

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická Fakulta

Katedra primární pedagogiky

SPOLUPRÁCE MATEŘSKÉ ŠKOLY S RODINOU Z POHLEDU
RODIČOVSKÉ A UČITELSKÉ VEŘEJNOSTI
COOPERATION NURSERY SCHOOL WITH A FAMILY FROM THE
PERSPECTIVE OF PARENT AND TEACHER TO THE PUBLIC

Diplomová práce

Vedoucí práce: PhDr. Jana Kropáčková, Ph.D.

Autor diplomové práce: Eva Jiříková

Studijní odbor: Pedagogika předškolního věku

Forma studia: kombinovaná

Diplomová práce dokončena: listopad, 2009

Prohlašuji, že jsem následující diplomovou práci vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

V Praze – Řeporyjích, 1. listopadu 2009

Klíčová slova

Rodina, mateřská škola, socializace, interakce, spolupráce rodiny a mateřské školy, komunikace, učitelka mateřské školy, vzdělávací program, alternativní mateřské školy

Anotace

Diplomová práce se věnuje vztahu rodiny a mateřské školy. Sleduje legislativní zakotvení vztahu školy a rodiny. Zabývá se sociálně-historickým a ekonomickým motivem spolupráce. Všímá si role rodiny, socializačního procesu dítěte a role učitelky. Popisuje významnost komunikace jako prostředku socializačního procesu, který pozitivně ovlivňuje klima třídy a mateřské školy. Důraz je kladem na formy komunikace učitelky a rodiny v rámci pedagogického působení. Dotýká se různého filosofického pojetí předškolního vzdělávání v rámci vzdělávacích programů, a tím různému pohledu na partnerství rodiny a instituce. Důraz je kladem na spolupráci mateřské školy a rodiny ve waldorfské pedagogice. Druhá část práce pojednává o výzkumu, který se věnuje pojetí spolupráce a vzájemné formy komunikace ze strany rodiče i pedagoga, a jaký má vliv na vztah rodina a škola.

Keywords

Family, nursery school, socialization process, interaction, cooperation of family and nursery school, communication, teacher of nursery school, education program, alternative nursery school

Annotations

The Diploma thesis deals with the relationship of the family and nursery schools. Monitor legislation as regards schools and families. It deals with socio-historical and economic cooperation motif. Notes the role of the family, child socialization process and the role of teacher. Describes the importance of communication as a mean of socialization process which positively affects the climate of school and nursery classroom. Emphasis on forms of communication between teachers and families in the educational activity. Touches on various philosophical concept of pre-school education within the curriculum, and thus different view of family partnerships and institutions.

Emphasis is on cooperation nursery schools and families in the Waldorf pedagogy. The second part discusses the research that deals with the concept of cooperation and mutual forms of communication from parents and teacher, and how it affects the relationship of family and school

OBSAH

Úvod	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	
1. Hledání vztahu	
1.1. Historicky podmíněný vztah rodiny a mateřské školy	11
1.2. Ekonomická rovina vztahu rodiny a mateřské školy	15
1.3. Vztah rodiny a mateřské školy jako socializačního procesu	16
2. Členové vztahu a jejich role	
2.1. Rodina a instituce	18
2.2. Dítě a instituce	20
2.3. Učitel v instituci	22
3. Nástroje spolupráce	
3.1. Komunikace	25
3.2. Klima mateřské školy	29
3.3. Evaluace	31
4. Spolupráce v proměně vzdělávacích programů	
4.1. Vzdělávací program Začít spolu	34
4.2. Zdravá mateřská škola ve spolupráci	35
4.3. Metoda Marie Montessori	36
4.4. Waldorfská pedagogika	38
4.4.1. Waldorfská pedagogika ve vzájemném vztahu s rodinou	43
4.4.2. Spolupráce krok za krokem	45
4.4.3. Evaluace	49
4.4.4. Waldorfský učitel	50
5. Shrnutí	53
II. PRAKTICKÁ ČÁST	
1. Cíle, metody a kritéria hodnocení	
1.1. Cíle výzkumného šetření	55
1.2. Použité metody a kritéria hodnocení	56
1.3. Pracovní hypotézy	57

2. Organizace výzkumu	
2.1. Účastníci výzkumného šetření	58
2.2. Organizace výzkumného šetření	58
3. Vyhodnocení	
3.1. Vyhodnocení dotazníkového šetření	59
3.2. Vyhodnocení pracovních hypotéz	76
4. Diskuse	78
Závěr	81
PRAMENY A LITERATURA	83
PŘÍLOHY	87

Úvod

První socializačním uskupením pro dítě je v nejlepším případě rodina. Rodič je stále ten, který udává svému dítěti cestu, neboť svým postoji, chováním, naladěním, zájmy, výchovnými stylem bezprostředně ovlivňuje jeho život. A rozhodne-li se v určitém věku pro předškolní vzdělávání, umožňuje dítěti poznat jiné sociální seskupení než jen rodinné. Je zřejmé, že vstupem do mateřské školy se promění rytmus, zvyky i prožívání celé rodiny.

Druhou stranou socializačního působení představují sami pedagogové, jejich morální i odborná erudice. Dítě se socializuje a zároveň je součástí výchovného působení, které může být specifickou náplní různých činností, jež jsou ukotveny ve školních vzdělávacích programech. Ty by přímo měly zohledňovat, jakým způsobem se spolupráce rodiny a instituce odehrává. Pedagog by měl být připraven na individualitu každého jedince a zároveň si být vědom, že se do jeho chování promítají i výchovné vlivy rodiny.

Je tedy nasnadě konstatovat, že obě socializační skupiny „rodina a škola“ se navzájem ovlivňují. Spolupráce těchto subjektů by měla být neodmyslitelnou součástí pedagogického působení. Základním partnerem každé školy jsou předně rodiče, obě strany mají společný zájem – dítě – které je motivem spolupráce s mateřskou školou a rodinou.

Během své praxe jsem prošla několika předškolními institucemi, jejich vztah k rodině byl mnohdy odlišný. První má zkušenost byla v mateřské škole, kterou charakterizoval rezervovaný přístup k rodině. Rodiče neměli přístup do tříd, což bylo částečně dáno i půdorysem mateřské školy (třídy byly řazené za sebou a průchozí), ale částečně to byla i neochota ze strany učitelek vstupovat s rodiči v kontakt. Komunikace se odehrávala jen v nejnutnější míře, což de facto znamenalo, že se komunikace s rodiči zde probíhala často pouze s negativním nádechem. Individuální konzultace, které by skýtaly dostatek času k dialogu, nebyly praktikovány. A mě jako začínající učitelku ani nenapadlo, že individuální konzultace jsou v mateřské škole možné.

Je tedy velmi důležité, jak celá mateřská škola navozuje spolupráci s rodinou. Pro

začínající učitelku je velmi podstatné, jaké má kolem sebe kolegy, které ji v počátcích mohou být nápomocni a také vzory v utváření vztahu s rodinou.

Druhá má zkušenost z praxe byla velmi odlišná od té první. Několik let jsem působila v alternativní mateřské škole, která pracovala na principech waldorfské pedagogiky. Její filozofie je postavená na spolupráci s rodiči. Rodiče jsou partneři, kteří vstupují nejen do tříd, ale také se podílejí na chodu mateřské školy jako takové. Přechod z tradičního vztahu s rodinou k aktivní spolupráci byl zpočátku pro mě velmi těžký, a doposud je, hned po přímé práci s dětmi, jedním ze základní sebereflexí mé praxe. Forma komunikace je pro mě každodenní výzvou. Postupem času a praxe se stále více ukazovalo, že jistá míra otevřenosti představuje i usnadnění v navazování vzájemných vztahů a spolupráce. Na druhou stranu je i velkým závazkem pro učitele, ale i zainteresovaného rodiče. Waldorfskou pedagogiku nelze praktikovat bez podpory rodiny.

Spolupráce rodiny a mateřské školy je obecně charakterizována jako dobrá, je to dáno každodenním setkáním rodiče a pedagoga. A také formou komunikace, která je konkrétní, adresná a časově efektivnější než v jakémkoliv následném vzdělávacím procesu.

Ale již při vyhledávání materiálů, jsem byla konfrontována s nedostatkem materiálů věnující se speciálně tomuto tématu. Otázka spolupráce je velmi precizně sledována na vyšších stupních vzdělávacího systému. Mateřská škola má v tomto směru rezervy. Možná je to tím, že se docházkou do mateřské školy navozují zcela specifické vztahy.

Každodenní setkávání se s učiteli a rodiči není zárukou spolupráce, obě strany si vytvářejí představy o vzájemném vztahu a postavení. Rodiče jsou mnohdy v roli „očekávajících“, kteří pozorují a hodnotí.

Otázkou je, co je vlastním předmětem spolupráce. A také jak si ji vysvětluje mateřská škola a jak rodina. Je zajímavé sledovat, co je z hlediska spolupráce pro rodinu a mateřskou školu nejdůležitější. Jsem přesvědčená, že pohled na spolupráci mateřské školy a rodiny bude odlišný od očekávání rodičů vůči učitelce jejich dítěte.

Různé vzdělávací programy pojímají vztah a spolupráci mateřské školy odlišně, pravdou je, že nejpodstatnější je nasazení každého jednotlivého pedagoga. To, jak se

učitel chová při osobním kontaktu, jak rodičům předává informace, jak řeší různé problémy, to vše jsou pro rodiče velmi důležité indicie. A navíc: Mluví-li dítě o svých prožitcích či dokonce přijme-li rodina některé zvyklosti z mateřské školy za své, je utvořena základna pro pevnou vzájemnou vazbu. O ni bychom se jako pedagogové měli snažit především.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Hledání vztahu instituce a rodiny

Prakticky každý, kdo ve svém dětství navštěvoval mateřskou školu, je schopen vybavit si nějaký zážitek, který mu tuto dobu specifikuje. Na druhou stranu nikdo v dospělém věku nedokáže nezaujatě zhodnotit pozitiva a negativa svého pobytu v mateřské škole. Tyto vzpomínky jsou zbarveny následným vzdělávacím procesem.

Většina účastníků hodnotí vstup do mateřské školy jako důležitý mezník ve svém životě. Odpoutání od rodiny, navázání nových sociálních vazeb jsou předpokladem pro osamostatnění dítěte. Jaký tento zlom bude ve vzpomínkách dospělého jedince zachycen, můžeme jistým způsobem ovlivnit. Formy a metody mohou být různorodé, a přesto jednotící v uvědomění si významnosti a vlivu vztahu rodiny a mateřské školy.

Na spolupráce rodiny a školy můžeme pohlížet z několika rovin. Pro usnadnění a přehlednost je možné na motiv vzniku spolupráce rodiny a mateřské školy hledat následovně:

- jako historický vývoj společnosti
- ekonomickou potřebu rodiny
- sociologickou potřebu dítěte tzv. druhá socializace

1.1. Historicky podmíněný vztah rodiny a mateřské školy

Výchova je závislá na proměnách společnosti, na jejích konkrétních potřebách. Každá doba si vyžaduje jinou potřebu, proto můžeme v dějinách nalézt různé výchovné styly a normy i směry, které v dalším dějinném vývoji zanikly nebo se s modifikacemi dochovaly dodnes.

V době pravěku byla výchova společná a šlo především o zachování společnosti jako takové. Dítě mělo význam zejména jako pokračovatel rodu. Jeho výchova závisela

na způsobu získávání obživy, neexistuje proto žádný konkrétní model výchovy dítěte. Nicméně pozorovat to můžeme dosud u některých přírodních národů.

Ve starověku do popředí vstupuje ideál všestranného mužského jedince – kult krásy a naopak stárí jako kult moudrosti. Dítě nemá žádnou hodnotu. Do šesti let zůstává dítě v rodině. Výchova a vzdělání je určena pouze pro svobodné mužské občany.

Velká změna na pohled na dítě přišla až křesťanskou věroukou. Kde je dítě považováno za dar boží a jeho výchova je povinností. Děti byly vychovávány k poslušnosti a podřízenosti rodičům.

Základem středověké vzdělanosti jsou univerzity, které jsou zakládány městy, panovníky i církví. Rodina stále není považována za cosi svébytného, děti se pohybují mezi dospělými a spolužijí jejich práci, pomáhají a daleko dříve odcházejí do světa dospělých. V této souvislosti se hovoří o malých dospělých (Šmelová 2004). Tato forma socializace je soustavnou přípravou na život.

Teprve v průběhu 16. a 17. století se prosazují názory na přirozenou výchovu a tím se mění i celkový pohled na dítě a dětství. V tomto období je již možné pozorovat větší intimitu rodiny. Historikové se domnívají, že rozšířením školní docházky se mění i tradiční socializace (Štěch, Viktorová In. Kolláriková, Pupala 2001). Dítěti se vstupem do školy mimo jiné dostává i psychologickému prodloužení dětství, které je jistým způsobem ochraňováno. Škola je v této době garantem vzdělanostním a od 18. století též dominuje jako instituce socializační, jejíž prostřednictvím se dítěti dostává jednotícího pohledu na život.

Předškolní instituce byly zpočátku vedeny jako zástupný systém rodiny u sirotků a opuštěných dětí. S industriálním rozvojem společnosti vznikla potřeba pečovat o děti pracujících rodičů.

Zcela nový pohled přináší až počátek 20. století, které je charakterizováno i jako století dítěte, jež se dostává do popředí veškerého zájmu. Jsou definovány specifické potřeby dítěte, kladen je důraz na osobnost každého dítěte a na její patřičný rozvoj. Školní docházka dětí přináší věkové členění a tím i rozvíjí potřebu rozlišení jednotlivých věkových specifik. Týká se téměř všech dětí a škola se stává nezbytným doplňkem rodinné výchovy (Štěch, Viktorová 2001).

Poprvé legislativně vztahy mezi rodinou a vzdělávací institucí upravuje zákon z 10. května 1949, který nařizuje zřízení Sdružení rodičů a přátel školy neboli SRPŠ. Tento zákon zajišťuje spolupráci rodiny a výchovné instituce, tak aby pomáhala škole v jejích výchovném a sociálním poslání a usiluje o jednotu výchovného působení mezi školou a rodinou. Také upravuje povinnosti a práva rodičů jakožto spolupracovníků na jednotném vzdělávacím procesem. Zákon určuje povinnosti a práva i členům rodičovského sdružení, definuje schopnost usnášení se. Sdružení je právnickou osobou, s přímou působností v obcích jednotlivých školských institucí. (<http://web.mvrc/archiv2008/sbirka/1949/zakon>)

Dle některých pedagogů nastává boom individuální spolupráce mezi rodinou a školou v šedesátých letech 20. století, kdy rodiče byli ze strany státu vyzýváni k individuální odpovědnosti za vzdělání, ale i politické smýšlení svých dětí. Škola se stala prostorem, kde bylo možno skrze děti ovlivňovat rodinné prostředí. Neboť nastala větší informovanost ze strany rodin, a také učitelé byli konkrétně obeznámeni s rodinným zázemím svých žáků. To si v důsledku vyžadovalo hledání roviny vzájemné spolupráce (Štěch, Viktorová 2001).

Zákon č. 31 z roku 1984 ukládá § 32b jednotné působení školy a rodiny. Sdružení rodiny a přátel školy bylo chápáno jako socialistická organizace, která dbá na plnění vzdělávací cílů a která je vedena národními výbory, jež jsou garanty odbornosti. Kontrolují hospodaření s prostředky sdružení, správou majetku, ale vedou i metodickou pomoc školským zařízením. Cílem sdružení je podporovat všestranný rozvoj dětí a žáků v souladu se životem pracujícího lidu (<http://web.mvcr/archiv2008/sbirka/1984/zakon>).

Až novela z roku 1990 upravující zákon z roku 1984 působnost Sdružení rodičů a přátel školy ruší.

Od října roku 1991 je u Ministerstva vnitra registrována Unie rodičů ČR a její místně příslušné složky, které jsou v přímé působnosti s jednotlivými školami. Unie rodičů může sdružovat i spolky rodičů při jednotlivých mateřských školách. Školská rada se zřizuje při základních, středních a vyšších odborných školách a dává

možnost podílet se rodičům a jiným přátelům školy na správě školy. Zákon jasně definuje práva a povinnosti školské rady a též povinnosti a práva ředitele školy v téže souvislosti (č.561/2004 §167 - § 168).

Mateřská škola 21. století je chápána jako základní kámen celoživotního vzdělávání, což je deklarováno i legislativní úpravou. Předškolní zařízení nejsou zřizovány pouze státním aparátem, ale vystupují zde soukromé, církevní či firemní subjekty.

Školský zákon (č.561/2004 § 34 odst. 4) upravuje práva rodičů na umístění dítěte do mateřské školy. Přednostně jsou přijímány děti jeden rok před základní povinnou docházkou a to bezplatně.

Rodiče mají dle právo na všechny informace, které se týkají jejich dětí, organizace jejich vzdělávání a výchovně vzdělávací soustavě.

Od roku 2004 školy pracují podle vlastních školních vzdělávacích programů, jenž by měly akcentovat partnerství mezi rodinnou a školou, tak aby v nejširší míře byla zachována intimita rodiny a také kontinuita výchovy a vzdělávání.

Program obsahuje biologickou, psychologickou, interpersonální, sociálně-kulturní a enviromentální oblast. Je na každé mateřské škole jak bude cíle a individuální potřeby dítěte naplňovat.

Vztah rodiny a školy se historicky odvíjí velmi pomalu. A to jak pod vlivem ideových směrů, tak sociálními změnami ve společnosti, jako bylo třeba zavedení povinné školní docházky.

Teprve tímto krokem dochází k první potřebě upravit i roli rodiny vůči škole a naopak. Partnerský vztah rodiny a školy je stále aktivní proces, jeho významnost stoupá v posledních letech, u nás začal vědomě budovat až po roce 1989.

1.2. Ekonomická rovina vztahu rodiny a mateřské školy

Také díky industrializaci 20. století můžeme v samotném prvopočátku historie

vztahu rodiny a instituce objevit ekonomickou rovinu. Přímo u fabrik byly zakládány mateřské školy, tak aby se zajistilo bezpečné zázemí pro děti pracujících rodičů. Tím, se také dítěti deklarovalo právo na delší dětství. Statut dětství odděluje čas vzdělávání a práce.

V dnešní době si rodiče mohou samy určit, jak dlouho zůstanou se svým dítětem na rodičovské dovolené. Rodičovský příspěvek je možné pobírat do čtyř let věku dítěte. Čím dříve se rodič vrátí do zaměstnání, tím vyšší je jeho nárok na měsíční výši rodičovské dávky. Díky ekonomické situaci dnešních mladých rodin se tak stává, že nejčastěji do předškolního zařízení nastupují děti ve věku tří let. Stále větší tlak je na nižší věkovou hranici, která je v předškolních zařízeních akceptována stále ještě výjimečně.

Dítě a rodina jsou nuceni vejít do kontaktu s institucionálním zařízením stále dříve a trávit v něm mnohem více času než dříve (Štěch, Viktorová 2001). Děti jsou nejčastěji zapsány na celodenní provoz. To prakticky znamená, že během pracovního týdne, jejich den mnohem významně zasahuje pobyt v mateřské škole než samotné soužití s rodiči v rodině. Tento status se od mateřské školy prakticky stále více zvětšuje, protože doba přípravy na budoucí povolání se prodlužuje a tím narůstá i ekonomická závislost na rodičích.

Delší doba vzdělávání přináší ekonomickou zátěž na rodinu, ale také na stát, proto se rozvíjí speciální pedagogické odvětví, které je svými nástroji schopno adekvátně posoudit i systémy školských institucí na všech stupních jeho vzdělávání (Průcha 2002).

Na státní aparát je v posledních málo letech vyvíjen tlak. Neboť vysoká porodnost ročníků ze sedmdesátých let minulého století nyní pokazuje na nedostatečnou kapacitu mateřských škol a téměř úplnou absenci jeslí. Rodinná politika je jednou z palčivých otázek, v listopadu roku 2008 byl předložen „Prorodinný balíček“, který v sedmi opatřených zjednodušuje rodinný a pracovní život. Pro odbornou veřejnost jsou varující zejména firemní miniskolky a poskytování vzájemné rodičovské pomoci (www.miniskolky.cz).

Tyto návrhy jsou postaveny na roveň výchově v mateřské škole, což devalvuje dosavadní nároky na odbornost pedagogů i systém předškolního vzdělávání vůbec.

Prakticky anulují i doposud jasné role ve vztazích instituce a rodiny. Návrhem jsou sice naznačena možná pravidla soužití pro poskytovatele služby a rodiny, ale praktickým uvedením v život mohou nastat mnohá úskalí. O co víc miniškolky ani poskytovatelé vzájemné rodičovské pomoci nemají tímto návrhem definovaný jasný status.

Dnešní ekonomicky strukturovaný svět přináší daleko více než dříve apel na kvalitu a efektivnost škol. Mimo organizační, správně-právní a hospodářské roviny je akcentován systém autoevaluace. Hodnotící hlediska si určuje každá instituce sama, ale zásadním vodítkem je Rámcově vzdělávací program.

Aplikace hodnotících hledisek má i mezinárodní přesah, známé jsou projekty, jež jsou součástí mezinárodních projektů OECD (thematic review of early childhood education and care policy).

1.3. Vztah rodiny a mateřské školy jako socializační proces

Sociokulturní naladění rodiny je pro dítě výchozím vodítkem pro osvojování si základních lidských dovedností. Samotná rodina dítěte je ovlivňována kulturou, časem, prostorem ve kterém se nachází, jedná se o stále proměnlivý proces, který se stejně jako dítě musí neustále utvářet.

Předpokladem vztahů k ostatním lidem jsou prvotně funkční vztahy v samotné rodině. Koukolík ještě dokládá toto tvrzení v dlouhodobých studiích, které jednoznačně prokazují, že druhy vazeb vytvořené v ranném věku (zejména kolem jednoho roku života) mají působnost a stálost i při vstupu dítěte do mateřské školy i školy základní (Koukolík 2008).

Bezpečná vazba vytvářející v dítěti pocit jistoty a bezpečí představuje v dalším vývoji lepší a jistější vztahy samotného dítěte. A to nejen vztahy mezi vrstevníky, učiteli a také vztahem k sobě samému, zejména pojetí sebehodnocení a sebeúcty.

Dle Vágnerové (2000) je ztotožnění s rodiči obohacující pro samotnou identitu dítěte. A mimo sebepojetí pomáhá utvářet i diferencovat žádoucí a nežádoucí projevy chování.

Rodinné vazby jsou totiž v dítěti uchovány jako vzory k různým modelům chování. Vztahy a modely přetrvávají i do dob, kdy samotné děti zakládají vlastní

rodiny. V tomto období dochází k „renesanci“ modelů chování v ranném věku, mnohdy vytanou zvyky a situace, které nyní rodiče zažívají jako děti.

Výchova v rodině je ryze individuální a její působnost má fatální význam. To dokazují studie Matějčka a Langmeiera, kteří se velmi podrobně zabývali psychickými deprivacemi dítěte, jež vyrůstaly v dětských domovech nebo byly dětmi nechtěnými (Matějček 2005b).

Mateřská škola přes veškerou snahu o individuální přístup, představuje výchovu skupinovou. Často je představována jako druhá socializace.

Vystoupením z rodinného prostředí je dítě postaveno do zcela nového prostředí mateřské školy. Zde fungují jiné sociální vztahy a vazby, které doposud dítě nemělo možnost zažít.

2. Členové vztahu a jejich role

Pokud vztah partnerství rodiny a mateřské školy má být funkčním, měla by strana rodičovská i institucionální respektovat určité danosti, jež jednotlivé strany

charakterizují. Uvědomění si kompetencí rodiny i mateřské školy jednoznačně usnadňují pochopení a přijetí vzájemného vztahu.

2.1. Rodina a instituce

Rodina je nejpřirozenější a nejdůležitější výchovné prostředí. Ochrana rodiny a dítěte je zakotvena legislativně.

Listinou základních práv a svobod a od roku 1991 ratifikovanou Úmluvou o právech dítěte či Zákonem o rodině, školským zákonem.

Rodina - a zejména matka - ovlivňuje dítě ještě před jeho samotným narozením. Mnoha výzkumy bylo dokázáno (např. Matějček, Dytrych: Děti narozené z nechtěného těhotenství In. Matějček 2005b), že je dítě psychickými stavy matky, na kterou bezprostředně reaguje, ovlivněno. Po narození se dítě musí velmi rychle přizpůsobit, již není chráněno schránkou matčina těla. Musí se samo vyrovnávat s teplotními rozdíly, hluky, světlem apod. Jako nejzásadnější pro zdárný vývoj dítěte se jeví vztah dítěte a matky, biologicky a sociálně nenahraditelný.

Sociálně významnou roli pro dítě tvoří i otec, teprve poté jsou další členové rodiny, bratři, sestry, prarodiče. Nejužší vztahy v rodině jsou pro dítě velmi důležitým kognitivním procesem pro rozpoznávání sebe sama, své podobnosti a odlišnosti.

Role rodiny a funkci rodinného života popsal již v 17. století John Locke ve svém spise „*Několik myšlenek o výchově*“

„...právem usuzujeme, že na výsost pečovateli sluší o utváření dětských duší a o to, aby záhy dána byla jim průprava, která povždy má působiti na jich další život...“ (Locke 1906; s. 27)

Rodina byla zpočátku jedinou institucí v níž probíhala socializační fáze, učení i příprava na život. Rozdíly v pojetí výchovy byly determinovány sociálním postavením jednotlivých rodin. Tím jak se prodlužovalo dětství, vznikla potřeba ho nějakým

způsobem reflektovat. Rýdl uvádí, že se stávala námětem debat v ženských kroužcích či předmětem korespondence a knih (Rýdl 2006).

Lockův (1906) apel na rodiče jakožto garanta vývoje dítěte je platný i dnes. Jen rovina rodinné působnosti se od doby Lockovy změnila. Rodiče již nejsou jedinými jež mají vliv na výchovu a vzdělání dítěte. Vznikem institucionálního vzdělávacího systému se podílí na vzdělávání v neosobní – nepřímé rovině.

Rodiče mají v předškolním věku za úkol rozhodnout kdy, kde a jak budou jejich děti vzdělávány. Rodiče jsou si této zodpovědnosti vědomi a daleko více jsou ochotni pro své děti vybírat i mateřské školy mimo spádovost jejich bydliště.

Rodina není pouze charakterizována jako soužití dětí a rodičů, ale do jejích funkcí zasahuje i širší rodinná sféra složená z prarodičů, strýců a tet, sestřenic apod. Vliv a míra vlivu je uplatňována podstatně méně než dříve, proto odborníci nejčastěji hovoří o rodině nukleární, kterou tvoří rodiče a nejčastěji jedno dítě. Možný uvádí, že pokles porodnosti přináší na školu nové požadavky (Možný 2004).

Ztrátou věkové různorodosti v rodině, a tím i s praktickými zkušenosti v hierarchizovaném seskupení rodiny, se tato socializační potřeba posouvá do školských zařízení. Vliv na ztrátu širší rodinné platformy má i manželství, které uzavírají stále starší osoby. Český statistický úřad v 2008 uvedl, že průměrný věk ženy je 28,4 a muže 31 let (http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/rodina_eupr).

Stále více párů žije spolu nesezdáno a mimo manželství se narodilo v roce 2008 přibližně 32,6 % všech dětí. V čele neúplných rodin dominuje žena (<http://www.czso.cz/csu/2009edicniplan.nsf/t/3400275307/File/401809383.pdf>).

Od roku 1989 nadále pokračuje vysoká rozvodovost, přičemž nejvyšší je v hlavním městě. Stále častěji v rozvodovém řízení ve věcech výchovy a výživy nezletilých dětí se soud vyslovuje pro střídavou péči. Jde o dohodu, kdy oba rodiče v předem jasném časovém úseku pečují o své děti.

Nástupem změn po roce 1989 se rozvolnilo i pojetí tradičního pohledu na rodinu a její funkce. Tyto změny jsou i výzvou pro mateřskou školu, neboť jedním z indikátorů spolupráce s mateřskou školou je otevřenost v rodičů při změnách v rodinném soužití.

Kvalita a péče o vztah mezi rodinnou a mateřskou školou má mít na zřetelu zejména bezpečnost dítěte.

Stejně tak jako je mateřská škola pro dítě zpravidla první vzdělávací institucí, je tomu tak pro rodiče. Je to zpravidla první instituce, ve které jsou podrobena jistému řádu, první místo vůči němuž mají i definovány povinnosti. Respektováním požadavků mateřské školy může dítěti usnadnit vstup do mateřské školy. Nejedná se o bezhlavé přijetí požadavků, které vnitřně mohou pro rodiče představovat problém. Štěch s Viktorovou uvádějí tento problém jako rozpor mezi rodičovskou představou a vlastním fungováním instituce. Dle autorů je tento problém ještě více prohlubován nejasností pravidel, čili jejich přímým neformulováním (Štěch, Viktorovou 2001).

Pro mateřskou školu je jedním ze zásadních požadavků respektování formálních pravidel. Chodí-li rodič se svým dítětem každý den do mateřské školy pozdě a i přes veškeré intervence ze strany učitele se tento stav nelepší, je pro pedagoga velmi obtížné mít profesionální nadhled nad celou situací. Prakticky to znamená vytvořit takové pravidla, které jsou rodiny schopné respektovat, ale také na jejich dodržování trvat. Je nezbytné respektovat zázemí rodiny, neboť rodiče znají své děti nejlépe.

2.2. Dítě a instituce

Dítě předškolního věku rozšiřuje svou působnost sociálních rolí, dostává se mimo rámec rodiny a tím přijímá nové role; jako je součástí skupiny dětí, vedení jiné – neznámé osoby = učitele či učitelky.

V tomto období se také hovoří o tzv. prosociálním chování (Vágnerová 2000), které je charakterizováno jako období pozitivní, empatizující a respektující ostatní, dětskému altruizmu. Vágnerová nadále uvádí, že musí být pro vývoj prosociálního chování splněno několik požadavků. Zejména potřeba jistoty a bezpečí, důvěry ve svět jako relativně bezpečný s možností aktivně na něm participovat. Rozvoj závisí na dostatečné úrovni kognitivních kompetencí. Na základě identifikace nápodobu, pomocí podmiňování a vysvětlování se skrze sociální učení rozvíjí prosociální chování.

Pro prosociální chování je kritickou dobou předškolní věk, kdy dítě opouští známé a

jasné prostředí rodiny a musí vstoupit v sociální kontakt s neznámým prostředím.

Matějček (2005) se domníval, že v prostředí rodiny se nemůže dostatečné míře rozvinout. Hovoří o způsobu učení, které je v českém jazyce charakterizováno slabikou na *sou-*. Souhra, spolupráce, soucit, sounáležitost apod. se v předškolním věku rozvíjí zejména ve volných hrách ve skupině dětí.

Druhou motivační rovinu nazval „*něco s někým pro někoho*“, která se hojně může uplatňovat i v rodinném prostředí (Matějček 2005a, s.172). V mateřské škole představuje motivaci podporující morální vnímání. Zejména v době adaptačního procesu či při nedostatečné vůli k nové – neznámé činnosti je tato forma motivace velmi účinná. Pokud paní učitelka vyzve chlapce, ať nakreslí mamince květinu pro radost, nezůstane požadavek bez odezvy.

Rodiče dítěte od mateřské školy očekávají, že bude zcela a odborně naplňovat jeho potřeby (Opravilová, Gebhartová 2003). Potřeba kvality a podmětosti prostředí, smysluplnosti a stálosti řádu, potřebu kvalitních citových vztahů a sociálních vazeb skrze nichž mateřská škola pomáhá nalézt vlastní identitu a v neposlední řadě potřebu osobní participace na okolním světě, které dítěti pomáhá k lepšímu pochopení a zapojení se do světa kolem sebe.

To předpokládá připravenost jak ze strany instituce a v ní každé zúčastněné paní učitelky, které by měly být ochotné plně se zabývat každým dítětem, tak ze strany rodičů a hlavně dítěte, jeho opravdovou zralostí na vstup do mateřské školy.

Zralost pro mateřskou školu nelze chápat jako intelektuální vybavenost, ale jde především o určitý rozvoj schopností sociálních.

Odborníci (Matějček 2005a; Zelinková 2001; Šulová 2003 a další) se shodují na tom, že zralost pro mateřskou školu je objevuje kolem třetího věku života. Po fázi sebeuvědomění vlastního já, tedy po fázi vzdoru a negativismu, je dítě schopné a ochotné vnímat i společnost druhých dětí.

2.3. Učitel v instituci

Valach uvádí jako nejdůležitější prvek školského vzdělávání proces vzájemného působení (Valach In Střelec 1998), neboli vtažení já – ty. Přičemž je nezbytně nutné, aby

učitel byl náležitým odborníkem nejen v schopnosti předat požadovanou látku, ale být si vědom o důležitosti vztahu jako takového.

Vztah učitele a rodiny je ovlivňován i mnoha stereotypy. Učitelé skrze péče o dítě hodnotí i zájem o školu (Štěch, Viktorová 2001). Rodiče přizpůsobující se ve vztahu s učitelem, jsou často hodnoceni jako bezproblémoví. Konformní role rodiče, který naplňuje představy učitele a zároveň není příliš kritický vůči učiteli je v mateřské škole asi nejčastějším jevem. Tento postoj je mnohými odborníky nazýván jako zákaznický (Rabušicová 2004). Relativně zdravý odstup od mateřské školy není zárukou naplňování potřeb ve vztahu rodiče a instituce. To, že se rodič setkává každý den s učitelem, při předávání dítěte, nelze hodnotit jako aktivní vztah.

Sociální vztah může fungovat tehdy, jestliže obě strany (učitel + rodiče) vzájemně komunikují, jsou schopny naslouchat a do jisté míry si důvěřovat. Je samozřejmé, že vztah je třeba budovat průběžně. To, že svěřené dítě nemá určité problémy se může projevovat plytkostí či absencí kontaktů vůbec. Rabušicová pojmenovává spolupracující rodinu a školu jako sociální poradenství, které je doposud nepřilíš živoucím vztahem.

Na druhou stranu nepřilíš dobře jsou přijímány rodiče úzkostní, kteří někdy tendence učitele „zahltit“ přemírou informací a dotazů. Je to dáno i rozvojem populárně naučných publikací a rádců pro rodiče, kteří mají potřebu své poznatky konfrontovat s učitelem svého dítěte. Štěch s Viktorovou uvádí, že rodiče stále více žádají zdůvodnění svých postupů. Tento typ klade důraz na empaticibilitu učitele. Je třeba, aby učitel jasně stanovil pravidla a vytvořil prostor, kde budou rodiče mít možnost své pravomoci, povinnosti a dotazy uplatnit (Štěch, Viktorová In Kolláriková, Pupala 2001).

Pro učitele jsou rovněž problematičtí příliš aktivní rodiče. Rabušicová problém těchto rodičů vidí zejména v nevhodné formě komunikace se školou (Rabušicová 2004). Jejich přehnaná kritičnost, dle autorky, nepramení ze zájmu o prospívání jejich dítěte ve škole jako takové. Ale jejich kritika pramení nejčastěji z nedůvěry k instituci jako takové. Je pravdou, že tento styl vztahu se v mateřských školách vyskytuje pouze výjimečně.

Efektivnost a kvalita vztahů a vzájemné spolupráce závisí na osobnostní

charakteristice, temperamentu a míře osobního nasazení pedagoga. Neboť pedagog tvoří základní konstantu sociálních vztahů v mateřské škole. Jde o vztahy přímé v rovině učitel a dítě, ale i vztahy zprostředkované skrze dítě k učitelce a naopak vztah rodiče k pedagogovi skrze dítě. A je-li toto soužití a vzájemné působení pro obě strany akceptovatelné, připravené si vzájemně spolupracovat a ochotné k jednotlicímu pohledu na situaci podobně, je to velmi velká deviza při obtížných situacích.

Stejně jako rodiče mají o i pedagogové o formě spolupráce s rodinou určité představy. Tyto představy mohou do jisté míry a za určitých situací devalvovat nejen vztah učitele a rodiče, ale i učitele a dítě. Zátěžové momenty kladou nároky na odbornou profesionalitu a také na osobní sebepojetí učitele.

Pro pedagogy dnešní doby je velmi důležitá duševní psychohygienu, která je nedílnou součástí profesních dovedností učitele. Syndrom vyhoření a vnitřní nespokojenosti se u každého pedagoga mohou projevit i na formě spolupráce učitele a rodiny. Každý se se stresem vyrovnává jinak, co může pomoci jsou osobnostně orientované kurzy v rámci celoživotního vzdělávání. Mohou dát učiteli důvěru k větší jistotě a také k akceptaci nových rolí, které je do jisté míry suplují působení rodiny a také společnosti.

Některé alternativní mateřské školy v zahraničí jsou si vědomi důležitosti učitele jako iniciátora sociálních vazeb a proti syndromu vyhoření uplatňují metodu „řízené dovolené“, při níž každý pedagog po sedmileté praxi odchází mimo obor. Nejenže mu patřičný odstup dodá novou chuť do praxe, ale může pomoci i k osobní sebejistotě. Uvědomění si, že zvládnu i jinou práci, vytvoření nových sociálních vazeb a porušení stereotypu. Dostupností pedagogické literatury mohou někteří učitelé od rodičů cítit určitý tlak. V laické veřejnosti se ještě mnohde objevuje přesvědčení, že výchova a vzdělávání v mateřské škole není tak důležitá jako role základní školy. V mateřské škole, kde nejsou děti známkovány, může mít rodič pocit menší významnosti spolupráce než na základní škole. Je na pedagogovi, aby o své profesi rodiče dobře informoval a pomohl jim pochopit její smysluplnost v každodenním vztahu. Nejistý učitel nemůže být přirozenou autoritou pro děti ani jejich rodiče.

Vlastní autenticita, vědomí osobní hodnoty, pedagogická odbornost a způsobilost se nám vrátí jako bumerang v sociálních vazbách.

Gillernová k tomu dodává, že je rozvolněním obsahu a způsobu práce v mateřských školách se mohou rozvolnit i vztahy s rodinou. Na druhou stranu, svoboda ve formě vzdělávání a nedefinovatelné vztahy rodiny a mateřské školy, představuje daleko větší odpovědnost za působení na vývoj dítěte (Gillernová, Mertin 2003).

3. Nástroje spolupráce

Vzájemné sociální interakce, neboli vzájemné působení a ovlivňování zúčastněných stran, se vzájemným spolupodílením na procesu, v jehož středu v mateřské škole stojí dítě.

Interakce má mnoho rovin pohledu, nejčastější a nejzřetelnějším je vzájemné ovlivňování v sociální komunikaci (Mareš, Křivohlavý 1995). Vzájemné působení v mateřské škole je prostorem, který je ovlivněn kulturně sociálním prostředím, které opět zpětně ovlivňuje samotnou instituci. Potřeba zpětné vazby je ve školských institucích nepostradatelnou.

3.1. Komunikace

Optimální pedagogická komunikace je taková, která při procesech vzdělávání a výchovy, plní určité pedagogické funkce. Pokud je plnohodnotná a optimální, pak zajišťuje příznivé emocionální klima pedagogického procesu, optimalizuje vztahy mezi učitelem a žáky a žáky navzájem, umožňuje řídit sociálně psychologické procesy kolektivu (Mareš, Křivohlavý 1995).

Verbální komunikace je specifický lidský projev, který se odehrává v různých polohách sociálního styku. V pedagogické rovině probíhají převážně v oblasti pojmů, informací a popřípadě příkazů. Umění verbalizovat, pracovat s hlasitostí, intonací, tempem, dynamikou, frázováním a emocionalitou řeči je pro učitele nezbytností.

Neverbální komunikace má nezastupitelnou funkci v komunikaci obecně. V sociální rovině je nonverbální komunikace velmi významná právě v učitelském povolání, zejména období předškolního vzdělávání. Dítě vnímá nonverbalitu daleko intenzivně, než tomu bude kdy v budoucnosti. Je to dáno tím, že mnohá slovní spojení mu nemusejí být známa, ale s doprovodem s mimiky, pohledu, gesta, postoje, vzdálenosti či pohybu mu dají konečný smysl.

Komunikace činem je jednotícím celkem na celý projev učitele (Vašutová 2007). Projev učitele, nejen v edukačním procesu, má zásadní vliv na vnímání od dětí i jejich rodičů.

Komunikace je neodmyslitelně spjata s celým výchovným procesem a vzděláváním, je to neustálý živý proces.

S proměnami lidského společenství se dostává i do popředí proměny komunikace jako takové. Přes všechny vyspělé komunikační kanály informačních

technologii se zdá, že dnešní člověk má v této oblasti mnohé rezervy. Vzdělávací instituce se v souvislosti s komunikací specializují na předávání informací. Je jasné, že pouze s předáváním informací si dnešní svět ani lidé nevystačí. S problematikou dnešního světa a se snahou globálního chápání, je právě komunikace tou dominantou, kterou by školství mělo brát za svůj prvotní zájem. Komunikace a spolupráce jedinců i větších společenství. Kvalita a potřeba praktičtějšího začlenění do vzdělávání je prakticky nutností. A není lepšího prostředí, kde se této nové kvalitě naučit než v praktickém procesu v každodenním soužitím v mateřské škole. Neboť předškolní vzdělávání může být právě prvním stavebním kamenem nového komunikačního procesu. Protože stejně jako pedagogové, tak i rodičovská obec se musí tomuto novému požadavku naučit.

Oboustranná komunikace a jistá otevřenost jsou znakem profesní vyspělosti učitele. Umět sdělit informaci a informaci umět i přijmout je základem pro aktivní sociální vztah. Mertin a Gillernová hovoří v souvislosti s komunikací jako o prostředku pro zpětnou vazbu dítěte i rodiny (Mertin, Gillernová 2003).

Štěch (2004) uvádí, že nejdůležitější zárukou svobody občana z hlavních podmínek pro transformaci vztahů je škola, rodina, veřejnost. To tvoří 3 vrcholy trojúhelníku. Úloha veřejného mínění představujeme jako činitele, který působí v závažných rozhodnutích ve škole v jejím lokálním či regionálním a celostátním měřítku.

Pověst školy ovlivňuje pověst učitelů. A tím i vztah rodiny a instituce. Rodiče se podílejí na vytváření informací o škole pro ostatní. Zprostředkované výroky o učitelích, zejména od vlastních dětí - tzv. nepřímá spolupráce – má velkou vypovídající hodnotu pro rodiče. A mnohdy může změnit rodičovský názor na učitele a rodiče málokdy zkoumají pravdivost těchto výroků.

Mateřská škola má zde velký skrytý potenciál, který by se mohl pozitivně odrazit i v edukační budoucnosti dítěte. Společenské změny, které byly popsány v kapitole věnující se historii vztahu rodiny a mateřské školy, jsou součástí komunikačních změn ve společnosti. Kvalita lidské komunikace nabývá zásadního významu v celospolečenském měřítku. Komunikace ve školské podobě je i východisko

k posuzování a k perspektivě vzdělávacích institucí. Číhalová a Meyer formulují význam komunikace, diskuse a dialogu jako hledání na vzájemné cestě poznání (Číhalová, Meyer 1999).

V mateřské škole jde především o to, naučit rodiče komunikovat se vzdělávací institucí, nejen v mezních situacích. Když si rodiče zvyknou se svým pedagogem komunikovat i mimo chvíle, kdy si vyzvedávají dítě ze školy, naučí se chápat vzájemnou komunikaci jako přirozenou součást vzdělávacího systému. Konečně by tak byl odstraněn nešvar minulých let, kdy konzultace probíhala pouze jako reakce na zpravidla nekonformní chování dítěte. Zbavit rodiče pocitu, že konzultace je pouze zástupná forma pro „předvolání na kobereček“ je úkol pro mateřskou školu.

Nejedná se pouze o každodenní komunikaci, která je velmi důležitá a měla by se měla odehrávat v pozitivní rovině. Podstatná je i adresná forma, to znamená oslovení rodičů, jasné a nezpochybnitelné informace. Za potřebnou formu komunikace je třeba považovat individuální konzultace, které představují pro rodiče a učitele dostatek příležitostí pro hledání vzájemného dialogu.

Pro učitele to představuje dlouhou cestu, která vyžaduje vyspělé komunikační dovednosti učitele.

Nutnost posílit klíčové kompetence učitele není nová, poukazuje na to i Jarníková, která na závěr Programu mateřských škol napsala:

„Milujte se vespolek, milujte děti sobě svěřené, milujte svou práci, milujte všechno tvorstvo a bude dobře na světě! Ale nemilujte slepě! Pozorujte, přemýšlejte, studujte! Kdo přemýšlí dospívá k nápravě. Kdo má jen rutinu, zarazí vývoj svůj i svého oboru, zůstává pozadu nepočítá ses ním.“ (Jarníková 1927, s.156)

Vžívá-li se dítě předškolního věku do světa svým napodobivým chováním, učí se sociálními kontaktům skrze nás dospělé. Není proto zdánlivě nic jednodušší než vejít v kontakt – komunikaci. Je vhodné využívat bezprostřednosti dítěte a snadněji nalézat prostor pro motiv komunikačního procesu.

Rabušicová ve svém výzkumu vztahů rodiny a školy z roku 2004 uvedla, že

nejčastější problém je latentní ticho, neboli není-li problém není potřeba komunikovat. Jedná-li se o komunikaci, nastává zpravidla teprve, když se řeší nějaký problém. Škola se pak velmi obtížně zbavuje v těchto situacích represivní nálepky, které jí byla uštědřena minulým režimem. Tuto situaci podporuje fakt, že vztahy rodičů na základních školách je nepřímý, zde není potřeba osobně dítě „předat“. Rodiče zpravidla nemají tak šanci se osobně potkat. Proto se škola často stává odosobnělou institucí, ve které rodina nemůže ovlivnit dění. Jejich vztahy a případní komunikace se vztahuje prakticky jen na třídní schůzky.

Tradičně je stále hojně využíváno nepřímé komunikace zástupné za přímou komunikaci. Jde především o formou informativní sdělení na nástěnkách, dopisy.

Díky dostupnosti vyspělých komunikačních technologií je stále více využíváno webových stránek jako nového komunikačního kanálu. A to je především v takových místech, kde je potřeba informačně obsáhnout širší region. Zcela zbytečné jsou internetové stránky pro instituce rodinného – venkovského, kde dochází k osobnímu kontaktu pravidelně.

Jakkoliv jsou formy nepřímé komunikace důležité, je dobré je vnímat jako spolupůsobící formy k přímé - osobní komunikaci. Ta by měla být v mateřské škole zcela dominantní.

Mateřské školy jsou na tom v tomto ohledu o poznání lépe, než následné vzdělávací stupně. Každodenní setkávání vytváří prostor pro společnou komunikaci a dává vztahu rodiny se vzdělávací institucí nebývalý prostor.

Je ovšem pravdou, že je to právě mateřská škola, která musí učinit první krok ve vzájemném budování tohoto vztahu. Rodiče mohou cítit morální distanc a spíše očekávají iniciativu ze strany učitelů. Což má své logické opodstatnění neboť, rodiče v převážné většině instituci neznají. Proto je učitel nejen průvodcem pro dítě, ale i pro rodiče.

3.2. Klima mateřské školy

Jedním ze strategických cílů moderní předškolní pedagogiky má být vybudování a pěstování vztahu a respektu mezi učitelem a žákem, zde se právě v předškolním věku musí nalézt paralela s otevřeným vztahem i pro rodičovskou komunitu. Dítě je v tomto věku velmi spjato s celkovým prožíváním rodiny a je zpočátku zcela v moci rodinné socializace, nemůže být tedy řeč o dítěti jako o samotném subjektu. Je vždy nutné na dítě pohlížet jako na součást rodiny a jejího výchovného stylu.

Proto dominantním úkolem pro budoucnost vztahu učitel – dítě a rodič je partnerství, které minimalizuje negativní postoje, dokáže přijmout odlišnosti jiných lidí a dnes v globálním světě i odlišnost jiných kultur, jazyků i národností a etnik.

Je tedy zodpovědné zaměřit pedagogické působení nejen na „intelektuální obsah učiva“, ale stejnou měrou, ne-li větší na budování sociálních vazeb a klimatu školy. Jedná se o proměnlivý proces, který se prezentuje jako atmosféra, naladění...ač neviditelné, přesto velmi důležité. Pocit, kterým mateřská škola a pracující osoby v ní společně vytvářejí, jsou pro společný prostor velmi důležité.

Na nás dospělých bez ohledu na roli, jakou s dítětem tvoříme, je vytvářet takové prostředí, kde se budou přímo tyto potřeby budoucnosti reflektovat.

Dovoluje-li program mateřské školy participovat rodičům na budoucnosti mateřské školy je o sociální klima vhodně postaráno. Někdy stačí opravdu málo: nechat otevřené dveře a pozvat rodiče ke společné činnosti. Společný zážitek, prostor a čas jsou jednoznačnými činiteli uvědomění si důležitosti budování neformálních vztahů.

Dříve byly vzájemné vztahy více uzavřené, než je tomu dnes. Dnes je všeobecně přijímán názor, že kvalitu výchovného působení a celkové péče o dítě ovlivňuje do značné míry kvalita vztahu rodiny a mateřské školy. Tento vztah je především prezentován formou jak oba subjekty navzájem spolupracují na vývoji dítěte.

Po roce 1989 se postavení i samotné kompetence rodiny proměnily. Oboustranně lze pozorovat partnersky otevřený vztah se snahou ho rozvíjet. A to nejen nabídkou různorodých aktivit pro dítě, ale i spoluprací a spoluúčastí rodičů na těchto aktivitách. Na druhou stranu nejsou zanedbávány ani rodiče, mateřské školy jim mnohdy připravují přednášky s odborníkem či jim zapůjčují odbornou literaturu.

Je zcela patrný odklon od dřívějšího autoritativního přístupu k rodičům, ba naopak při neformálních setkáních dochází k vzájemnému sblížení a porozumění ze

strany učitele a rodiče.

Některé aktivity jsou tradiční a stále platné, patří mezi ně vánoční besídky, krátké osobní rozhovory při předávání dítěte aj.. Další aktivity, které jsou příležitostné nebo specifické pro danou krajevou lokalitu mají jednotlivé instituce zakotveny ve vzdělávacích programech jednotlivých mateřských škol.

Sřelec ve svém výzkumu interpretoval, že vedle standardních tendencí se objevují nové rysy, mezi ně jmenoval: „prohlubující se diferenciaci v postojích rodičů ke školnímu vzdělávání dětí, ke škole a k učiteli, převážně individuální tlak ze strany rodičů na kvalitu vzdělávacích služeb školy. Mezi nimi jmenuje sponzoring, či vzdělávací a mimoškolní aktivity školy (Sřelec 1998).

Nevhodné sponzorství může negativně ovlivnit vztahy v mateřské škole a narušit tak křehké sociální klima.

Demografický vývoj ve společnosti je momentálně pro pečování o velmi úzký kontakt rodiny a školy spíše nepříznivý. Velmi početné třídy, jejich kapacita je na horní hranici povolené výjimky. Počet mateřských škol se v celé republice pohybuje okolo hranice 4,7 tisíc, což je o 2,6 tisíc méně než tomu bylo na počátku roku 1990. Jednu mateřskou školu průměrně navštěvovalo ve školním roce 2006/07 více než 60 dětí, v Praze dokonce 83,3 dětí. Na jednu třídu připadlo 23,2 dětí (http://www.czso.cz/csu/2008edicniplan.nsf/t/C700294BBF/File/skol_rocenka08.pdf).

V tuto chvíli je ředitel postaven do dvojí role, neboť finanční přerozdělování peněz je odvislé na počtu žáků ve třídě a na druhou stranu je si vědom nutnosti spolupráce s rodinou, jež je při vysokém počtu dětí velmi obtížná.

K tomu, aby ve škole vládlo příjemné sociální klima je nutné ze strany ředitele pečovat o vztahy i v samotném kolegiu učitelů. Interpersonální vztahy v mateřské škole jsou předobrazem vztahů rodičovských. Nemá-li ředitel vůli řešit pracovní právní vztahy svých zaměstnanců, nemůže od svých podřízených očekávat velkou angažovanost. Platí zde více méně podobná úměra jako u dítěte a učitele. Nemá-li učitel důvěru ve vedení školy, tak se zpravidla ani nechce podílet na dlouhé cestě spolupráce. Navíc ne každý rodič je ochoten spolupracovat, pokud se navíc vyskytne nějaký problém a učitel necítí zájem vlastní instituce je vzájemná komunikace daleko těžší.

3.3. Evaluace

Donedávna k nejdůležitějším a nejzřejmějším měrným zařízením ovlivňující kvalitu vztahu byla připravenost na školu. Dnes ji již nelze plně brát v úvahu, protože rodiče často využívají odkladu školní docházky.

Je nutné hledat novou cestu. Přesvědčit rodiče, že mateřské škole záleží na každém dítěti. Každodenním bezprostředním zájmem učitele, individuálním přístupem k dítěti a k rodině. Dle Štěcha zatím pro naši současnou školu nezvyklé informovat o záměrech školy (Štěch 2004).

Kooperace si vynucuje odpovědnost jedince – učitele vůči dalším účastníkům společné činnosti i vůči skupině jako celku. Rámcovým vzdělávacím programem byl definován obsah interního školního vzdělávacího programu. Jeho nedílnou součástí je autoevaluace školy.

V rámci pěstování vztahu s rodinou lze v autoevaluaci spatřovat dvě roviny. Obecnou rovinu, která je charakteristická pro celé rodičovské společenství v rámci mateřské školy. Vlastně zvolenými metodami a technikami vytvořit hodnocení, které je kompatibilní k filozofickému naladění a cílům vzdělávacího programu. Může být sledována účast na aktivitách školy, zájem o mimoškolní dění v mateřské škole, komunikace v zátěžových situacích apod.. Druhou rovinou se hodnocení vztahu u konkrétní rodiny. Velmi oblíbenou a proto nejrozšířenější metodou autoevaluace se staly dotazníky, které postihují široké spektrum rodičů.

Tato forma sebehodnocení je v našem školském systému poměrně „mladým“ jevem a pedagogové se s ní musí naučit pracovat. Největším úskalím v hodnocení vztahů s rodiči je pro citově zainteresovaného pedagoga zdravý odstup a nadhled.

Rabušicová ve svém výzkumu zhodnotila, že proměna vztahu rodič – učitel bude trvat dlouho než učitelé považovat spolupráci s rodiči za jednu ze svých priorit, aby k ní jako takové bylo náležitě přistupováno. S jejími závěry plně korespondují názory Igora Pavelčáka, který jde ve svém přesvědčení ještě dále, když uvádí v systému vztahů ve škole:

„Partnery jsou rodiče, žáci jsou na posledním místě hierarchie vztahů na škole“.

(Pavelčák, 2008 s. 45)

Je sice pravdou, že toto strukturování vztahu je velmi výstižné pro mateřskou školu, rodiče jsou hlavními garanty výchovy. Ale je třeba mít na paměti status instituce, rozhodně není vhodné nechat rodiče příliš zasahovat do funkce a poslání, nebo do odbornosti pedagogů.

Partnerství spočívá ve vzájemné akceptování ze strany rodiny, jež musí přijmout výchovně - vzdělávací formování dítěte i pravidla školy. Škola respektující zázemí rodiny se všemi jejími specifiky.

4. Spolupráce v proměně vzdělávacích programů

Vzdělávací koncepce předškolního věku je u nás zakotven spisem Jana Amose Komenského *Informatorium školy mateřské*. Dílo je primárně určeno pro výchovu v rodině. Co je společné ve vzdělávacích koncepcích v minulosti i dnes je potřeba vést vzdělávací program podle jednotící filozofické koncepce, která akceptuje historické,

kulturní i sociální tradice země. Z této myšlenkové koncepce vycházejí konkrétní metody a nástroje ke konkrétním postupům.

V roce 1927 vydává Ida Jarníková *Výchovný program mateřských škol*, který představuje jako přehled teoretické a vlastní praktické zkušenosti. Poukazuje v něm na každého pedagoga, aby zmíněný spis nepřijímal jako hotový, ale sám byl iniciativní a studoval prameny na které odkazuje.

Jarníková se obrací zejména učitele, který se má působit na rodiče. Proto musí být učitel především odborníkem, který je-li to třeba má rodiče „poučovati“ o správném oblečení, zdraví, významu hry pro dítě. Nabádá i rodiče, aby znali zdravotní stav dítěte a upozorňovali na něj učitele. Doporučuje výstavy, které jsou nejen ukázkou zručnosti dítěte, ale i inspirací pro rodiče (Jarníková 1927, s.109).

Veškeré dění v rodině a v mateřské škole by mělo být prodchnuto humorem, protože tak je splněno právo na šťastné dětství dítěte. Zábava a školní slavnosti jsou spojeny s ročními obdobími. Naopak nedoporučuje, aby tyto zábavy byly spojovány s veřejnou produkcí, která může mít negativní dopad na citlivost dětí, a může v dětech i jejich rodičích produkovat závist a pohrdání. Mateřská škola dle Jarníkové má doplňovat výchovu v rodině.

Výchova v mateřské škole v součinnosti s rodinou se objevuje i ve vzdělávacím programu pro jesle a mateřské školy z roku 1978. Sestra v jeslích a učitelka v mateřské škole ve spolupráci s rodičovským sdružením, národními výbory, závody a dalšími sdruženími měla pečovat o zodpovědné rodičovství zejména v generačně mladých rodinách. Osvěta a spolupráce měla z dnešního pohledu tendenci charakter. Vytýčila si pracovat jak s rodiči přijatých dětí tak s těmi, jejichž děti mateřskou školu nenavštěvují. Mělo se vycházet z konkrétních podmínek a situací.

Celospolečenská změna v roce 1989 nastartovala i změny ve výchovně vzdělávacím procesu. Mezi odbornou veřejností se rozběhla diskuse o podobě a fungování vzdělávání a hledání kurikula jakožto obsahu vzdělávání.

V souladu s těmito změnami bylo v Bílé knize (www.msmt.cz/reforma-tercialniho-vzdelavani/bila-kniha) zakotveno kurikulum ve smyslu praktickém, které

vytváří a analyzuje konkrétní školní kurikula v edukačním procesu. A také je kurikulum chápáno jako teoretické, kde jsou platné obecné kompetence vzdělávání národního charakteru (Průcha 2002).

Od roku 2004 je znám Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který obsahuje cíle, klíčové kompetence, obsah i možná rizika vzdělávacích programů. Zcela jasně vymezuje, za jakých podmínek je spoluúčast rodičů na vzdělávacím procesu vyhovující. Spolupráce má fungovat na základě otevřenosti, vstřícnosti, partnerství. Rodiče se mohou spolupodílet na organizaci v mateřské škole. Pedagogové mají poskytovat pedagogicko - poradenský servis, ale vždy ctít intimitu rodiny. V rámci školních vzdělávacích programů jsou tyto teze naplňovány, ale každá instituce si metody nalézá sama, což je zajímavé pro děti, tak pro jejich rodiče.

4.1. Vzdělávací program Začít spolu

Vzdělávací program je garantován mezinárodní asociací ISSA (International Step by Step Association), která má za cíl podporovat demokracii ve vzdělávání s důrazem na zapojení rodičů (Gajdošová, Dujková 2003).

Program je specifickým prostředím, ve kterém se odehrává. Ve třídách jsou vytvořeny centra aktivit, rodiče mají do těchto prostor volný přístup a mohou se zapojit do práce jako dobrovolní asistenti.

Pozitivem tohoto vzdělávání je adresná a konkrétní spolupráce s rodinou. Jde-li například o specifické materiály pro určitou činnost, je každá položka seznamu opatřena prostorem pro podpis rodiče, který donese požadovaný materiál. Plní se tím hned dvě zásady: spoluúčasti a informovanosti. Informovanost ze strany instituce vzbuzuje pocity jistoty. Vzájemná otevřenost a schopnost aktivního naslouchání a společné prožitky ovlivňují chování; a to jak v pozitivním, tak negativním smyslu.

Je třeba aby rodiče byli seznámeni s principy programu Začít spolu. Je to nezbytné, neboť rodiče, kteří si tento styl vzdělávání vyberou, si musí být vědomi závazku spolupráce. Jejich obsahem je dohoda, kterou rodiče stvrzují svým podpisem. Z počátku může být ze strany rodiče přijímán nesměle, ale autoři na to pamatovali a vytvořili funkci rodinného koordinátora (Gajdošová, Dujková 2003). Rodič si může vybrat jakou

formu spolupráce si vybere, zda na konkrétních činnostech v mateřské škole nebo na mimoškolních aktivitách.

Dle autorek je cílem rodičovské spolupráce příležitost poznat své dítě v prostředí vrstevníků. Seznámením s prací a prostředím se mohou naučit respektovat pedagogický tým. Podpoří se tím i samotná rodičovská iniciativa v mateřské škole, ale je to také inspirace pro doma. V neposlední řadě je cílem vytvoření přátelských vztahů s jinými rodiči.

„Skutečné přátelství mohou vzniknout jen tehdy, když se lidé setkávají tváří v tvář“.
(Gajdošová, Dujková s.105)

Podobně důležitá je činnost učitelky s rodiči při integraci dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami. Spolupráce programu Začít spolu je zhodnocena v šesti zásadách, které mají dát rodičům pocit bezvýhradného přijetí a možnosti odborné spolupráce. Otevřená komunikace je důležitá nejen pro integrované rodiny, ale také pro rodiče ostatních dětí.

Nedílnou součástí autoevaluce je mapování rozvoje spolupráce s rodinou, jehož zdrojem je pozorování reakcí, ankety a dotazníky.

4.2. Zdravá mateřská škola ve spolupráci s rodiči

Mateřská škola podporuje holistické pojetí zdraví, jehož součástí je péče o prostředí, ve kterém lidé žijí. Dítě předškolního věku je velmi úzce spjato s rodinou pro správný vývoj je tedy nutné zapojit rodinu do činnosti instituce. Tento názor vychází z respektu k základním potřebám každého jedince (Havlínová a kol. 2006). Úzká spolupráce má podobu osvěty, neboť vzdělávací činnost prospívá upevňování zdravých životních návyků jako je stravování, sport, zdraví životní styl. Mateřská škola spolupracuje s odborníky z mnoha profesí, nabízí rodičům odbornou literaturu, ochutnávky jídel, informační servis apod.

Rodiče jsou informováni o náročnosti vstupu do kolektivu dětí. Mateřská škola je otevřena dětem a rodičům ještě před zápisem, děti se můžou seznámit s prostředím, učitelkami a ostatními dětmi ve volných odpoledních činnostech.

Prostředky k vědomé spolupráci vedou skrze příležitosti v sociálním kontaktu s dětmi,

rodiči, ale také s obyvateli, kde se mateřská škola nachází. Partnerský vztah, různé modely chování a komunikace dospělých pomáhají dětem pochopit sociální role. Nejlépe jsou pro ně pochopitelné role lidí sociálně blízkých rodičů, prarodičů, pedagogů.

Rodiče mají právo spolupracovat na tvorbě programu. Učitelky mohou konzultovat témata k zdravému životnímu stylu (Kopřiva 1996).

Zdravá mateřská škola stejně jako mateřská škola s programem Začít spolu za stěžejní považuje bezpečné a připravené prostředí, které utváří sociální klima. Kvalita mezilidských vztahů je odvislá od zúčastněných osob, proto je velmi důležité stanovit jasná pravidla (Havlínová a kol. 2006).

4.3. Metoda Marie Montessori

Marie Montessori (1870-1952) v rámci své lékařské profese pracovala s dětmi z chudých rodin a s dětmi odmítanými jejich rodiči. Její úspěchy v této oblasti byly tak velké, že se začala výchově věnovat zcela a zanechala profesí lékařky. Pozorovala, že děti jsou samy iniciátory mnoha činností. Činností, které si dítě vybere samo, je mnohem více zaujato než činností, kterou mu přichystá dospělý.

Utváření vztahu od dospělého k dítěti by měl probíhat na láskyplné respektující individualitě jako k dospělému (hotovému) člověku. Tento motiv má provázet veškeré konání rodiče i učitele.

Dospělý má dítěti na jeho cestě pomáhat, nesmí ho násilně utvářet a manipulovat s ním, ale má se zaměřit na vlastní chyby. Tento vztah pracuje na principu zrcadla, kde člověk zpravidla vidí chyby ostatních, které jsou odrazem chyb vlastních, na nich by měl každý pracovat (Montessori 2003). Tímto názorem je možné se inspirovat i v rovině rodičovské. Tedy rodiči s výchovou dítěte pomáhat, nenásilně jej informovat (a utvářet) a nemanipulovat s ním.

Marie Montessori především akcentuje přípravu učitelky mateřské školy. Má za úkol především rozkrývat to co ještě není jednoznačně zřejmé. Měla by mít velmi značně vycvičenou pozorovací schopnost. Učitel má být připraven na to, že dítě

k dospělému hovoří prostřednictvím své vlastní aktivity. Je-li dítě zajato činností je dle Montessori dítě samo sebou.

Učitel musí mít připravené pracovní prostředí dítěte tak, aby mohlo docházet k pracovní spontaneitě dítěte. Veškeré pomůcky má vést v čistotě a pořádku, aby mohly dostatečně upoutalo dětskou pozornost (Rýdl 2006).

Montessori se věnuje i zevnějšku učitele. Má v dítěti podobně jako prostředí vyvolávat libé pocity. Učitelova povaha má být klidná, důstojná a bezezbytku důvěryhodná, neboť je prvotním impulsem k získání vztahu s dítětem. Proto si dospělá osoba působící v prostředí dítěte má vědomě dávat pozor i na své pohyby i gesta. Má-li v nich nedostatky je třeba je cvičením napravit tak, aby působení bylo co nejjemnější a nejpřirozenější.

„Učitelka musí být svůdná a musí děti svádět. Kdyby mělo být prostředí zanedbané, nábytek zaprášený, pomůcky polámané a každá jinde, a pokud by ještě ke všemu byla učitelka ušmudlaná, neohrabaná a hrubá k dětem, pak by jí chybělo to nezákladnější...“. (Montessori 2003, s. 185)

Na počátku 20. století se pedagogové i filosofové shodovali na důležitosti prostředí kolem dítěte. Montessori konstatovala, že vliv prostředí je sice nepřímý, ale má podstatný vliv na samotný vývoj a prožívání dítěte.

Základním principem učitele zabývající se touto metodou je vlastní příprava sebepoznání. Učitel se má zaměřovat na pozorování vlastních záporných povahových rysů. Sebereflexe je důležitá i ve vztahu k rodičům. To jak učitel působí na své okolí do značné míry vytváří představu jak jej chápou rodiče.

Učitel je pomocník, rádce, který je pouze nápomocen vlastní iniciativě učení dítěte. Jako takový by měl mít ty největší morální kvality a vůči dítěti projevovat maximální trpělivost.

Rodiče upozorňuje na závažnost jejich rodičovského poslání. Zdůrazňuje neautoritativní přístup k dítěti, jež je základem pro láskyplného přijetí dítěte. Jednoznačně lze tento požadavek shrnout do slova respekt. Respekt k dítěti a jeho autonomii (Montessori 1998).

Ideálním stavem je propojit práci v mateřské škole s rodinou, což vyžaduje znalost této metody, neděje-li se tak, dochází v dítěti k rozporu a v každém prostředí se

pak chová jinak (Rýdl 2006). Prolnutí domácího prostředí se přímo nabízí ve speciálních cvičeních, jako jsou cvičení praktického života.

Při mateřských školách bývá zřízen klub rodičů, jenž se podílí na tvorbě materiálu, pomůcek i s přípravou akcí. Rodiče mají volný přístup do třídy, mohou se seznamovat se specifickými cvičeními Montessori metody a porozumět tak potřebám svého dítěte. Cílem je aby se rodič rozvojem vlastní komunikace, praktickou zkušeností, konzultací s pedagogem a studiem materiálu naučil trpělivosti tak, aby bylo možné naplňovat základní téma: „pomoz mi, abych to udělal sám“

Marie Montessori žádala, aby se rodiče v její době zasadili o uznání práv dítěte na celém světě.

4.4. Waldorfská pedagogika

Samotný impuls pro vznik tohoto výchovného směru lze najít na počátku dvacátého století. Kdy rakouským filosofem Rudolfem Steinerem (1861-1925) přichází podnikatel Emil Motl a žádá ho, aby pro děti svých zaměstnanců z cigaretové továrny Waldorf Astoria zpracoval výchovný program. Má v sobě nést znaky jeho filosofických názorů, jenž prezentoval v antroposofii, která pohlíží na člověka jako na tělesnou, duševní a duchovní bytost. Základ měly tvořit podmínky, které jsou pro všechny děti stejné, tak vznikla dvanáctiletá škola, kde neexistovaly rozdíly dle společenského postavení, nadání, pohlaví či náboženské příslušnosti. Děti byly vyučovány stejně a jejich profesní profilace nastala mnohem později, protože dosavadní školský systém myšlenku „kompaktního vzdělání“ nemohl nabídnout, vznikl nový pedagogický směr. První waldorfská škola vznikla ve Stuttgartu roku 1919 a zcela jistě ji ovlivnilo i společenské dění po první světové válce.

Waldorfská pedagogika vycházející z antroposofické antropologie, která má základ v pozorování světa a je nerozlučně spjata s poznáváním duševní a duchovní skutečnosti (Smolková 2007). To dává prostor pro mnohostranný pohled na vývojové kroky dítěte. Na jeho proměny, vývoj a rozvoj vztahu ke světu i k sobě samému.

Výchova podle R. Steinera by měla především obsahovat cesty k harmonickému

rozvoji vnitřních sil každého jedince. Antroposofický pohled na člověka charakterizuje vývoj jedince v sedmiletých cyklech. V každém tomto období se rozvíjí jiný aspekt člověka – dle antroposofické terminologie jiné „tělo“. Marie Montessori také specifikuje určitá vývojová období, které specifikuje jako „senzitivní fáze“, tedy specifické časové období k utváření určitého procesu či dovednosti (Montessori 1998). Steiner i Montessori dokládali své tvrzení přesvědčením, že jednotlivá období jsou ve vývoji velmi důležitá, neboť jejich absence může mít vliv na vývoj dítěte.

Steiner charakterizoval první sedmiletí jako vývoj fyzického těla, druhé sedmiletí je období pro rozvoj citění, schopnosti myšlení. Třetí sedmiletí je prostor pro rozvoj vlastní identity, analytických a kritických schopností a směřování k osobní nezávislosti a vědomí vlastní svobody (Steiner 2000).

První sedmiletí je charakterizováno fyzickým růstem, na který je potřeba soustředit všechny růstové síly dítěte. Steiner zastává názor, že pokud budeme dítě tohoto období předčasně zatěžovat intelektuálním rozvojem, obětujeme tomu jeho fyzický vývoj. To se může projevit později, například nedostatečnou emocionální či motivační vybaveností. Steiner říká, že snaha učit děti věci jim nepřírozené je neefektivní, myšlení totiž vyžaduje energii, která má v prvním sedmiletí úkol ve fyzickém těle. Kládl důraz na přirozenost dětského vývoje, stejně jako Jan Amos Komenský zastával metodu posloupnosti a názornosti (a to nejen v posloupnosti v jednotlivých fragmentech, ale vyžadoval i posloupnost historickou, což je patrné především na základní škole; např. při seznamování s písmem zachovával historický vývoj písma od obrázkového přes tiskací až k psanému), (Steiner 2002).

Dítě předškolního věku připodobnil k smyslovému orgánu, který prostupuje celým naším (dospělým) tělem a rezonuje s ním, a to nejen v rovině slov, ale i v gestech, osobním naladění i momentální náladě. Tedy vše co pedagog dělá, pokračuje v nitru dítěte. Steiner kládl důraz na rozvoj smyslů, protože dítě předškolního věku vstupuje do vztahu s okolním světem skrze nápodobu a vzor.

Toto je přímo úkolem pro dospělé kolem dítěte. Spolupracovat a utvářet svět kolem dítěte tak, aby dítě mohlo zakoušet pocit, že „svět je dobrý“ (Steiner 2002 s. 22).

Tento požadavek bezprostředně vychází ze zkušenosti přelomu 19. a 20. století a první

světové války. Tvrzení, že svět je dobrý, je stále aktuální i dnes, kdy sice dětství neohrožují bezprostřední války, ale do popředí vstupují nové nejistoty: sociální, etnické, náboženské, migrace obyvatel apod.

Waldorfská pedagogika předškolního věku pracuje s vědomím, že svět je dobrý, aby dítě toto mohlo zakusit, musí se na běhu světa dle svých možností podílet. Mít schopnost tvořit a skrze tuto praktickou zkušenost jej pochopit. Dospělý je odpovědný za to, aby dítě mělo možnost prožívat to, co ke zdárnému vývoji potřebuje. Pro dítě předškolního věku je důležité vše, co je zřetelné. Neboť dítě se učí napodobováním a základní proces učení probíhá od já-dítěte k já-dospělého, tedy vztahem. Úkolem dospělých kolem dítěte je vytvořit takové prostředí, které je hodno nápodoby, tedy kde fungují vztahy mezi učiteli v kolegiu, ale i rodiči a učiteli.

Mateřská škola waldorfského typu je otevřená instituce, a to nejen pro rodiče svěřených dětí, ale obyvatelům v širokém okolí. Má ve svém okolí pracovat tak, aby byla možnost navazovat nové vztahy, neboť i neznámý člověk může být impulzem k novému sociálnímu vztahu.

Steiner zakládal waldorfské školství jako reakci na industrializaci. Dnes je podobná potřeba. Přetrhání tradičních vazeb, stěhování, anonymita města, kde rodiče nemají možnost zažít společenství, které má obecně jednotící zájem. Tuto potřebou sdílení a sounáležitosti zpětně vytváří společenství. Svým praktickým působením na jarmarcích a slavnostech naplňuje ideu R. Steinera: mateřská škola jako sociokulturní obnova lidstva.

Hlavní specifika waldorfského pedagogického působení lze stručně charakterizovat do několika zásadních bodů:

1. výchova a vzdělání založené na vývojových potřebách dětí (a zejména na mladším věku platí, že učební látka je prostředkem, nikoliv cílem)
2. nedílnou součástí veškerého pedagogického působení je spojení s uměním
3. uplatňování zásady trojčlennosti na každém výchovném stupni:
 - svoboda volby výchovných a vzdělávacích postupů, zdrojů, řazení témat na základě potřeb dětí
 - rovnost v oblasti organizace života školského zařízení, sdílená

odpovědnost za fungování školy

- důraz na sociální vztahy mezi pedagogy, rodiči a hlavně mezi dětmi, podporována je vzájemná komunikace a tolerance, multikulturní pojetí
- péče o duchovní stránky života a vědomí vlastní spoluzodpovědnosti ke světu – ekologický přístup, pěstování úcty k řádu světa a přírody

I samotný vznik waldorfských škol v tehdejší Československu po roce 1989 měl sociálních impuls. Do té doby lze v našich podmínkách pozorovat dva převládající způsoby pohledu na dítě a potažmo výchovu v porevolučním období. První je důsledkem předchozího vzdělávání, tedy jediným možným pohledem vycházejícím z tradic rakousko–uherského školství, na které navázala socialistická pedagogika. Výchova předškolního vzdělávání spočívala v přípravě na budoucí životní uplatnění - tedy na vstup do základní školy.

Druhá forma pohledu se objevila kolem platformy rodičů, kteří chtěli změnu pro své děti. A to razantním odmítnutím dosavadních výchovných hodnot, které pro mnohé představovaly opovrhované socialistické dogma. S porevolučním otevřením hranic se někteří inspirovali pohledem na výchovu v zahraničí, kde rodiče mají možnost rozhodovat o životě své rodiny mnohem více než tomu bylo zvykem u nás.

Tato „svoboda“ byla přenesena i do vztahu rodič – dítě, z dítěte se stává rovnocenný partner – malý dospělý. Společný oběma pohledům na výchovu je dominující rozumové chápání porevoluční skutečnosti. Tento racionální pohled byl i charakteristický jedné skupině rodičů z Prahy v zakládající skupině mateřské školy s waldorfskou pedagogikou. To, že svoboda ve výchově je definována jasnými mantinely, bylo pro zakládající rodiče oříškem, se kterým se museli zabývat porevoluční pedagogové nesoucí waldorfskou ideu.

Dnes je tomu jinak, zakládající rodiče mají mnohem širší povědomí o samotné filosofické podstatě tohoto směru. Jednak protože je již poměrně dostupná literatura, a též samotné mateřské i základní školy svým působením rozšiřují ideu o waldorfském školství. Semináře waldorfské pedagogiky jsou otevřeny široké veřejnosti, tedy i pro rodiče. Také mnohá mateřská centra jsou informačním zdrojem zejména pro budoucí rodiče. Tomu se děje především vlastní zkušeností z aktivit mateřského centra, které cítí zásady waldorfské pedagogiky pro první sedmiletí podobné jako mateřská škola. Rodiče

prakticky mohou vrůstat do povědomí waldorfské pedagogiky od mateřského centra po lyceum.

Na druhou stranu od porevolučních let je dnes mnohem těžší jakýkoliv stupeň waldorfského školství založit. Rodiče a pedagogové proto nejčastěji zakládají sdružení či obecně prospěšné společnosti a svými vlastními silami zakládají mateřské školy, školy a lycea pro své děti. Jen prvotní impuls je dnes jiný – výchovné instituce se zakládají z nedostatku volných míst na všech stupních s waldorfskou pedagogikou. Tyto rodičovské skupiny musejí navázat úzkou spolupráci s Waldorfskými asociacemi, které jsou záštitou pro vznikající instituci. Rodičům i pedagogům je nápomocen garant v podobě zkušeného pedagoga, který komunikuje s českou i zahraniční asociací. Pro zakládající skupiny je vhodné pořádat aktivity k oslovení i širší veřejnosti, ale i statutárních orgánů. Dle možností se nejlépe osvědčilo pravidelné setkání rodičů a dětí, kteří pracují podobně jako budoucí mateřská škola.

Troufám si tvrdit, že dnes je dnešní způsob zakládání mateřských škol je mnohem náročnější než v porevoluční euforii. Není proto výjimkou, že ušlechtilé cíle rodičů i učitelů se ani po letitých snahách nemusejí stát skutečností. Dnes mnohem více než dříve záleží na managorském zpracování a vedení celého projektu. Jakkoliv může pedagog kvalitně v této zakládající skupině působit, nelze to bez spolupráce s rodiči. Bez aktivních rodičů nelze waldorskou školu založit, to platilo v nedávné minulosti a o to více je to platné i dnes.

Rodiče ze zakládajících skupin se pravidelně stávají prvními členy rodičovských rad ve vzniklých školách. A jsou i nadále spoluautory veškerého dění ve školách. Zvolená rodičovská rada je doslova poradním hlasem celému pedagogickému sboru i řediteli.

Rodičovská rada rodičů v zahraničních waldorfských institucích má mnohem širší pole působnosti než je tomu doposud u nás. Je tomu především díky absenci postu ředitele. Veškerá podstatná rozhodnutí nepedagogického charakteru vnikají na základě společného rozhodnutí učitelského kolegia a rodičovské rady.

Rodiče v zahraničních mateřských školách mnohem více ve vztahu s mateřskou školou vycházejí z tradice. Waldorfské hnutí působí svébytně a kontinuálně od počátku 20. století. Proto je výhodnou pro začínající učitele waldorfských škol povinná praxe, kde mají pozorovat nejen pedagogický proces, ale i rodičovskou platformu. Rodiče

praktikujícím učitelům poskytují ubytování v rodinách a často finanční i materiální pomoc.

To, že waldorfská alternativa odpovídá potřebám moderní společnosti, je patrné na zvyšujícím se počtu těchto škol ve světě i u nás. Waldorfské školy jsou nejrozšířenějším typem alternativní pedagogiky na světě. Působí v 54 státech na všech kontinentech najdeme na 900 škol, v roce 2000 existovalo na 1800 mateřských škol ve 49 zemích. V České republice pracuje 8 mateřských škol akreditovaných mezinárodním waldorfským statutem (v Praze 3 a 6; Písku; Brně; Starých Ždánicích; Rovensku pod Troskami; Turnově; Semilech). Nespočet mateřských škol pracuje s principy waldorfské pedagogiky. Chystá se stavba komunitního centra s mateřskou školou ve Slušticích u Říčan a též na Praze 5 vznikla iniciativa rodičů a pedagogů snažící se o založení mateřské školy (Kranich 2000).

4.4.1. Waldorfská pedagogika ve vzájemném vztahu s rodinou

Jednou ze základních myšlenek waldorfské pedagogiky je hledání odpovědi na otázku, co je cílem výchovy a vyučování vůbec. Každý učitel waldorfské pedagogiky by se měl ptát, co a jak má vyučovat, aby uspokojil samotné dítě. Proto nedílnou součástí pedagogické práce je hledat, pozorovat a pomáhat objevovat samotnou individualitu každého dítěte. Vztah dítěte a učitele je často ve waldorfské pedagogice charakterizován paralelou mezi zahradníkem a mladým stromkem.

Chceme-li vypěstovat zdravý a statný strom, musíme mu věnovat náležitou péči už od malého výhonku. Chránit jeho kůru před přímým sluncem, kypřit půdu, dát kmeni oporu, aby se nezlomil. Strom tak při péči může sílit a růst a později ho neohrozí ani tvrdá neúrodná půda či silný vítr, neboť strom má pevný kmen a silné kořeny, které jsou jeho jistotou (Zuzák 1998).

A chce-li být pedagog dobrým zahradníkem, měl by vědět z jakého výhonku jeho stromek vychází, nebo-li učitel by měl být srozuměn s rodinným zázemím svěřeného dítěte. Na druhou stranu pedagog by měl spolupracovat s ostatními zahradníky, kteří se na růstu podílejí, neboť si je vědom svých hranic a osobních

možností. Ve svěřeném sadě má pedagog - zahradník mnoho mladých výhonků, které aspirují na budoucí mohutné stromy, a proto potřebuje ke zdárnému snažení spolupracující ruky rodiny.

Podstatou roli ve waldorfské pedagogice a výchově tvoří mezilidské vztahy. Ty jsou základnou k samotné výchově mezilidských vztahů, neboť osobní zkušenost je pro člověka – dítě nenahraditelná. Pedagog je jedním z nejbližších, který pro dítě reprezentují vztah Já a svět. Dítě uvádí v povědomí, že je součástí vyššího řádu věcí a přírody, jenž se dějí mimo vůli člověka. V praktické rovině znamená pěstovat určitou schopnost respektu, šetrné zacházení s věcmi, ochranu přírody, respekt k zájmům druhým, přijetí autority a přijímání společenských rolí (Smolková 2008).

Waldorfská pedagogika se zabývá výchovou k životnímu postoji, který příliš nezdůrazňuje prosazování vlastních individuálních zájmů jednotlivce. Naopak chce vést k vyjadřování zájmů v souvislosti se společenstvím, ve kterém jednatel žije. Zcela prakticky to pro předškolní věk představují slavnosti, které jsou nosným pilířem pro dění v mateřské škole.

V rámci slavností, které vycházejí z kulturně historických souvislostí každé země. Při těchto příležitostech se mohou setkávat lidé různých kultur, jiného společenského zázemí i jiných filozofických hodnot, to je jedním z principů, které formuloval již Rudolf Steiner. Snahu o uchopení a porozumění vlastních kulturních a společenských kořenů, které se mohou dnešnímu člověku pomáhat osobní orientaci a k nalezení ke kořenům a pochopení jiných lidí; prožít tak vzájemnou sounáležitost s širším společenstvím – světem.

Podstatou waldorfské pedagogiky je péče o vzájemný lidský vztah. Pěstování schopnosti vnitřního duševního života po celou délku jeho života.

A právě předškolní věk vystupuje v tomto celoživotním pojetí jako velmi důležité období pro pokládání základních mezilidských vztahů v širším kontextu, než jsou jen vztahy rodinné. Právě tyto vztahy jsou nadstandardním pozitivním vlivem waldorfské pedagogiky. Otevřenost a angažovanost samotných rodičů jsou hybnou silou pro samotné waldorfské hnutí v jednotlivých zemích světa.

4.4.2. Spolupráce krok za krokem

Pedagog vytváří vztah nejprve s rodiči dítěte, protože jsou to právě rodiče, kteří svému dítěti vybírají školu. Mateřská škola je otevřena veřejnosti, pořádaných slavností se mohou účastnit i potencionální zájemci. Dochází k prvnímu setkání s pedagogy, seznámí se výchovným působením a konečně i se specifickým prostorem mateřské školy.

Druhou fází vzájemného seznamování zpravidla nastává při individuální návštěvě mateřské školy, třetím krok bývá samotný zápis dítěte do mateřské školy. Zde mají rodiče možnost konzultovat otázky, které jsou jim nejasné vzhledem ke vzdělávacímu programu, ale i otázky zcela organizační jako zařazení do tříd a docházka do mateřské školy. I pedagogové, kteří jsou u zápisu přítomni, mohou rodičům klást otázky týkajících se představ o docházce do mateřské školy, taktéž rodiče vyplňují osobní dotazník (příloha č. 1).

Zcela svébytnou spoluprací je adaptační proces. Rodiče se předem mohou seznámit s konkrétními učitelkami, jež budou s jejich dítětem ve třídě. Mohou projít interiér třídy a otevřený je i prostor pro individuální domluvu nad průběhem adaptace dítěte.

Zpočátku je učitel v roli facilitátora a dominantní postavení mají rodiče. Rodiče mohou kdykoliv stoupat do třídy a setrvat s dítětem během celého adaptačního procesu. Celý průběh adaptace mohou rodiče konzultovat s třídní učitelkou. Otevřená spolupráce mezi rodinou a učitelem do jisté míry usnadňuje i samotný průběh adaptace.

Společná setkání všech rodičů je zpravidla probíhá na slavnostech. Rodiče se mohou zapojit do průběhu slavnosti přípravou slavnostního prostředí a pohoštěním, které každé slavnosti náleží. Zde je prostor pro setkání a přátelskou komunikaci s pedagogy, ale i s rodiči navzájem. Neformální setkání v rámci slavností zcela proměňují kvalitu vtaů. Po slavnostním programu je vždy prostor na osobní rozhovory s rodiči.

Samotné setkávání rodičů s ostatními rodiči jim dává prostor, aby se lépe poznali. Často tak vznikají několikaletá rodinná přátelství, což je samozřejmě vhodný potenciál pro samotnou mateřskou školu.

Rodiče se do některých slavností mohou zapojit jako „logističtí“ pomocníci slavnosti, přípravou prostoru pro slavnost či být přímo účastni jako aktéři některých rolí. Nepsaným pravidlem je též příprava pohoštění pro účastníky slavnosti.

Některé slavnosti jsou v režii samotných rodičů, mateřská škola pouze poskytuje materiální zázemí. Rodiče jsou skrze učitele seznámeni s obsahem slavností a samotnou formu již nalézají sami. Slavnosti jako například Vánoční hra, Masopustní průvod se soutěžemi pro děti mají již takovou tradici, že není potřeba velkých korekcí ze strany učitelů. Je samozřejmostí, že se do organizování zapojují postupně i nově příchozí rodiče, kteří během svého působení v mateřské škole zase předají své zkušenosti s organizací nově příchozím rodinám. Slavnosti jsou otevřené i pro přátele rodin z mateřské školy a také budoucím rodičům a jejich dětem. Setkání během slavností se stává samotným socializačním procesem pro rodiče.

Spolek rodičů na každé větší mateřské škole pořádá benefiční Vánoční a Velikonoční jarmarky, které jsou společenskou událostí také pro široké okolí (příloha č. 2).

Zde mohou rodiče uplatnit svůj umělecký potenciál jako autoři či spoluautoři na hudebním zahájení či ukončení jarmarečního veselí.

Výjimečnou slavností pro každého dítěte jsou narozeniny, jsou zcela specifické, neboť jejich součástí mohou být i rodiče oslavence. Rodiče spolu s učitelem připraví slavnost, jejíž součástí jsou fotografie, dárky pohoštění atd.

Někteří rodiče pro své časové zaneprázdnění nemohou být v dopoledních hodinách na slavnosti přítomni, využívají v posledních letech dopisní formu gratulace (příloha č. 3).

Rodiče se podílejí na dění v mateřské škole materiálním (finančním) zázemím, ale jsou ochotni poskytnout i osobní zkušenosti. Otcové se pravidelně zapojují do drobných oprav hraček i interiéru, které renovují společně s dětmi.

Specifickým postavením vzájemné spolupráce jsou návštěvy pedagoga v rodině. V přirozeném rodinném prostředí jsou inspirující zejména pro pedagoga, který má možnost poznat celé rodinné zázemí dítěte, tím se samozřejmě promění vzájemný vztah. Bližší kontakt a čas, který učitel mohl strávit společně s rodinou, prohloubí vzájemnou

otevřenost a důvěru. Rodiče jsou mnohdy v rodinné prostředí daleko otevřenější a návštěva je zážitkem i pro dítě.

Návštěva v rodině není uměle vyžadována, ale impuls vždy vychází z rodiny – potažmo z přání dítěte. Situace v tomto ohledu je jiná na základní škole, tam se pravidelné návštěvy v rodině stávají nedílnou (povinnou) součástí pedagogovy práce.

Nedílnou součástí práce pedagoga jsou rozhovory s rodiči. Rozhovory jsou konány probíhají zpravidla s oběma rodiči a může je iniciovat pedagog i rodič. Pedagog by měl dbát na to, aby během školního roku vedl rozhovor s rodiči každého dítěte.

Je samozřejmé, že někteří rodiče či učitelé potřebují rozhovory vést pravidelně. Tato situace nastává tehdy, je-li potřeba řešit nějaký problém, kde je potřeba mít představu, jak se situace vyvíjí, tedy mít jasnou zpětnou vazbu.

Při rozhovorech je preferováno, aby byli přítomni oba rodiče, ze strany pedagogů jsou také zastoupeni oba učitelé svěřeného dítěte. Jedná-li se opravdu o závažný problém, je rozhovorům přítomen i nezávislý pedagog – zpravidla ředitel.

Rozhovor by měl probíhat v přátelské atmosféře, ale zároveň by měl být konstruktivní, tak aby byl přínosný pro obě strany.

Měl by být veden v čase a místě vhodném pro obě strany, rodič má právo předem být krátce seznámen s námětem rozhovoru.

Učitel musí mít na paměti intimitu rodinného zázemí a také se ho snažit respektovat, rodič nesmí mít pocit souzeného (obzvláště je-li k rozhovoru vyzván), ale měla by být nastolena atmosféra přátelského otevřeného rozhovoru, k tomu může pomoci i taková maličkost jako je čaj či káva.

Je pravdou, že nedostatek české odborné literatury, ale také tím, že waldorfská pedagogika prvořadě nezastává obecně platné poučky a návody, ale upřednostňuje tvůrčí invenci každého pedagoga, může každý vést rozhovor dle svého uvážení. Motivem by měl být v první řadě respekt.

„Znakem respektujícího přístupu je, že necháváme na zvážení rozhodnutí druhé osoby, zda informace využije. U rad či pokynů naopak očekáváme, že se druhá strana zařídí podle nás. Informace rozvíjí zodpovědnost – rady a pokyny poslušnost“. (Kopřiva a kol., 2005 s.57)

Obecně lze zformulovat kroky v rozhovoru takto (a to v případě je-li iniciátorem rozhovoru pedagog):

- rekapitulovat jak dítě ve třídě prospívá, jak jsou naplňovány jeho biologické potřeby, jak spolupracuje s dětmi, pedagogem, ukázky prací dítěte apod.

V této úvodní části by měl pedagog formulovat, proč si rodiče pozval.

- nyní je prostor pro rodiče, aby se vyslovili, jak námět pedagoga hodnotí a jak je chápou
- pedagog reflektuje vyjádření rodičů, prostor pro vzájemné otázky
- zhodnocení rozhovoru a vyslovení impulsu, který by mohl diskutovaný podnět proměnit

Rodiče a učitelé se setkávají na pravidelných rodičovských schůzkách. Ty jsou zpravidla vedeny celým kolegiem a mají několik rovin. Mimo tradičních organizačních informací se rodiče mohou dovědět o historicko - filozofickém pozadí jednotlivých slavností v mateřské škole. A v neposlední řadě mohou prožít i činnost, kterou prožívají i jejich děti např.: malování, eurytmie apod. Součástí některých rodičovských schůzek jsou i odborné přednášky.

Učitelé a zejména matky se mohou účastnit i rukodělných večerů. Při těchto příležitostech se vyrábí hračky a upomínkové předměty, které jsou součástí vybavení tříd. Tato setkání mohou vést pedagogové i zruční rodiče (příloha č. 4).

Díky globalizaci dnešního světa i mezinárodní působnosti waldorfské pedagogiky se učitelky mateřských škol stále více setkávají s rodinami cizinců, pro něž není čeština jazykem mateřským. Zde je zcela zásadní angažovanost učitelky, tak aby dítěti a rodině pomohla sžít se v cizojazyčném prostředí. V ideálním případě jsou samozřejmostí individuální konzultace, kde se rodiče dozvědí, nejen jak se jejich dítě ve skupině funguje, ale zpravidla jsou cizojazyčným rodinám předávány materiály, které obsahují činnosti právě probíhající v mateřské škole. Tak aby kontinuita rodiny a mateřské školy byly co nejužší. V praxi se také velmi osvědčilo získávat podobné

materiály i od rodičů dítěte. Nejvíce z těchto zásobníků se využívají písně, které jsou přirozenou součástí ranních kruhů v mateřské škole. To prosazovala i Ida Jarníková, která ve svém programu mateřských škol napsala :

„Domov dětí zjasní se písní ze školy, píseň bude spojovati domov se školou.“

(Jarníková 1927, s. 102)

4.4.3. Evaluace vztahu s rodiči

Evaluace spolupráce rodiny a mateřské školy dochází pravidelně po každé slavnosti, neboť je východiskem pro další přípravu.

Péče o sociální vztahy v blízkém okolí je měřena zastoupením „neškolkových“ dětí na slavnostech a navrácení se již starších dětí do mateřské školy nejen při slavnostních příležitostech.

Vypovídajícím měřítkem je i vedení rozhovorů s rodiči, ochota spolupracovat na organizaci mateřské školy (Smolková 2007).

4.4.4. Waldorfský učitel

Rudolf Steiner říkal, že pokud se pedagog neučí stejně hodně jako dítě, jeho pedagogika nemůže fungovat (Carlgren 1991).

Formuloval několik myšlenek, které by měly waldorfského učitele provázet na jeho každodenní praxi:

„... jako učitelé musíme mít zájem o všechno, co se děje ve světě a co se týká člověka.

Jako učitelé musíme mít zájem o všechno ve světě i v člověku.“ (Steiner 2003, s.197)

Prakticky to znamená připravenost a ochotu vstupovat do sociálních vztahů s dětmi i jejich rodiči. Pedagog musí být připraven skloubit tělesné, duševní a duchovní stránku dítěte.

Waldorfská pedagogika chápe učitele jako umělce, který je ochoten tvořivě pracovat se všemi složkami dětské osobnosti.

Dítě předškolního věku má na dospělé osoby ještě jeden specifický požadavek,

„být autentický“, čili být pravdivý ve svém jednání a konání a schopný dalšího osobního rozvoje, aby byl iniciativní i k celému světu a lidstvu jako celku.

Waldorfský učitel je součástí pedagogického celku – kolegia. Práce kolegia je atypická od běžného pedagogického kolektivu. V pravidelných setkáních probíhá jednání konsensuálně (tedy tak dlouho dokud se nedojde k všeobecné shodě). Pedagogové takto mohou ovlivňovat každodenní chod, ale i přijímání dětí do mateřské školy.

Díky vzájemnému úzkému vztahu mezi učiteli a rodiči se může uskutečňovat další důležitý krok pedagogické práce. Jsou to rozhovory o dětech, které jsou pravidelnou součástí každé pedagogické konference. Je vhodné, aby o daném rozhovoru byli informováni rodiče, často samotnému rozhovoru předchází individuální konzultace s rodinou či návštěva v rodině. Rodiče mohou poskytnout velmi cenné informace. Každá mateřská škola si konkrétní postupy určuje sama. Ale zpravidla obsahuje několik neměnných fází:

- představení dítěte kolegiu
- vystižení příčin
- snaha nalezení řešení či pomoci dítěti

První fázi, představení dítěte kolegiu, v mateřské škole zpravidla vede třídní učitel. V druhé se učitel snaží zachytit prameny chování dítěte. Zde se mohou uplatnit zkušenosti z návštěv v rodině či rozhovorů. Zpravidla všichni učitelé znají všechny děti, proto se mohou konzultace zapojovat i ostatní učitelé, kteří dítě znají v jiných situacích než třídní učitelé.

Třetí fáze je také společnou prací všech zúčastněných učitelů. A je závěrečným bodem pro celé zhodnocení rozhovoru o dítěti či nalezení řešení probíraného problému.

Hovory by měly probíhat ve vsí vážnosti k dítěti i jeho rodině. Po několika týdnech je třeba zpětně zhodnotit, zda došlo ke změnám a kde lze spatřovat jejich příčinu.

Je patrné, že každý učitel má velmi důležitou roli v kolegiu, ale je také nezbytné, aby byla posilována vzájemná kolegialita. Neboť vnitřní naladění uvnitř učitelského společenství, harmonii i disharmonii vnímají svěřené děti i jejich rodiče.

Na konci přednáškového cyklu ve Stuttgartu Steiner vyslovil vůči učitelskému povolání zlaté pravidlo:

„ Učitel se nesmí stát suchým ani zakyslým. Nepovadlou, svěží náladu! Nezaschnout a nezakysnout! O to musí učitel usilovat“. (Steiner 2003, s. 198)

Dítě předškolního věku je bezprostředně spjato se smyslovými zkušenostmi, jevy a motivy, které prožívá i skrze své okolí. Ve středu pedagogického působení stojí zodpovědný dospělý, který svým jednáním určuje motivy. Podstatné je to, co je dítětem prožíváno, jaké díky tomu zažívá zkušenosti. Dítě je odkázáno na připravenost prostředí, ve kterém žije. To jak dítě prospívá se projevuje především v tvořivé hře. Zde se mohou projevit i vztahy mezi rodiči a pedagogy, jejich spolupráce je pro dítě předškolního věku zásadní.

Pedagogický život v mateřské škole je realizován osobnostně utvářeným prostředím, ve kterém je rovnoměrně zachován prostor pro konání a prožívání. Proto zásadním pedagogicko-didaktickým motivem jsou vztahy a prostor vytvořený pedagogem a rodičem, jsou-li obě nejbližší roviny v sounáležitosti, tedy navzájem se v ideální míře ovlivňují, je pro dítě předškolního věku vytvořeno ideální prostředí pro jeho individuální, svobodný rozvoj.

Bez angažovanosti rodičů a pedagogů by waldorfské školství nemohlo být vůbec realizováno. Rodiče, kteří přihlašují své děti do waldorfských škol, jsou si tohoto požadavku vědomi. Přesto je zejména na učiteli, jak s tímto potencionálem dokáže pracovat, jak umí jednotlivé rodičovské iniciativy zhodnotit a skloubit navzájem tak, aby byly ku prospěchu vzdělávacího procesu a sociálního klimatu třídy, potažmo celé školy. Přes veškerou otevřenost a partnerství musí si waldorfský učitel umět vybudovat mezi rodiči respekt, tak aby jeho rodiče nezasahovali do kompetencí, které jsou výsadou pedagogů. To je se někdy může stát problémem, neboť naše společnost přeci jen není ještě natolik vyzrálá, a zkušenost ještě není tak velká, aby v některých situacích neuplatňovala ve vztahu mocenský přístup.

Pro učitele mateřských škol je zvykem, že rodiče mohou kdykoliv vstupovat do třídy, což znamená, že mohou zažít učitele při jeho přímém působení na děti, což mnozí rodiče kladně hodnotí. Mohou si tak snáze a lépe představit, jak je s jejich dětmi zacházeno, a také jak jejich dítě ve třídě funguje.

Role učitele a rodiče není ve waldorfské pedagogice jednoduchá, proto je o ni

pečováno i společnými aktivitami, které přesahující obecný rámec. Představitelé tohoto pedagogického směru jsou si totiž dobře vědomi, že podstatný je vztah rodiče a školy, neboť rodiče jsou ti, kteří přivádějí své děti do škol.

5. Shrnutí

Vývoj vztahu rodiny s mateřskou školou se vyvíjel velmi pomalu. Zpočátku jej lze charakterizovat jako nutnost, jehož proměna souvisí se sociokulturním a hospodářsko-politickým vývojem. Uvědomění si významu dětství jako specifického a jedinečného období začalo poukazovat na nutnou součinnost výchovně vzdělávací procesu a rodinného prostředí. Legislativně byly vztahy rodiny a vzdělávací instituce upraveny až v polovině 20. století. S každou proměnou ve společnosti se utváří i pohled na rodinu a školu. V naší historii byl tento vztah zneužit ideologicky k politickým účelům. Vztahy rodiny a mateřské školy byly chápány jako prostor pro ověřování vlastního poměru moci.

Od té doby lze spatřovat počátek rezervovaného vztahu rodičů ke škole. Teprve změny v porevolučních letech tyto parametry mění.

Spolupráce je stále aktivní vztah, který ovlivňuje rodina svým přístupem k instituci a především pedagog svým působením.

Dospělý člověk, zejména jako pedagog, každodenně zakouší hranice vlastních sil. Vnitřní mravnost se v každém zakládá ještě dříve než se sama projevuje aktivně. Od nejranějšího věku nás prostředí kolem nás formuje, jsme ovlivňováni mravními hodnotami rodiny, doby v níž jsme se narodili, kulturním obsahem prostoru kolem nás. Jedině vlastní iniciativou může pedagog rozpoznat toto sociální prostředí. To vyžaduje zvládnutí osobnostních i pedagogických kompetencí s jistou dávkou entusiasmů. Kvalita a efektivnost vztahů se odvíjí od osobního naladění každého pedagoga i rodiče, na vzájemném utváření představ a naplňování představ. Zcela podstatná je role komunikace, vzájemná snaha domluvit se a zároveň respektovat výlučnost rodiny, ale i statut pedagogické profese.

Proměna sociálních vztahů se děje i na pozadí rámcové vzdělávacích programů, které vytvářejí specifické sociální klima v mateřské škole. Právě výběr mateřského zařízení předurčuje, jak bude probíhat forma vzájemné spolupráce.

V zásadě je důležité vytvořit pro rodiče prostor pro spoluúčast při výchově v mateřské škole. Spolupráce je do jisté míry i otázkou zvyku, čím více se rodiče mohou zapojovat do aktivit mateřské školy, tím více se pro ně prostor stává osobním – známým. Tak se mateřské školy mohou stát místem setkávání pro rodiče, děti, pedagogy a vytvářet tak sociální organismus neformálního charakteru.

II. TEORETICKÁ ČÁST

1. Cíle, metody a kritéria hodnocení

1.1. Cíle výzkumného šetření

Cílem výzkumu bylo zjistit:

- 1) Jaké jsou představy rodičů o mateřské škole z pohledu vzájemné spolupráce
- 2) Zda vzájemná spolupráce ovlivňuje chování dítě, například přenášením určitých zvyků a aktivit do rodinného prostředí
- 3) Jakým způsobem je vzájemná spolupráce naplňována
- 4) Kde spatřují pedagogové největší rezervy ve vzájemné spolupráci

Dílčí úkoly vyplývající z 1.cíle

V rámci dotazníkového šetření dát rodičům prostor pro vyjádření, jak si představují vzájemnou spolupráci s mateřskou školou. Zjistit jaké je očekávání rodičů v rámci mateřské školy jako instituce oproti očekávání ke konkrétnímu učiteli.

Velmi důležité bude i zjištění druhé strany, tedy pedagogů, jaké je jejich ideální představa spolupráce. Kromě toho je zajímavé porovnat zda jejich představa bude ovlivněna délkou praxe či zda to nebude mít na pohled spolupráce vliv.

Dílčí úkoly vyplývající z 3.cíle

Považuji za podstatné zjistit jakým způsobem je spolupráce naplňována. Rodiče budou mít prostor se vyjádřit jakým konkrétním způsobem probíhá na jejich mateřské škole. Spolupráce je neodmyslitelná s komunikací, proto je důležité jak v mateřské škole komunikace probíhá. Za jakých podmínek, co nejčastěji rodiče konzultují. Otázka komunikace bude konfrontována se zkušenostmi pedagogů. V neposlední řadě je cílem zjistit kdo se konzultace nejčastěji účastní.

Dílčí úkol vyplývající z 4.cíle

V souvislosti s tímto cílem souvisí otázka pro učitele, která se týká pozitivních zážitků při spolupráci s rodiči.

1.2. Použité metody a kritéria hodnocení

V první části diplomové práce se jednalo o analýzu dostupného legislativního, odborného materiálu a školských dokumentů, zejména vzdělávacích programů.

V druhé části bylo zpočátku uvažováno o výzkumné metodě v sérii rozhovorů. Avšak při přípravě jsem pojala obavu nedostatečné validity. Obávala jsem se zejména, že nebude možné získat dostatečné množství rozhovorů s rodiči. Neboť jsem si vědoma jejich časové vytíženosti, ale i možné nedůvěry k neznámé osobě. Proto jsem nakonec praktikovala metodu dotazníkového šetření. Všechny otázky zohledňují původně zamýšlenou osnovu k částečně strukturovanému rozhovoru. Nakonec se uskutečnily 4 rozhovory s ředitelkami mateřských škol při předávání dotazníků, které ale nemají vypovídající hodnotu výzkumné metody.

Respondenti v dotazníkovém šetření tvořily dvě skupiny. Dotazník pro pedagogy obsahoval 16 otázek, 9 otázek bylo uzavřených a 7 otevřených (příloha č. 5).

Dotazník pro rodiče obsahoval 21 otázek, z toho 13 uzavřených a 8 otevřených (příloha č. 6).

Kritéria hodnocení vycházela z dotazníkového šetření. Každá otázka byla vyhodnocena zvlášť. Navíc některé z nich byly konfrontovány s odpověďmi rodičů a pedagogů. Pro odpovědi uzavřených otázek bylo vyhodnocení jednoznačné. Respondenti měli na výběr několik variant odpovědí. Procentuelním poměrem byl výsledek zaznamenán v několika grafech.

Nalézt hodnotící kritéria pro otevřené odpovědi bylo obtížnější. Už jen proto, že některé dotazníky byly vyplněny heslovitě a jiné obsahovaly věty a větná souvětí. Jednoznačných (heslovitých) odpovědí se vyskytovalo více, proto byly klíčem pro vytvoření kritérií. Otázky věnující se představě spolupráce a očekávání byly vyhodnoceny na základě asociace. Předpokládala jsem, že první odpověď je pro respondenty nejpodstatnější. Každé této „pocitové“ odpovědi byl přidělen bod, který byl pro větší přehlednost zanesen do grafu procentuelním poměrem.

Dalším typem otevřených otázek byly „množstevní“ (např. které činnosti rodiče s dětmi v mateřské škole prožili?...) se vyhodnocovaly také procentuelním poměrem.

1.3. Pracovní hypotézy

Před zahájením šetření bylo předpokládáno:

- 1) Předpokládám, že pohled na spolupráci rodiny a mateřské školy bude nejvíce chápán ze strany rodičů jako vzájemná komunikace. Přičemž forma komunikace se dle této představy má odvíjet v předávání informací rodičům.
- 2) Je předpokládáno, že intenzivní spolupráce má pozitivní vliv na propojení rodinného života s institucí. Což prakticky znamená, že dítě přinese do rodiny zvyky a náměty specifické pro mateřskou školu.
- 3) Předpokládám, že si pedagogové budou vědomi prospěšnosti spolupráce na prospívání dítěte v mateřské škole, ale zároveň jejich rodiče nebudou obeznámeni s možností aktivně se zapojit do vzdělávacího procesu v mateřské škole.
- 4) Předpokládám, že pokud rodiče budou s možností podílet se na aktivitách mateřské školy seznámeni, bude největším problémem ve vzájemné spolupráci jejich časová vytíženost. Ze strany pedagogů jsou pak rodiče nejčastěji

hodnoceni jako nespolupracující.

2. Organizace výzkumu

2.1. Účastníci výzkumu

Z rejstříku školských vzdělávacích institucí bylo vybráno deset mateřských škol v regionu hlavního města Prahy. Protože jsem v rámci dotazníkového šetření potřebovala co nejrozmanitější spektrum mateřských škol, ale zároveň jsem si byla vědoma velikosti oblasti, zvolila jsem model ve kterém každý obvod Prahy zastupovala jedna mateřská škola. Výběr institucí byl částečně nahodilý, neboť nejprve byly vybírány instituce s alternativní vzdělávacím programem a mateřské školy soukromé a církevní. Každý obvod měl několik alternativ, což se ukázalo být praktické, neboť zejména alternativní a soukromé mateřské školy několikrát odmítly se na dotazníkovém šetření podílet.

Dotazníkového šetření se nakonec účastnilo osm institucí státních, jedna soukromá mateřská škola a jedna mateřská škola, které je zřizovatelem Arcibiskupství pražské. Mateřské školy pracovaly podle vlastních vzdělávacích programů, jedna

mateřská škola pracovala dle vzdělávací koncepce waldorfské pedagogiky, jedna s metodou Marie Montessori.

Každá instituce měla k dispozici 30 kusů dotazníků pro rodiče a 10 pro pedagogické pracovníky. Celkem bylo vydáno 300 dotazníků pro rodiče a 100 pro pedagogy.

Návratnost činila 211 dotazníků od rodičů, což představuje 70,33% a 81 kusů u pedagogických pracovníků, tedy 81%

2.2. Organizace výzkumného šetření

Dotazník měl celkem 3 pracovní verze. Přičemž druhá verze byla ověřena na přelomu ledna a února 2009 při účasti 25 rodičů a 6 pedagogů.

Všechny dotazníky byly předány osobně 16. 3. 2009 ředitelkám mateřských škol či jejich zástupkyním. Sběr dotazníků probíhal převážně osobně v týdnu od 6.4. do 10.4. 2009, jedna série dotazníků byla zaslána poštou.

3. Vyhodnocení

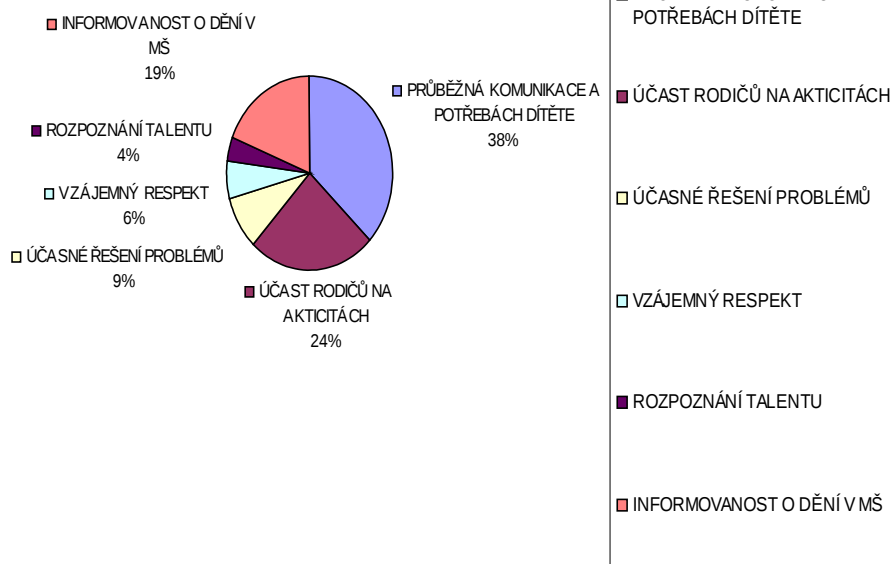
3.1. Výsledky dotazníkového šetření

A. Dotazník pro rodiče

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 54% rodičů, jejichž děti chodí do 3 třídní mateřské školy; 27% 4 třídy; 2 třídy má mateřská škola 9% rodičů; 5 tříd 7% a 3% rodičů navštěvují se svými dětmi jednotřídní mateřskou školu.

Graf č. 1

JAK SI PŘEDSTAVUJETE SPOLUPRÁCI RODINY A MATEŘSKÉ ŠKOLY



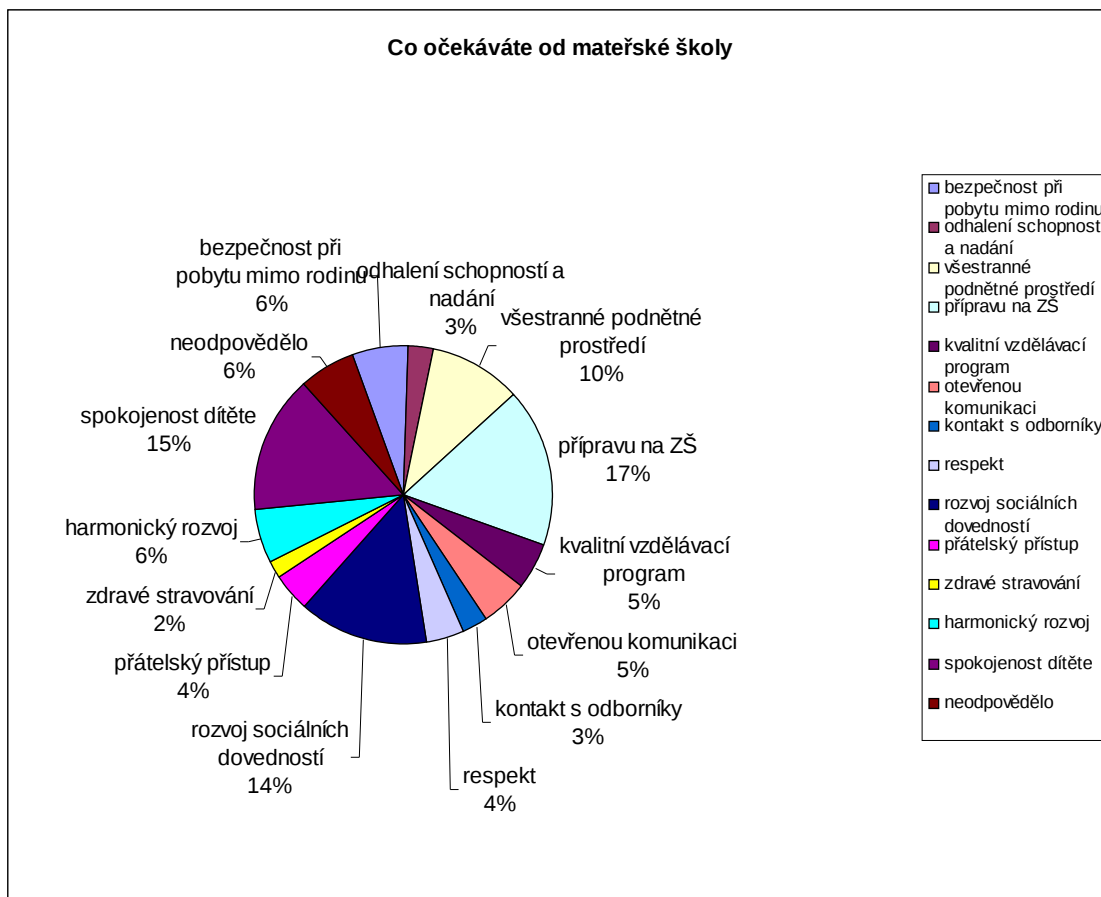
Celých 38% si spolupráci představují jako průběžnou komunikaci o potřebách dítěte; 19% rodičů mají spjatou spolupráci s informovaností o dění v mateřské škol; 24% rodičů spolupráci charakterizovalo jako účast na aktivitách pořádaných mateřskou školou: besídky, slavnosti, jarmarky apod. Včasným řešením případných problémů zvolilo 9% rodičů. Oboustranný vzájemný respekt je podstatný pro 6% rodin. Celé 4% rodičů odpověděla, že od spolupráce očekávají rozpoznání talentu.

Pokud jde o představu spolupráce, lze ji shrnout slovem komunikace = informace. To je charakterizováno jako nejpodstatnější, nicméně z odpovědí vyznívá, že rodiče chtějí být informováni od instituce. Vzájemná komunikace, tedy informace proudící od rodičů do instituce, byla zmíněna přibližně v každé čtvrté odpovědi (příloha č. 7).

Mnozí rodiče již nechtějí být v pozici pouze diváků. Někteří z nich chtějí být zapojeni do přípravy na společných aktivitách. A také by bylo pozitivně kvitováno možnost doprovázet děti do divadel, na výstavy apod.. Ale také chtějí se podílet na ovlivňování a využívání rodičovského fondu. Doposud, to dle odpovědí vypadá tak, že rodiče

vydávají finance na základě požadavků instituce.

Graf č. 2

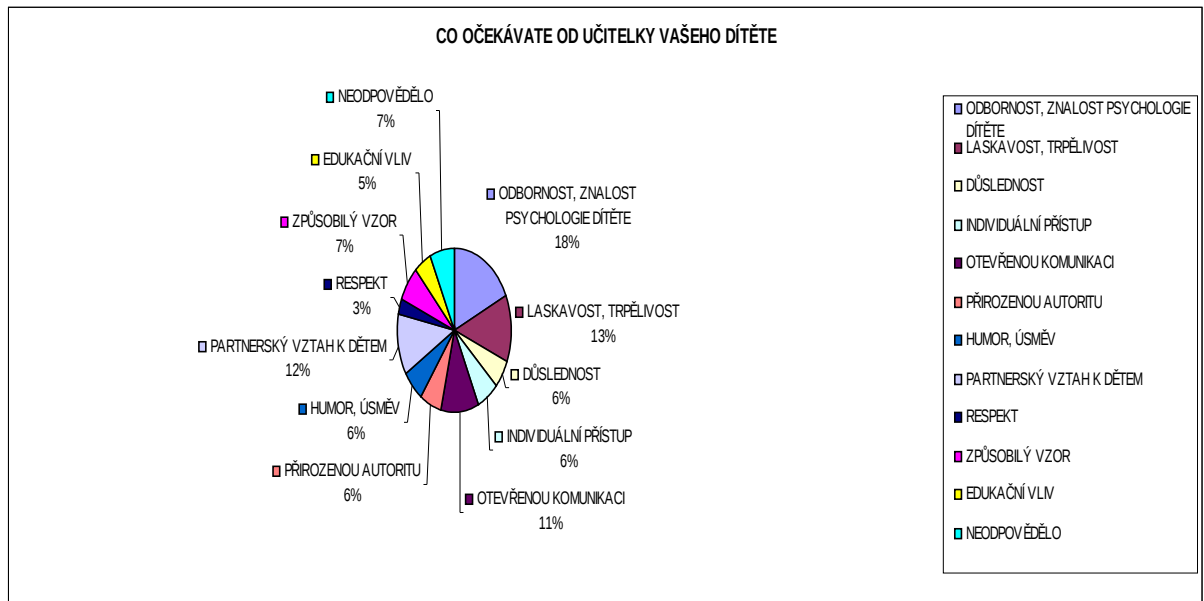


Nejvíce rodičů očekává přípravu na základní školu celých 17%, této odpovědi neužil jediný respondent z alternativních mateřských škol. Naopak nejvíce alternativních rodičů chce spokojené dítě 15%; 14% očekávají rozvoj sociálních dovedností; 10% očekává všestranně podnětné prostředí, které mu nemůže nabídnout rodinné zázemí. Bezpečností při pobytu mimo rodinu zvolilo 6% rodičů stejně tolik očekává harmonický rozvoj dítěte. Kvalitní vzdělávací program naplní očekávání 5% rodin; také 5% očekává ze strany instituce otevřenou komunikaci. Respekt a zachování soukromí rodiny je představa 4% rodičů. Odhalení nadání a rozvoj těchto schopností je

důležité pro 3% a stejně respondentů mateřskou školu vnímá jako prostředníka pro kontakt s odborníky v PPP. 2% očekává od mateřské školy zdravé stravování a 1% očekává, že mateřská škola bude pro celou rodinu inspirativní. Na otázku neopovědělo 6% respondentů.

Očekávání rodičů k mateřské škole mají především obecnou rovinu. Rodiče čekají vzdělávací systém, který směřuje k přípravě na školní docházku (příloha č. 8). Přičemž respektuje individualitu dítěte. Je třeba podotknout, že odpověď nebyla vždy jednostranná, ale často kombinovala několik rovin např. příprava na školní docházku a odhalení talentu apod.

Graf č. 3



Očekávání od učitelky mateřské školy je rozdílné vůči očekávání k mateřské škole jako instituci. Nejvíce rodičů, tedy 18% požaduje odbornou erudici a umění ji uplatnit. Laskavost a zároveň trpělivost očekává 13% rodičů. Partnerský vztah k dětem je důležitý pro 12% rodičů a 11% očekává otevřenou komunikaci učitelky. Způsobilý vzor pro jejich dítě je očekáván od 7% rodičů (5% respondentů bylo z alternativních mateřských škol). Individuální přístup je důležitý pro 6% stejný počet respondentů očekává humor a úsměv ze strany učitelky (příloha č. 8). Také 6% požaduje od učitelky přirozenou autoritu, stejně tolik očekává důslednost. Edukační vliv, nebo-li že dítě učitelka „něco naučí“ vnímá jako nejdůležitější očekávání 5% rodin. 3% rodičů očekávají od učitelky svého dítěte respekt. Na otázku neodpovědělo 7% dotazovaných.

Očekávání rodičů vůči učitelce se rozvíjí podobně jako očekávání od mateřské školy. Rodiče především chtějí být informováni o svém dítěti. Podstatně více je jejich představa konkretizována. Chtějí učitelku vstřícnou, ochotnou, tvořivou, laskavou...ale především chtějí, aby navázala vztah k jejich dítěti.

Očekávání k učitelce je jiné než očekávání rodičů k mateřské škole. To se ukazuje i v oblasti přípravy na školu. Vůči mateřské škole je očekávání vyšší, tedy 16% a v konkrétním (učitelském) vzdělávacím vlivu učitelky na dítě pouze 5%.

5/ Na základě čeho jste vybírali mateřskou školu pro své dítě?

Dle místa bydliště vybíralo 47% respondentů, mezi nimi bylo pouze 10% z alternativních mateřských škol. Dle vzdělávacího programu se rozhodlo 16% rodičů, přičemž celá polovina odpovídajících respondentů byli rodiče z alternativních škol. Na doporučení přátel dalo 14% rodičů. 10% se rozhodlo dle informací z webových stránek. Zkušenost se starším dítětem pomohlo k rozhodnutí 6% respondentů. Prostředí mateřské školy, vybavenost tříd, zahrada byla rozhodující pro 5%. Mimoškolní aktivity, výtvarné, pohybové kroužky pomohli k výběru 1% rodičů.

Vzdělávací program je hned druhým nejčastějším motivem k výběru mateřské školy. Je možné konstatovat, že rodiče kteří nenavštěvují spádovou mateřskou školu si vybírají instituci právě podle vzdělávacího programu či je kompatibilní k jejich rodinné výchově. Z odpovědí je možné vyvozovat, že někteří rodiče pro své dítě hledali alternativu, která představuje cestování do mateřské školy mimo spádovost jejich čtvrti.

6/ Bylo Vám před přijetím Vašeho dítěte umožněno seznámit se s výchovnými principy mateřské školy?

Ano, odpovědělo 81% respondentů, přičemž 48% rodičům to bylo umožněno na dni otevřených dveří. Informace ze vzdělávací koncepce dostalo 21% rodičů, 6% se informací dostalo z webových stránek. Studium či samostudium se seznámilo s výchovnými principy 4% rodičů, je třeba podotknout že všichni byli rodiči z alternativních škol. Při individuální návštěvě získalo tyto informace 2% rodičů. Ne, 19% nebylo seznámeno s výchovnými principy mateřské školy (příloha č.9).

Mateřské školy v hojné míře praktikují dny otevřených dveří, kde se rodiče mohou dozvědět jakým způsobem je mateřská škola vedena, jaké jsou její cíle a metody. Někteří rodiče uvádějí, že měli možnost se s výchovnými principy seznámit, ale jejich obsah byl velmi obecný a následně rozdílný od každodenní reality.

Rodiče, kteří vybírali mateřskou školu dle vzdělávacího programu jsou nejčastěji ti, kteří jej znali z vlastního studia či absolvováním vzdělávacích seminářů.

7/ Vyplňovali jste při vstupu do mateřské školy i jiný dotazník mimo přihlášky a evidenčního listu, který by se věnoval osobnosti vašeho dítěte, stravovacím návykům či výchovnému stylu rodiny apod.?

Ano, odpovědělo celkem 37% z toho 12% uvedlo, že anketa se týkala stravovacích návyků; 25% respondentů vyplňovalo dotazník, který lze charakterizovat jako osobnostně orientovaný, protože obsahovat otázky: jak se dítě projevuje, které hračky má rádo apod.

Ne, nic nevyplňovalo 54% respondentů a 9% odpovídajících si nevzpomnělo (příloha č.10).

8/ Máte pocit, že se Vaše mateřská škola akceptuje výchovný styl Vaší rodiny?

Ano, odpovědělo celkem 56% rodičů, z toho 52% vyznává stejné hodnoty a výchovné postupy jako mateřská škola. Ano, protože dítě je partnerem odpovědělo 2%. Ano, akceptuje stravovací návyky jako rodina 1%.

Mateřská škola akceptuje výchovu částečně 40% odpovědí. Ne, neakceptuje odpovědělo 4% skupina respondentů.

Zde se objevují nejčastěji dvě roviny pohledu. Rodiče, kteří hledali výchovný styl v alternativním vzdělávacím systému (příloha č. 7), nejednoznačně prohlašují, že mateřská škola je kompatibilní s výchovou v rodině. To se objevuje i u mnoha ostatních rodičů, ale charakterizují výchovný styl především obecné hodnoty, např. v nastolení řádu, pojetí dobrého chování apod. Ale byl vyjádřen opačný názor, že akceptace není nutná, protože výchova má být rozdílná v rodině i v instituci.

9/ Můžete se účastnit činností dětí v mateřské škole?

Ano, při určitých příležitostech byla nejčastější odpověď 68%. Ano, kdykoli uvedlo 23% dotazovaných rodičů.

Ne, nelze se účastnit zodpovědělo 9%.

Z vyhodnocením této otázky se ukazuje, že mateřská škola z pohledu rodičů již není uzavřenou institucí. Rodiče jsou si vědomi svého práva vstupovat do mateřské školy a také jej využívají. Účast v mateřské škole při určité příležitosti představují

předem stanovené činnosti. Jde především o adaptační proces, činnosti naplňující vzdělávací program – slavnosti, oslavy apod.. Zda jsou rodiče v roli diváka či se aktivně podílí na činnosti, nešlo z odpovědí respondentů jednoznačně vyhodnotit.

Kdykoli mohou do činností mateřské školy vstupovat nejčastěji rodiče dětí z alternativních mateřských škol.

10/ Které činnosti jste společně zažili se svými dětmi v mateřské škole?

Pouze vánoční besídky uvedlo 56% rodičů. Pravidelné slavnosti, vánoční a jarní jarmarky odpovědělo 26%. Doprovod na výletech představuje 9% respondentů. Zahradních brigád, oprav hraček se s dětmi zúčastnilo 6% rodičů. Doprovodem na horách bylo 2% rodičů a 1% rodičů zažilo adaptační proces (příloha č.11).

Je pozitivní, že každý respondent mohl kladně odpovědět. Míra prožitků a četnost se samozřejmě lišily. Z odpovědí respondentů vyplývá, že rodiče jsou nejčastěji v mateřské škole stavěni do role diváků. Respondenti představující 44% skupinu rodičů mají možnost se účastnit činností aktivně. Je samozřejmé, že tato aktivita vychází z konsenzu s mateřskou školou.

Velmi malé procento uvedlo jako společnou činnost adaptační proces. Ze zajištěných odpovědí není zcela zřejmé zda zažili pouze adaptační proces nebo jej ostatní respondenti nezhodnotili. Pedagogové naopak uvádějí, že rodiče mají možnost se účastnit adaptačního procesu v 86%.

11/ Můžete sami jako rodiče připravit některé činnosti pro děti?

Ano, odpovědělo celkem 38% respondentů; 34% měli na starost nějakou činnost v rámci akce mateřské školy, v níž zahrnulo 1% návštěvu dětí v rodině.

4% připravovalo oslavu narozenin; Ne, odpovědělo 50% rodičů; nedostatek čas uvedlo 23% odpovídajících. Dle 24% respondentů neví o této možnosti, respektive jim mateřskou školou nebyla spolupráce nabídnuta. 3% uvedla, že mateřská škola zvládá vše sama (příloha č.12).

Tato otázka byla přímo směřována k aktivitě rodičů v mateřské škole. Její výsledek není již tak jednoznačný jako v předešlé otázce. Rodiče se zde vymezují na přesnou polovinu. V negativním smyslu se rodiče vyjadřovali nejčastěji, tak že o možnosti aktivní spolupráce nevědí, protože jim to daná mateřská škola nenabídla. To prakticky znamená, že mateřská škola rodiče neinformuje a nemotivuje rodiče alespoň k dílčí spolupráci na konkrétní činnosti. Druhým nejčastějším důvodem pro neúčast je časová vytiženost rodičů, ale také obava, že by se nesetkala dostatečně početná skupina rodičů.

Fungující spolupráci v mateřské škole představuje 50% skupina kladných odpovědí. Rodič aktivně se podílející na nějaké činnosti se musí nejprve dohodnout o svém postupu s mateřskou školou. Je tedy předpoklad, že již existuje (či se během práce vytváří) jistá komunikační dovednost obou stran.

12/ Jakým způsobem se nejčastěji dozvídáte o výchovných problémech svého dítěte?

Při vyzvedávání dítěte uvedlo 74%, druhou nejčastější odpovědí byla soukromá konzultace s 12%. Nevím, nedozvídám se odpovědělo 7%. Pouze když se zeptám uvedlo 5%. Nástěnku jako informační zdroj o svém dítěti uvedlo 1% a stejnou výši byla zastoupena skupina rodičů, která se o výchovných problémech dovídá od ostatních matek a dětí (příloha č.13).

Tradičně nejčastějším místem pro sdělování těchto informací je doba při vyzvedávání dítěte. Je třeba odlišit každodenní drobnosti, pro které je tato forma dostačující formu, a soukromé konzultace, kde je možné mít větší časový prostor. Zcela nevhodné je nechat rodiče spoléhat na zprostředkované informace od ostatních rodičů či dětí. Rozhodně to nevytváří pozitivní atmosféru v mateřské škole.

13/ Máte možnost kontaktovat pedagoga a konzultovat s ním kdykoli máte potřebu?

Kdykoli uvedlo 75% respondentů; často uvedlo 16% a občas bylo 5%. Nikdy uvedlo 3% rodičů a výjimečně můžu kontaktovat pedagoga uvedlo 1% odpovídajících.

Ze získaných odpovědí jednoznačně vyplývá, že rodiče cítí možnost komunikovat s pedagogem kdykoli. Je to známka jisté důvěry mezi rodičem a pedagogem, ale představuje pouze teoretickou otázku. Nelze ji hodnotit prakticky, to je předmětem následujících otázek.

14/ Žádali jste někdy Vaší paní učitelku o konzultaci?

Nejčastěji, tedy 38% rodičů uvedlo, že občas kontaktovalo učitelku. Výjimečně uvedlo 31% respondentů. Nikdy nežádali a nikdy protože to nebylo třeba uvedlo 21% rodičů. Často byla odpověď 7% a pravidelně konzultuje 3% respondentů.

Lze ze získaných materiálů vyvodit, že více jak $\frac{3}{4}$ dotazovaných nějakým způsobem s učitelkou konzultovalo. Četnost se odvíjí od problematiky konzultovaného tématu. Kontaktovat pedagoga nemá možnost 3% rodičů, ale prakticky konzultaci nevyužívá 21% dotazovaných.

Naopak pedagogové uvádějí, že jsou plně připraveni s rodiči konzultovat.

15/ Žádala někdy Vaše paní učitelka Vás o konzultaci?

Výjimečně uvedlo 44% rodičů. Nikdy nežádala odpovědělo 30%; Občas bylo vyzváno ke konzultaci 17%; několikrát 3%. Často uvedlo 6% respondentů.

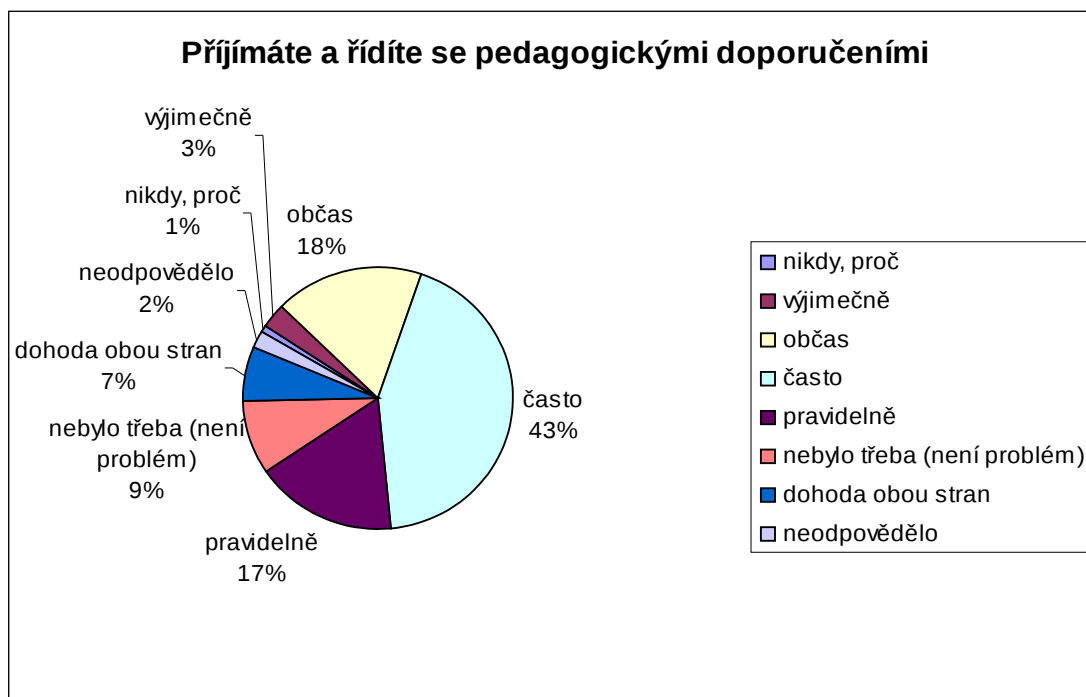
Je zřejmé, že samotní učitelé využívají soukromé konzultace velmi sporadicky. Dokonce žádají o konzultaci méně než rodiče, přesně o 9%. Pokud se konzultace uskutečnila je možné konstatovat, že se jednalo o jednotlivá setkání.

Při negativní odpovědi rodiče nejčastěji uváděli, že zřejmě učitelka neměla důvod je kontaktovat. To potvrzuje obecný názor, že rodiče jsou vyzváni k soukromé konzultaci pouze pokud je třeba řešit vážný (nejčastěji výchovný) problém.

16/ Kdo je zpravidla přítomen konzultaci s pedagogem?

Nejčastěji, celých 77% představuje matka. Oba rodiče jsou přítomni v 21% případů; 1% je zastoupen otec a v 1% je přítomna konzultaci babička.

Graf č. 4



Celých 43% přijímá doporučení často; 18% občas a 17% pravidelně. Výjimečně se řídí radami pedagogů 3% rodičů; 1% se jimi neřídí nikdy.

Doporučení uvedlo jako dohodu obou stran v 7% a 9% se ničím řídit nemohlo, neboť neměli žádný problém. Na tuto otázku neodpovědělo 2% dotazovaných.

Je zřejmé, že rodiče přijímají pedagogiky jako autoritu. Je důležité jakým způsobem jsou jim doporučení „předávány“. Je také otázkou jaké doporučení si rodiče při odpovědi vybavili. Zda se jednalo o drobná každodenní doporučení či doporučení týkající se bytostných otázek rodinné výchovy.

Za partnerskou komunikaci, respektive doporučení je možné považovat vzájemný rozhovor, který je dohodou obou stran. Oboustranně vedený rozhovor a vzájemný konsenzus vytvářejí oboustrannou odpovědnost. Zkušenost s tímto typem rozhovorů uváděli rodiče v alternativních mateřských školách.

18/ Jakým způsobem jsou Vám předávány informace?

Informace na nástěnce nalezne nejčastěji 45% rodičů, 35% dalších jsou informováni osobním kontaktem s učitelkou. Na webových stránkách dostává informace 14% a dopisem je informováno 3% respondentů; taktéž 3% získávají informace od svého dítěte.

19/ Jaký způsob předávání informací preferujete?

Osobní kontakt je nejžádanější 59%; písemná forma na nástěnkách vyhovuje 33% rodičů a webové stránky a email preferuje 8% respondentů.

Předávání informací se prakticky neliší od způsobu, který rodiče preferují. Nejčastěji se jedná o kombinaci osobního kontaktu a písemné informací na nástěnce.

20/ Doporučujete Vaši mateřskou školu svým přátelům?

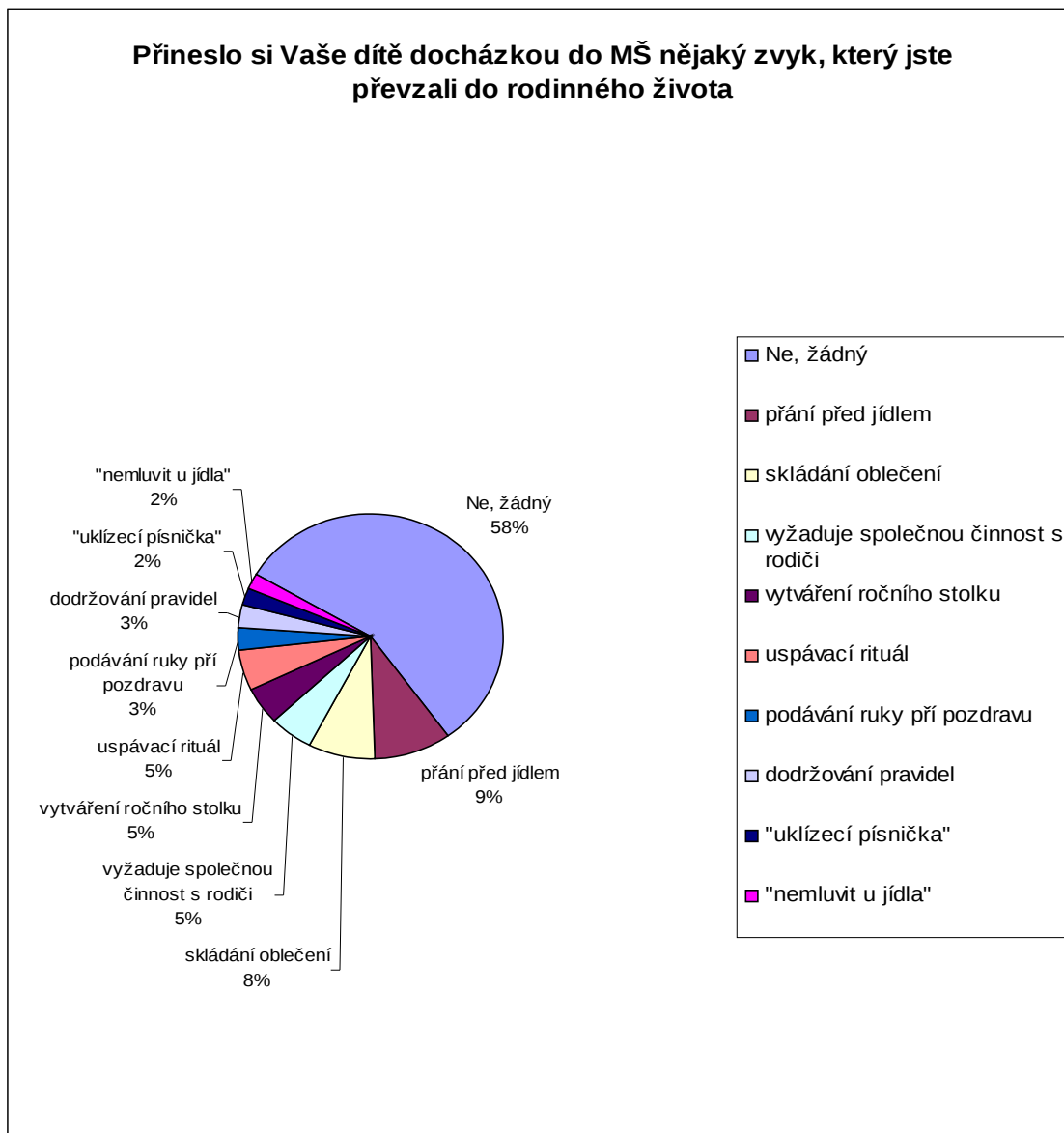
Ano, odpovědělo 86%; na tuto otázku neopovědělo 8% rodičů.

Ne, nedoporučilo 6% rodičů.

Výsledek potvrzuje obecně platné tvrzení, že mateřské školy jsou velmi dobře rodiči přijímány. V našem případě je zajímavé, že 5% záporných odpovědí představuje rodiče z jedné mateřské školy. Paní ředitelka při předávání vyplněných dotazníků neskryvala své rozčarování a byla udivena proč rodiče nekontaktují přímo ji.

Graf č. 5

Přineslo si Vaše dítě docházkou do MŠ nějaký zvyk, který jste převzali do rodinného života



Ne, žádný uvedlo 58% rodičů.

Přání před jídlem přijalo za své 9%. Skládat vlastní oblečení si s docházkou začalo 8% dětí. Společnou činnost s rodiči vyžaduje 5% dětí. Uspávací rituál se svíčkou a písní převzalo do rodiny 5%; stejný počet vytváří pod vlivem mateřské školy stolek ročních dob. Podávání ruky při pozdravu uvedlo 3% rodičů. Stejnou výši uvedla skupina rodičů jako nový zvyk při uklízení – „uklízecí písnička“. Dodržování pravidel – nemluvit u jídla – vyžaduje 2% dětí.

B. Dotazník pedagogickým pracovníkům

Pro přehlednost byla pedagogická praxe nakonec rozdělena do skupin. Nejpočetnější 35% skupinu tvořili učitelé s praxí do 5 let. Praxe mezi 21-30 lety tvořilo 18% respondentů. Ve třetí skupině s praxí 31-40 let bylo 17% pedagogů. 16% uvedlo pedagogickou praxi mezi 11-20 lety a 14% tvořili pedagogové s praxí od 5 do 10 let.

2/ Jak si představujete spolupráci mateřské školy a rodiny?

Aktivní spolupráci na projektech mateřské školy, pomoc s přípravou i materiální pomoc uvedlo 18% respondentů. Pro druhou nejpočetnější skupinu pedagogů s 16% je spolupráce otázkou otevřenou, každodenní komunikace. Spolupráci jako zájem rodičů o činnosti v mateřské škole odpovědělo 14%; stejné procento uvedlo jako nejdůležitější ve spolupráci vzájemný respekt, neboli vyvarování se přílišnému zasahování do statutu obou subjektů. Jednotné kontinuální vedení ve škole i v rodině je forma spolupráce pro 7% respondentů. Spolupráci na výzdobě prostor, brigády uvedlo 6% dotazovaných. Inspirující rodiče očekává 6% pedagogů; stejně tolik potřebuje ke spolupráci osobné kontakt. Pro 4% skupinu respondentů shrnulo spolupráci jako dodržování školního řádu. Individuální přístup v rámci spolupráce je názor 3% skupiny, ten ale předpokládá, alespoň částečnou, znalost rodinného prostředí.

Na otázku neodpovědělo 6% pedagogů (příloha č.14).

Pro pedagogické pracovníky je nejdůležitější aktivita při činnostech mateřské školy. Dle odpovědí lze usuzovat, že pedagogové si představují vlastní iniciativu rodičů. Naopak pro rodiče je nejpodstatnější komunikace, kterou pedagogové hodnotí na druhém místě. Tyto dvě představy jsou u rodičů a pedagogů řešeny v opačném gardu. Pedagogové chtějí, aby rodiče více aktivněji spolupracovali, ale dle výpovědí rodičů některé mateřské školy nevytvářejí dostatečně motivační prostředí (příloha č.15).

3/ Co se Vám konkrétně daří ve spolupráci s rodiči?

Nejpočetnější 22% skupiny charakterizovala své úspěchy spoluprací při přípravě

společný akcích, které představují přípravu místa, materiální pomoc či zajištění občerstvení apod.. Komunikační dovednosti s rodinou kladně hodnotí 14% a stejně tolik uvádí pozitivní budování přátelských vztahů. Výchovné poradenství se daří 8%; řešení každodenních problémů i jiných situací se daří 8% skupině učitelů. Konkrétní činnost, tedy rozhovory o dětech pozitivně ve své práci hodnotí 8% a stejně tolik procent charakterizuje úspěch své spolupráce v respektování rodiny. Nejmenší 6% zastoupení představují učitelé, kteří kladně hodnotí spolupráci při přípravě na školu. Celých 7% na otázku neodpovědělo (příloha č. 16).

4/ Kde máte, dle Vašeho názoru největší rezervy ve vztahu rodiče a mateřská škola?

Nejpočetnější 21% skupina respondentů na otázku neopověděla.

Žádné vlastní rezervy ve spolupráci s rodiči necítí 12% respondentů. Motivovat rodiče pro činnosti v mateřské škole je pro 12% učitelů náročné. Komunikační dovednosti jsou nedostatečné pro 11% respondentů. Přesvědčit rodiče, že není vhodné do mateřských škol umístit nedoléčené dítě se nedaří 9% skupině. Pedagogům se v 8% nedaří vyžadovat dodržování pravidel, zejména včasnost příchodu a odchodu rodiče s dítětem. Pozitivně ovlivňovat rodiče při výchově dítěte, zejména ve stanovení jasných pravidel se nedaří 8% pedagogů. Jen 7% cítí jako problematiku nejednotnosti výchovy v rodině a instituci. 7% skupině respondentů se nedaří vzájemný pocit tolerance a respektu.

Sebereflexe, která by měla být součástí autoevaluace je pro pedagoga obtížná. Neovlivňuje ji délka pedagogické praxe, přibližně stejný počet začínajících a déle praktikujících se odpovědi vyhnulo.

Pouze déle praktikující učitelky měly tendence se vyjadřovat obsírněji s mnoha příklady (příloha č. 17 a 18).

5/ Mohou rodiče ovlivnit průběh adaptace svého dítěte?

Ne, neodpověděl nikdo z dotazovaných

Ano, konkrétním adaptačním procesem dané mateřské školy odpovědělo 35% pedagogů. Ano, rodiče mohou děti připravovat i rozhovorem o mateřské škole 21%;

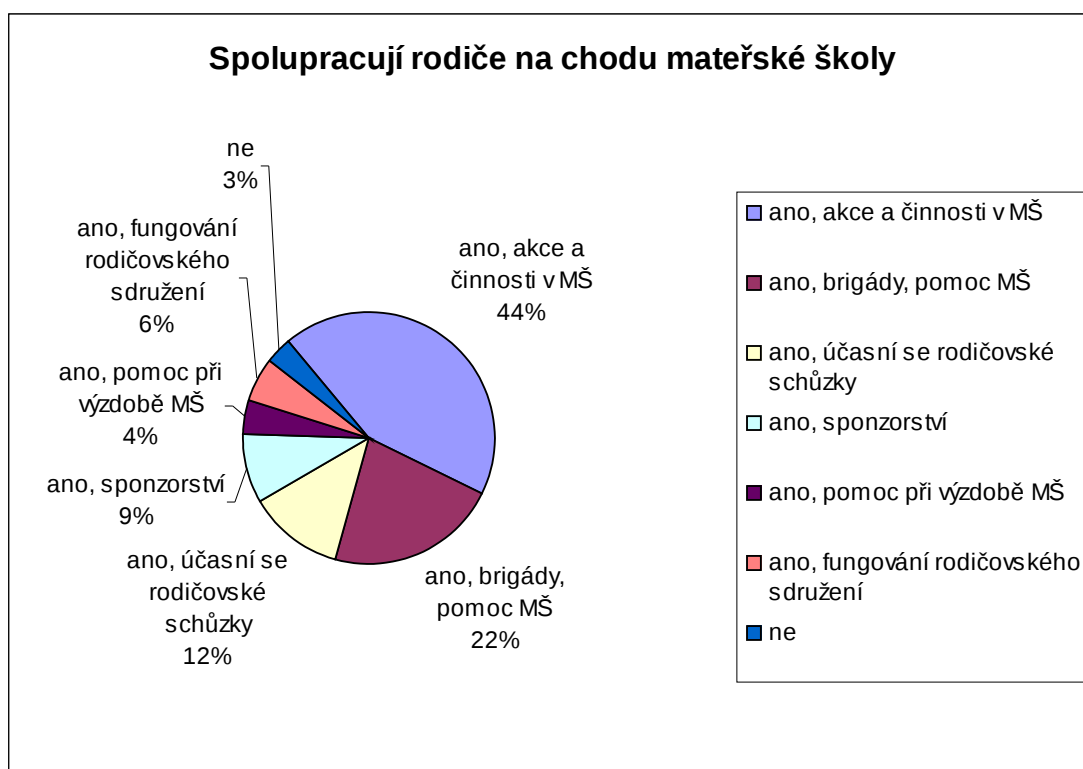
adaptaci může ovlivnit sám rodič svým chováním je názor 18% skupiny rodičů. Návštěva učitelky v rodinném prostředí je recept 13% skupiny, tento názor sdílí pedagogové alternativních škol. Návštěvu v mateřské škole ještě před vstupem pozitivně hodnotí 12% pedagogů.

6/ Jakým způsobem jsou předávány rodičům informace?

Osobním kontaktem používá 34%; písemně, informací na nástěnce využívá 31% pedagogů. Informace na webu předává 28% respondentů; formu konkrétní – dopisem používá 4% odpovídajících. 2% pedagogů předávají informace skrze děti a 1% využívá informovanosti rodičů navzájem.

Předávání informací kopíruje způsoby a preference rodičů.

Graf č. 6



Ano, celkem odpovědělo 97% respondentů, z toho 44% se účastní aktivit mateřské školy, 22% je aktivní na brigádách, 12% se účastní pravidelných rodičovských schůzek.

Sponzorství představuje 9% spolupráce; 6% spolupracuje v rámci rodičovského sdružení a 4% se dle pedagogů podílí na výzdobě mateřské školy.

Pedagogové spolupráci rodičů zhodnotili velmi vysoko. Podobně jako u rodičů je třeba rozlišit formu spolupráce. Dle odpovědí pedagogů je větší procento rodičů, kteří jsou pouze účastníky-diváky. Stejně to zhodnotili sami rodiče.

Učitelé za formu spolupráce považují i sponzoring, který rodiče ani v jednom případě neuváděli. Sponzorství jako specifický projev spolupráce je úzkoprofilový jev.

8/ Je ve Vaší mateřské škole zvykem konzultovat např.: adaptaci dítěte, jeho výchovné problémy, zápis do Základní školy apod.

Ano, vždy odpovědělo 86% respondentů. Ano, občas uvedlo 14% pedagogů.

Ne, neodpověděl nikdo z dotazovaných.

Pedagogové z mateřských škol jsou připraveni ke konzultaci, ale z odpovědí rodičů vyplývá, že prakticky tato výše není naplňována. Naopak rodiče žádali o konzultaci více než pedagogové.

8a/ Co nejčastěji rodiče konzultují?

Chování dětí je nejčastějším námětem konzultace dle 46% respondentů, 23% uvádí námět konzultace vstup dítěte do Základní školy. Adaptační proces uvádí 12% a vývojové pokroky v mateřské škole průběžně konzultuje 6% rodičů. Specifické stravovací návyky konzultuje 5% a stejné množství se na pedagogy obrací při hledání kontaktu na PPP, logopeda apod. 3% rodičů informuje pedagogy o změnách v rodinném zázemí.

Obsah komunikace vychází z obecně známých předpokladů, že rodiče nejčastěji konzultují vstup do mateřské školy a školní zralost.

8b/ Jsou při konzultaci přítomny děti?

Ano, uvedlo 14% respondentů; občas jsou přítomné děti v 52% případech, 34% uvádí, že

konzultaci děti nejdou přítomné.

9/ Oslovila jste někdy rodiče a žádala je o konzultaci?

Ano, celkem představuje 93% odpovědí, nejvíce 14% je konzultován adaptační proces; 13% představuje konzultace odkladu školní docházky a stejnou procentuelní výší jsou konzultovány zdravotní problémy dítěte. Stravovací návyky a odbornou logopedickou pomoc žádalo ke konzultaci s rodiči 1% pedagogů. Ne, odpovědělo 7% respondentů.

10/ Jaký způsob komunikace s rodiči se Vám osvědčil?

Osobní kontakt s klidným, asertivním přístupem a se snahou jasně vše formulovat preferuje 95% respondentů. Nepřímá komunikace, skrze hromadné informační emaily upřednostňuje 3% pedagogů a 2% využívá písemnou komunikace na nástěnkách škol.

11/ Kdo je z rodičů je zpravidla konzultaci přítomen?

Ve 43% je to nejčastěji matka. Přítomnost otce a obou rodičů uvádí 28% respondentů. A jinou osobu, prarodiče uvedlo 1% pedagogů.

12/ Kolikrát za rok jsou ve vaší mateřské škole třídní schůzky?

Nejčastěji dvakrát uvedlo 73% respondentů; pouze jednu třídní schůzku uvedlo 14% a 12% odpovědělo, že třídní schůzka v mateřské škole je čtyřikrát do roka a celé 1% uvádí tři třídní schůzky za rok.

12a/ Rodiče, kteří se rodičovské schůzky neúčastní mají možnost získat informace i jinak?

Ano, zápis je umístěn na nástěnkách to uvádí 62% respondentů; zápis na webu je odpověď 23% učitelů; 11% pedagogů předává informace osobně a 4% spoléhají na předávání informací mezi rodiči navzájem.

V odpovědích respondentů byli značné rozdíly. Pedagogové jednotlivých mateřských škol se rozcházel v názoru na počet rodičovských schůzek

13/ Mohou rodiče zůstat ve třídách se svým dítětem?

Ano, během adaptačního procesu uvedlo 34%. Kdykoli odpovědělo 18% respondentů, při předem dohodnutých činnostech uvedlo 5%. Ranní hry jako prostor pro dítě a rodiče uvedlo 4% pedagogů.

Ne, rodiče nemohou zůstat ve třídě uvedlo 35% respondentů.

Rodiče zhodnotili tuto otázku zcela jinak. Nejvíce rodičů mohlo zůstat během určitých činností, dle učitelů rodiče tuto možnost pouze 5%.

Naopak pedagogové hodnotili adaptační proces nejvyšším procentem, kdežto rodiče jej uvedli 1% jako nejmenší.

3.2. Vyhodnocení očekávaných výsledků

1/ Bylo předpokládáno, že pohled na spolupráci rodiny a mateřské školy bude nejvíce chápána ze strany rodičů jako vzájemná komunikace. Přičemž forma komunikace se dle této představy má uskutečňovat jako předávání informací.

Tento předpoklad se v dotazníkovém šetření potvrdil. Rodiče v 38% uvedli jako spolupráci rodiny a mateřské školy komunikaci. Ale specifikovali její téma na potřeby a vývoj dítěte. Je třeba konstatovat, že rodiče chápou spolupráci rodiny a mateřské školy jako předávání informací od mateřské školy k rodině.

Forma vzájemné komunikace mezi rodinou a mateřskou školou byla zmíněna přibližně v každé čtvrté odpovědi vztahující se ke komunikaci.

2/ Bylo předpokládáno, že intenzivní spolupráce má pozitivní vliv na propojení instituce a rodiny. Předpoklad se vztahoval k praktické rovině vztahu, nebo-li fungující vztah se projevuje i přijetím zvyku, zvyklostí, které jsou typické pro mateřskou školu.

Tento předpoklad se nepotvrdil. Celých 58% respondentů nezaznamenalo žádný zvyk, který si jejich děti přinesly z mateřské školy. Bylo prokázáno, že tento jev nelze spojovat s intenzivní (aktivní) spoluprací mateřské školy a rodiče. Rodiče spolupracujících a rodiče s tradičním (spíše pasivním) pohledem na spolupráci vykázali téměř totožnou odpověď.

3/ Předpoklad, že si pedagogové budou vědomi důležitosti spolupráce, ale zároveň jejich rodiče nebudou dostatečně využívat možnosti aktivně se zapojit do vzdělávací programu. Pouze 24% respondentů odpovědělo, že o možnosti spolupodílet se vůbec nevědí. V této souvislosti někteří dodávali, že by se rádi zapojili.

4/ Předpoklad, že největší problém ve vzájemné spolupráci je časová vytíženost pedagoga a rodiče. Tento předpoklad se potvrdil pouze částečně. Pedagogové časovou vytíženost ve svých odpovědích vůbec nezhodnotili. Otázka byla hodnocena dle odpovědí, které se vztahovali k praktické činnosti, kterou rodiče mohou pro své děti v součinnosti s mateřskou školou připravit. U rodičů byla druhá nejčastější negativní odpověď časová vytíženost.

Diskuse

Je jednoznačné, že forma spolupráce je a bude stále živým tématem a námětem

mnoha studií a článků (např.: Rodiče jsou partnery naší školky In. Informatorium 3/2009; Jak předcházet nedorozumění mezi rodinou a školou In. Moderní vyučování 2004/7 a další). Mnoho studií se zabývá spokojeností s institucí např. OECD uvádí 99% spokojenost rodičů s mateřskou školou, porovnáme-li tento údaj s výše uvedeným výzkumem je výsledek nižší, tedy 86% za předpokladu, že doporučení mateřské školy přátelům je ekvivalentem spokojenosti. Každodenní setkání rodiče a pedagoga při předávání dítěte, může jednoznačně prospět k pocitu spokojenosti s mateřskou školou. Pedagog přestává být anonymní a rodič jej může vidět při práci s dětmi. Z tohoto pohledu je spolupráce rodiny a mateřské školy dobrá. Ke stejnému závěru došla Rabušicová (2004), jenž zaznamenala názory učitelů, kteří zhodnotily spolupráci v mateřské škole a na prvním stupni ZŠ jako vstřícný zájem rodičů.

Nicméně z dotazníkového šetření vyplývá, že rodiče se do spolupráce mateřské školy příliš nezapojují. Důvodů proč tomu tak je hned několik. V rámci spolupráce nejčastěji uvádějí účast na aktivitách mateřské školy a to zejména jako „diváci“. To se rozchází se zjištěním Rabušicové, která označila rodiče mateřských škol jako sociální partnery, kteří se zajímají o školu, případně o třídu (Rabušicová 2004). Ano, to je sice pravdou, ale jde především o „oficiální“ (očekávatelnou, pro mateřskou školu nutnou) spolupráci.

Ukázalo, že rodiče nejčastěji spolupráci chápou jako komunikaci. V pohledu rodičovské veřejnosti jde především o poskytování informací. Rabušicová ve své analýze spojuje komunikaci s rodičovskou rolí. Prezentuje dva termíny, které jsou porovnatelné s dotazníkovým šetřením. Rodiče, kteří si na základě široké možnosti mohou zvolit mateřskou školu si často vytvářejí klientský postoj. V našem případě jsou to oni, kteří s mateřskou školou vytvářejí konformitu. Tedy spolupracují s mateřskou školou z pohledu tradiční – typické rodičovské role.

Druhou skupinu představují rodiče jako sociální partneři, kteří v dotazníkovém šetření představují skupinu rodičů z alternativních mateřských škol. Stejně jako tato autorka mohu konstatovat, že rozdíly v pojetí spolupráce lze vysledovat s souvislostí s typem vzdělávacího programu.

Spolupráce rodiny se v některých případech stává velmi individuálním vztahem. Patří k nim návštěvy pedagogů v rodinách, jež se staly součástí některých vzdělávacích programů. Není to již inspirace ze zahraničí jak to uvádí Rabušicová, ale začínající praxe, která je ve výzkumu zhodnocena 1% respondentů. Rodičům je tím dána možnost

rozvíjet osobní roviny vztahu a především prohloubit vzájemnou spolupráci.

Na druhou stranu i aktivní spolupráce rodičů nepřináší jednoznačně vliv na rodinné prostředí. Tedy, že zvyky a rituály mateřské školy se u zúčastněných respondentů objevovali minimálně.

Zajímavé bylo také porovnat délku praxe pedagogů s představou spolupráce s mateřskou školou. Ukázalo se, že nelze zobecnit jednotící stanovisko, zda délka praxe má souvislost se spoluprací s rodinou.

Je nutno připustit, že dotazníkový výzkum představuje pouze sondu do pojetí vztahu a spolupráce instituce a rodiny. I přestože návratnost dotazníků byla nebývale vysoká, což bylo způsobeno zejména tím, že ve třech obvodech jsem získala 100% návratnost. Dva obvody byly místem mého bývalého působení. Třetí 100% obvod byl získán díky souhře náhod, neboť v době dotazníkového šetření se v mateřské škole uskutečnila rodičovská schůzka, jejíž součástí rodiče vyplňovali dotazníky.

Kvalita a míra spolupráce závisí na osobnostním pojetí rodiče i pedagoga.

Je třeba předeslat, že dostupných materiálů vztahující se problematiku rodiny a školy je několik, ale vztah mateřské školy a rodiny zohledňují pouze minimálně. Během vyhodnocování získaných výsledků jsem nabyla přesvědčení, že některé otázky v dotazníkovém šetření byly příliš obecné. V dalších podobných pracích by bylo vhodné formulovat otázky konkrétněji, aby získané výsledky ukázaly ostřejší pohled na vztah rodiny a školy.

Nejvíce mě překvapilo, že pedagogové se nejvíce vyhýbali otázce směřující na jejich rezervy ve vztahu s rodiči. Někteří pojali odpověď obecnou vztahující se na celou mateřskou školu. Přesto se nedomnívám, že tato otázka byla formulována nejasně, ale absenci odpovědí přičítám spíše neochotě odpovědět. Tato skutečnost ovlivnila i výsledný sumář odpovědí. Neboť 12% pedagogů uvedlo problém namotivovat rodiče k větší aktivitě v mateřské škole.

U rodičů mě pozitivně překvapilo, že od učitelky svého dítěte očekávají smysl pro humor a úsměv. Je to dokladem, že rodiče velmi citlivě vnímají i naladění učitelky. Procentuelní poměr této odpovědi představuje sice 6%, přesto to je nezanedbatelný vzorek respondentů.

Na základě prostudovaných dokumentů a konfrontace zjištěných názorů

respondentů je vytvořeno několik doporučujících bodů rozvíjející vzájemnou aktivní spolupráci mateřské školy a rodiny (příloha č. 19).

Závěr

Diplomová práce se zabývala otázkou spolupráce mateřské školy s rodinou z pohledu rodičovské a učitelské veřejnosti. Obecně lze charakterizovat vztahy obou

subjektů jako dobré. Instituce mateřské školy i rodičovská veřejnost považují vzájemné vztahy a spolupráci za prioritní. Tuto premisu lze považovat za univerzálně platnou, nicméně různé roviny spolupráce ukazují různorodou směsici uchopení a hloubku tohoto vztahu. Rodiče dětí se významně podílí na vzdělávání svého dítěte, neboť na vztahu rodiče a mateřské školy do jisté míry závisí i úspěšnost samotného dítěte.

Získané výsledky potvrzují dva základní typy spolupráce: „pasivní – zákaznický“ a „aktivní – prosociální“ jako takové uplatňují specifické pohledy na spolupráci. Pasivní spolupráce prezentuje rodiče, kteří se účastní aktivit mateřské školy především jako diváci. Aktivní rodiče se spolupodílejí na chodu mateřské školy, iniciují a pomáhají s přípravou aktivit pro děti. Tím se upevňuje vazba rodiče a učitele i rodičů navzájem.

Výsledky regionálního šetření na území hlavního města Prahy potvrzují, že mateřské školy jsou na spolupráci oficiálně připraveny. Většina si ale představuje spolupráci tradiční, která podporuje pasivní spolupráci rodičů. Z výsledků totiž vyplývá, že připravenost na spolupráci je relativní. Rodiče jsou sice účastni různých aktivit, ale sami se na jejich organizaci příliš nepodílejí. Menšinou, přesto významnou skupinu tvoří mateřské školy, které dávají rodičům prostor aktivně se podílet na činnosti mateřské školy. Jejich forma spolupráce je zakotvena ve vzdělávacích programech. Představují především vztahy na interpersonální úrovni.

Mateřská škola má největší možnost vytvářet sociální vazby mezi rodinou a institucí. Tato vazba je nejintenzivnější než v jakémkoli vyšším stupni institucionálního vzdělávání. Proto je velmi důležité zabývat se vztahem mezi rodiči a institucí, vztahem rodiče a učitele.

Práce na této diplomové práci bylo pro mě samotnou velmi důležité. Zejména seznámení se s výzkumem Rabušicové bylo velmi inspirativní. Ale hlavně jsem při vyhodnocování dotazníkového šetření opětovně uvědomovala, že v rámci spolupráce s rodinou mají mateřské školy stále co zlepšovat.

Veškerou odbornou literaturu, studie a šetření však nepochybně nestačí pouze znát či inspirovat se jimi. To podstatné pro spolupráci rodiny a mateřské školy představuje pedagog, který je ochoten pracovat na spolupráci i tak, že nejprve pracuje sám na sobě a je schopen převzít za své činy odpovědnost. Nezbytná je i dostatečná míra tolerance a pružnost při přijímání nových sociálních jevů.

Prameny a literatura

CARLGREN, Frans. *Výchova ke svobodě*. Praha: Baltazar, 1991. IBSN 80-900307-2-6.

ČÍHALOVÁ, Eva; MAYER, Ivo. *Jak rozvíjet komunikaci a spolupráci. Zkušenosti z praxe 1.stupně ZŠ*. Praha: Strom, 1999. IBSN 80-86106-06-3.

GARDOŠOVÁ, Juliana; DUJKOVÁ, Lenka a kol.. *Vzdělávací program Začít spolu*.

Metodický průvodce pro předškolní vzdělávání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-815-5.

HAVLÍNOVÁ, Miluše; VENCÁLKOVÁ, Eliška a kol.. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole.* Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-061-5.

JARNÍKOVÁ, Ida. *Výchovný program mateřských škol.* Praha: vlastním nákladem, 1927.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana; PUPALA, Branislav. *Předškolní a primární pedagogika.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

KOPŘIVA, Pavel. *Naše mateřská škola na cestě ke zdraví.* Kroměříž: Spirála, 1996. ISBN 80-901873-2-3.

KOPŘIVA, Pavel; NOVÁČKOVÁ, Jana; NEVOLOVÁ, Dobromila; KOPŘIVOVÁ, Tatjana. *Respektovat a být respektován.* Kroměříž: Spirála, 2005. ISBN 80-901873-6-6.

KOUKOLÍK, František. *Před úsvitem, po ránu.* Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1496-0.

KRANICH, Ernst Michael. *Waldorfské školy.* Semily: Opherus, 2000. ISBN 80-902647-2-7.

LENDEROVÁ, Milena; RÝDL Karel. *Radostné dětství. Dítě v Čechách devatenáctého století.* Praha: Paseka, 2006. ISBN 80-7185-647-9.

LOCKE, John. *Několik myšlenek o vychovávání, o studování.* Praha: Dědictví Komenského, 1906.

MAREŠ Jiří; KŘIVOHLAVÝ Jaro. *Komunikace ve škole.* Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

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

MATĚJČEK, Zdeněk. *Výbor z díla.* Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1056-6.

MERTIN, Václav; GILLERNOVÁ, Ilona. *Psychologie pro učitelky mateřské školy.* Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.

MONTESSORI, Maria. *Absorbující mysl. Vývoj a výchova dítěte od narození do šesti let.* Praha: SPN, 2003. ISBN 80-86 189-02-3.

MONTESSORI, Maria. *Tajuplné dětství.* Praha: SPN, 1998. ISBN 80-86189-00-7.

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi.* Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1:

- RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě*. Pardubice: FF Univerzity Pardubice, 2006. ISBN 80-7194-841-1.
- SMOLKOVÁ, Táňa. *Dítě v úctě přijmout...Vzdělávací program waldorfské mateřské školy*. Praha: Maitrea, 2007. ISBN 80-903761-2-6.
- SMOLKOVÁ, Táňa. *Na cestě od lilie k růži*. Praha: Maitrea, 2008. ISBN 978-80-87249-02-4.
- STEINER, Rudolf. *K vývojovým fázím prvních tří sedmiletí života*. Semily: Opherus, 2002.
- STEINER, Rudolf. *Waldorfská pedagogika*. Semily: Opherus, 2000. ISBN 80-902647-7-8.
- STŘELEČEK, Stanislav et. al. *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-61-3.
- ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola: teorie a praxe 1*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0945-3.
- ŠTĚCH, Stanislav; VIKTOROVÁ, Ida. *Vztahy rodiny a školy – hledání dialogu*. In Kolláriková, Z; Pupala, B. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
- ŠULOVÁ, Lenka; ZAUCHE-GAUDRON, Chantal. *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0752-2.
- OPRAVILOVÁ, Eva; GEBHARTOVÁ, Vladimíra. *Rok v mateřské škole. Kurikulum předškolní výchovy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-847-3.
- PAVELČÁK, Igor. *Příručka sebeobrany pro učitele*. Liberec: vlastním nákladem, 2008.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.
- PRŮCHA, Jan. *Pedagogický výzkum uvedení do teorie a praxe*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-132-3.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.
- ZUZÁK, Tomáš. *Hledání vztahu k dítěti ve waldorfské pedagogice. Působení mezi individualitami učitele a žáka*. Ostrava: Pedagogická fakulta, 1998. ISBN 80-7042-129-0.

Periodika

BENEŠOVÁ, Ilona. *Rodiče jsou partnery naší školky*. In. Informatorium 3-8, 2008, roč. 15, č.3, s.7. ISSN 1210-7506.

KRAMULOVÁ, Daniela. *Jak být poslem špatných zpráv*. In Informatorium 3-8, 2008, roč. 15, č.9. ISSN 1210-7506.

MERTIN, Václav. *Jak předcházet nedorozuměním mezi rodinou a školou*. In Moderní vyučování, 2004, roč. 9, č. 7. ISSN 1211-6858.

MOŽNÝ, Ivo. *Česká rodina pozdní modernity: nová podoba starého partnera a rivala školy*. In Pedagogika, 2004, roč.54, č.4, s.309-325. ISSN 0031-3815.

RABUŠICOVÁ, Milada. *Postavení rodičů jako výchovných a sociálních partnerů školy*. In Pedagogika, 2004, roč.54, č.4, s.326-341. ISSN 0031-3815.

ŠTĚCH, Stanislav. *Angažovanost rodičů ve školní socializaci*. In Pedagogika, 2004, roč.54,č.4, s.374-388. ISSN 0031-3815.

TĚTHALOVÁ, Marie. *Neobejdeme se bez spolupráce*. In Informatorium 3-8, 2008, roč. 15, č.2, ISSN 1210-7506.

Internet

Průměrný věk novomanželů [online]. czso.cz 2009 [cit. 2009-03-04]. Dostupné na WWW: <http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/rodina-eupr>.

První legislativní zakotvení Sdružení rodičů [online]. mvcr.cz 2005 [cit.2008-09-15]. Dostupné na WWW:<http://web.mvcr/archiv2008/sbirka/1949/zakon>.

Rodičovské sdružení ve školském zákoně z roku 1984 [online] mvcr.cz 2005 [cit. 2008-09-15]. Dostupné na WWW:<http://web.mvcr/archiv2008/sbirka/1984/zakon>.

Firemní miniškolky [online] RSS 2008 [cit.2009-04-03]. Dostupné na WWW:<http://www.miniskolky.cz>.

Bílá kniha [online]. [msmt.cz](http://www.msmt.cz) [cit.2008-10-20]. Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/reforma-tercialniho-vzdelavani/bila-kniha>.

ZPRAVA_OECD_PV(1).pdf.

Nesezdané páry v roce 2008 [online]. czso.cz 2009 [cit.2009-10-29]. Dostupné na WWW:(<http://www.czso.cz/csu/2009edicniplan.nsf/3400275307/File/401809383.pdf>).

Počty dětí ve třídě [online]. czso.cz 2009 [cit.2009-10-29]. Dostupné na WWW:

http://www.czso.cz/csu/2008edicniplan.nsf/t/C700294BBF/File/skol_rocenka08.pdf).

SEZNAM PŘÍLOH

1. Osobnostně orientovaný dotazník

2. Fotografie z jarmarku
3. Dopis od rodičů
4. Fotografie z rukodělných večerů maminek
5. Dotazník pro pedagogy
6. Dotazník pro rodiče
7. Dotazník vztahující se k první otázce rodičů
8. Dotazník k druhé otázce
9. Graf: seznámení se výchovnými principy před přijetím do mateřské školy
10. Graf: Dotazník před vstupem do mateřské školy, který by zohledňoval osobnost dítěte
11. Graf: Činnosti, které rodiče zažili se svými dětmi
12. Graf: Zda mohou rodiče sami připravit nějak činnosti
13. Graf: Jakým způsobem se rodiče dovídají o výchovných problémech
14. Graf: Jak si pedagogové představují spolupráci s mateřskou školou
15. Dotazník pedagogů
16. Graf: Co se pedagogům daří při spolupráci s rodiči
17. Dotazník pedagogů
18. Graf: Kde mají pedagogové rezervy ve vztahu a spolupráci s rodinou
19. Doporučení

