

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Komparace pojetí spolupráce rodiny a mateřské školy v hlavním vzdělávacím proudu a v programu Začít spolu

A comparison of the concept of cooperation between family and kindergarten in mainstream education and in the Step by Step programme

Zdenka Pilpachová

Vedoucí práce: Mgr. Eva Rybářová

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

2019

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Komparace pojetí spolupráce rodiny a mateřské školy v hlavním vzdělávacím proudu a v programu Začít spolu vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 12. 7. 2019

.....

podpis

Ráda bych poděkovala vedoucí své bakalářské práce Mgr. Evě Rybářové za rady, připomínky a také za trpělivost při zpracování bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat respondentům, kteří si udělali čas a poskytli mi potřebné informace. V neposlední řadě také děkuji rodině a kolegyním, kteří mě po celé studium podporovali.

ANOTACE

Autorka ve své práci porovnává přístupy ke spolupráci s rodinou v pojetí mateřských škol hlavního vzdělávacího proudu a alternativních mateřských škol s programem Začít spolu. Cílem práce je zjistit, do jaké míry se formy a intenzita komunikace a spolupráce liší či shodují v závislosti na vzdělávacím programu, a identifikovat silné a slabé stránky vzájemné komunikace.

V teoretické části autorka nastiňuje důležitost spolupráce rodiny a mateřské školy pro rozvoj dítěte předškolního věku, možné formy této spolupráce, zásady vyplývající z platných právních předpisů a kurikulárních dokumentů a popisuje, jak je tato spolupráce chápána v programu Začít spolu.

V praktické části porovnává přístupy mateřských škol s alternativním programem Začít spolu a mateřských škol hlavního vzdělávacího proudu ve vybraných částech města Prahy. Toto porovnání vychází z údajů získaných metodou dotazníkového šetření prostřednictvím polostrukturovaných dotazníků pro učitele a rodiče.

KLÍČOVÁ SLOVA

rodina a mateřská škola, spolupráce s rodinou, komunikace, Začít spolu

ANNOTATION

The author compares approaches to co-operation with the family as applied in mainstream kindergartens and alternative kindergartens with the Step by Step programme. The thesis aims to determine the extent to which the forms and intensity of communication and co-operation between family and kindergarten differ depending on the kindergarten's educational programme, and identify the strengths and weaknesses of mutual communication.

In the theoretical section, the author outlines the importance of co-operation between family and kindergarten for the development of preschool children, the possible forms of such co-operation and the rules laid down by applicable legal regulations and curricular documents, and describes how this co-operation is understood in the Step by Step programme.

The practical section compares the approaches of Prague-based kindergartens with the Step by Step alternative programme and mainstream kindergartens. The comparison is based on data obtained through a questionnaire survey using semi-structured questionnaires for teachers and parents.

KEYWORDS

family and kindergarten, cooperation with family, communication, Step by Step

Obsah

Úvod.....	7
I. Teoretická část.....	8
1. Vymezení hlavních pojmů – rodina, MŠ, spolupráce rodiny a MŠ.....	8
1.1. Rodina	8
1.1.1. Definice rodiny	8
1.1.2. Funkce rodiny.....	10
1.2. Mateřská škola.....	12
1.2.1. Vývoj MŠ a pojetí MŠ.....	12
1.2.2. Definice a postavení mateřské školy	13
1.2.3. Funkce mateřské školy	14
1.2.4. Alternativní programy v mateřských školách	14
1.3. Spolupráce rodiny a mateřské školy.....	15
1.3.1. Formy spolupráce rodiny a mateřské školy	16
2. Legislativní úprava předškolního vzdělávání.....	18
2.1. Právní předpisy a kurikulární dokumenty v předškolním vzdělávání.....	18
2.2. Organizace, principy a cíle předškolního vzdělávání	20
2.3. Spolupráce rodiny a MŠ v kurikulárních dokumentech.....	22
3. Program Začít spolu	24
3.1. Principy a východiska programu Začít spolu	24
3.2. Den ve třídě s programem Začít spolu.....	25
3.3. Spolupráce rodiny a MŠ v programu Začít spolu.....	26
II. Empirická část.....	30
4. Metodika výzkumu	30
4.1. Výzkumné cíle a výzkumné otázky	30
4.2. Výzkumná strategie a metoda.....	30
4.3. Výzkumný vzorek.....	31
5. Výsledky výzkumu.....	33
5.1. Interpretace dat.....	33
5.1.1. Dotazník pro pedagogy.....	33
5.1.2. Dotazník pro rodiče	44
5.2. Shrnutí výsledků dle výzkumných otázek	55
5.3. Diskuze	57
Závěr	61
6. Seznam použitých informačních zdrojů.....	62
7. Seznam příloh	64
8. Seznam tabulek.....	65
9. Seznam grafů	66

Úvod

V této práci se zaměřuji na porovnání pojetí spolupráce rodiny a mateřské školy v hlavním vzdělávacím proudu a v programu Začít spolu. Program Začít spolu vymezuje spolupráci MŠ s rodinou jako jeden ze svých pilířů, a proto mě především zajímá, zda a do jaké míry se liší formy a intenzita komunikace a spolupráce mezi rodinou a MŠ v hlavním vzdělávacím proudu a v programu Začít spolu, případně zda je spolupráce s rodinou v programu Začít spolu v praxi intenzivnější než v hlavním vzdělávacím proudu. Dále se zaměřím na silné a slabé stránky komunikace a porovnáím pohled pedagogů a rodičů na tuto problematiku.

Pro výzkum realizovaný v rámci této práce používám smíšenou výzkumnou strategii, přičemž k získání empirických údajů jsem použila metodu dotazníkového šetření, která je pro tento účel vhodná, neboť umožňuje získat rozsáhlý soubor údajů pro výzkum kvantitativního i kvalitativního charakteru. V souladu s tímto záměrem jsem také naplánovala a vytvořila dotazníky určené rodičům a pedagogům MŠ.

Téma této práce je zajímavé nejen proto, že nabízí určitou, byť svým rozsahem dosti omezenou, sondu do konkrétní oblasti alternativního školství, ale pro mě osobně je navíc zajímavé i z toho důvodu, že jsem ve své učitelské praxi měla možnost pracovat v MŠ hlavního vzdělávacího proudu i v MŠ s programem Začít spolu. Zodpovězení výzkumných otázek této práce, které jsou uvedeny v samostatné podkapitole, mi tak současně umožní ověřit, do jaké míry jsou mé osobní zkušenosti a názory zobecnitelné.

I. Teoretická část

1. Vymezení hlavních pojmů – rodina, MŠ, spolupráce rodiny a MŠ

Tato kapitola se zaměřuje na hlavní pojmy, s nimiž tato práce operuje a které je proto vhodné a žádoucí v úvodu vymežit. Jedná se o pojmy rodina, mateřská škola (dále též jen MŠ) a spolupráce rodiny a mateřské školy. Je důležité upozornit, že tato kapitola se spoluprací mezi rodinou a MŠ zabývá pouze v obecné rovině, aby poskytla základní kontext a východiska pro další podkapitoly, které se spoluprací rodiny a MŠ návazně podrobněji věnují v souvislosti s právními a kurikulárními dokumenty (podkapitola 2.3. Spolupráce rodiny a MŠ v právních a kurikulárních dokumentech) a v konkrétních souvislostech programu Začít spolu (podkapitola 3.3. Spolupráce rodiny a MŠ v programu Začít spolu).

1.1. Rodina

Pojetí rodiny a jejích funkcí se v různých kulturách liší. Zatímco v západním světě má zásadní význam nukleární či atomární rodina (tj. rodiče a děti žijící v jedné domácnosti), ve zbývajících částech světa převažuje chápání pojmu rodina ve smyslu rozšířené rodiny, která zahrnuje nejméně 3 generace. Vnímání rodiny se také mění v čase, přičemž zejména v západním světě v minulém století rostl význam nukleární rodiny, a naopak klesal význam rodiny rozšířené (Georgas, 2003).

Následující samostatné podkapitoly se zaměřují jednak na různé definice rodiny, kdy se snaží nalézt společné prvky a definovat rodinu způsobem vhodným pro účely této práce, a dále na funkce rodiny.

1.1.1. Definice rodiny

Pojem rodina lze definovat mnoha různými způsoby, mimo jiné v závislosti na tom, k jakému účelu či v jakém oboru se vymezení rodiny provádí. Kraus (2001, str. 78) v této souvislosti poznamenává: „V právní literatuře se sice rodina nedefinuje, ale s oblibou se používá pojem rodinná kolektivita, nebo určení – rodina jako základní článek společnosti. Sociologie preferuje pojem sociální instituce nebo malá sociální skupina, sociální psychologové dávají přednost pojmu primární skupina před institucí, pedagogové zdůrazňují výchovně socializační funkci rodiny, ekonomové považují rodinu především za výrobní nebo spotřební jednotku.“ Pokud jde o právní oblast, je poněkud překvapivé, že nový občanský

zákoník (Zákon č. 89/2012 Sb., 2012), který s účinností od roku 2014 upravuje české rodinné právo, sice pojem rodina opakovaně používá, avšak aniž by jej definoval.

Dále je důležité poznamenat, že definice rodiny se obvykle v různé míře zaměřují na dvě oblasti, totiž na strukturu rodiny a na funkce rodiny. Funkcemi rodiny se budu blíže zabývat v následující podkapitole, proto se zde zaměřím spíše na strukturu rodiny. Níže cituji vybrané definice českých autorů, které považuji za relevantní pro tuto práci, neboť zohledňují kulturní a historické souvislosti našeho regionu.

Průcha (2003, str. 202) uvádí tuto obecnou definici rodiny: *„Nejstarší společenská instituce Nejběžnějším modelem rodiny je tzv. nukleární rodina, kterou tvoří nejbližší příbuzní, tj. oba rodiče a děti. V posledních desetiletích se model rodiny, který je historicky flexibilní, významně proměňuje. Zvyšuje se variabilita rodinných typů, zahrnujících nejen rodinu vlastní a úplnou, ale také rodinu neúplnou, nevlastní a náhradní. Současné pojetí tenduje k chápání rodiny jako sociální skupiny nebo společenství, žijícího ve vlastním prostoru – domově – uspokojující potřeby, poskytující péči a základní jistoty dětem.“* Uvedená definice je z hlediska tématu této práce, tedy spolupráce rodiny a mateřské školy, výhodná zejména proto, že zohledňuje existenci neúplných, nevlastních a náhradních rodin.

Podle Krause (2001, str. 78) lze rodinu současnosti považovat za *„institucionalizovaný sociální útvar nejméně tří osob, mezi nimiž existují rodičovské, příbuzenské nebo manželské vazby. Základem rodiny ve všech dosud známých společnostech je diadický pár – muž a žena, tj. nějaká forma manželství nebo partnerství. Rodina je tedy postavena na partnerství osob opačného pohlaví, které má trvalejší ráz, a na příbuzenství. Výchozím znakem každé rodiny je existence nejméně jednoho dítěte bez zřetele na jeho věk.“* Tuto definici lze z určitého pohledu vnímat jako zastaralou, protože některé státy umožňují svazky párů stejného pohlaví a případně též adopci páry stejného pohlaví, takže základem rodiny v takovém případě může být i stejnopohlavní pár, nikoli výhradně muž a žena.

Dle Možného (1990, str. 17) *„dnes už všichni slovem ‚rodina‘ označujeme především manželský pár s dětmi“.* Přičemž se předpokládá, že *„pro společnosti naší kultury je charakteristickou, přirozenou a převládající formou rodiny párová monogamická rodina, tedy domácnost tvořená párem muže a ženy a jejich dětmi“* (Možný, 1990, str. 18). Kořátková (2014, str. 14) k struktuře rodiny uvádí, že *„současná rodina střední Evropy, kam samozřejmě patříme, je označována jako nukleární – tedy taková, kde jádrem je matka, otec a dítě nebo děti – a rodičovství bývá plánované“.* I zde je vhodné poznamenat, že ačkoli rodinný model

otec-matka-děti zdůrazňovaný v předchozích definicích je v naší zemi a našich kulturních souvislostech nadále chápán jako určitý ideál rodiny, současné proměny rodinného života přinášejí řadu nových jevů, jejichž rozšířenost má navíc rostoucí trend. Lze sem zařadit například rodiny formálně nesezdané, neúplné rodiny vzniklé rozvodem, rodiny od počátku monoparentální nebo stejnopohlavní páry pečující o děti. V obecnějších kulturních a společenských souvislostech pak lze konstatovat, že se zvyšuje sociální, kulturní i náboženská různorodost rodin, což zahrnuje například také bilingvní manželství či rodiny opakovaně měnící lokální kulturu, blíže viz Sedláčková (2012).

Nezbytným znakem rodiny, který je všem uvedeným definicím společný, je existence dítěte a péče o něj. Vzhledem k zaměření práce na spolupráci mateřské školy s rodinou je vhodné definovat rodinu tak, aby zahrnovala celou škálu situací, které při této spolupráci reálně nastávají. Z hlediska struktury se proto v této práci pojmem rodina rozumí nejméně jedno dítě a jedna dospělá osoba, která plní rodičovskou funkci, bez ohledu na to, zda je tato osoba s dítětem v příbuzenském vztahu, či nikoli. Obdobně se pojmem rodič rozumí nejen biologický rodič, ale případně také osoba, která zastává rodičovskou funkci a s níž mateřská škola spolupracuje, přičemž tato osoba může a nemusí být s dítětem v příbuzenském vztahu.

1.1.2. Funkce rodiny

Rodina plní řadu funkcí, a to jak z pohledu společnosti jako celku, tak z pohledu jednotlivců. Zejména z hlediska dítěte hraje rodina zcela zásadní roli, protože to, v jakém prostředí dítě vyrůstá, jej ovlivní na celý život. Matoušek (1997, str. 8) poukazuje na rozmanitost rodiny a její postavení a význam při výchově dětí: *„Každá rodina má svou vlastní vůni a každá v nějaké míře respektuje obecně závazná pravidla fungování společnosti. Rodina je unikátní a nenahraditelnou institucí proto, že nejlepším možným způsobem spojuje specifické a univerzální. Bez osobního, vysoce angažovaného zaujetí rodičů na osudu dětí by se děti vychovat nedaly. Bez respektu k danému stavu společnosti a jejím potřebám rovněž ne.“*

Rodina však není důležitá jen pro dítě, ale i pro dospělého člověka. *„Mít stálého partnera a mít děti jsou přední hodnoty lidského života. O ně dospělý člověk opírá pocit vlastní hodnoty, pocit smysluplnosti své existence, na nich závisí jeho psychická pohoda i zdraví.“* (Matoušek, 1997, str. 9) Pokud rodina dobře funguje, dává každému jedinci, který do ní patří, pocit bezpečí.

Americký antropolog George Peter Murdock na základě empirického studia různých společností zveřejnil v roce 1949 definici rodiny, která byla založena na těchto čtyřech základních univerzálních znacích či funkcích: 1) sexuální soužití rodičů; 2) legitimní reprodukce potomstva; 3) péče o děti a odpovědnost za jejich výchovu; 4) ekonomická spolupráce, alespoň v oblasti spotřební (Maříková, 1996). K definování rodiny je přitom nutné současné působení všech těchto funkcí, které jsou vzájemně propojeny a doplňují se. Přestože se tato definice ukázala v řadě ohledů jako problematická, uvedené čtyři základní okruhy se do jisté míry odrážejí ve většině popisů funkcí rodiny.

Dle Průchy (2003, str. 202) rodina „*plní socializační, ekonomické, sexuálně-regulační, reprodukční a další funkce. Vytváří určité emocionální klima, formuje interpersonální vztahy, hodnoty a postoje, základy etiky a životního stylu. Z hlediska sociologického je formou začlenění jedince do sociální struktury*“.

Kraus (2001, 79–80) podrobněji popisuje tyto základní funkce, či spíše okruhy funkcí rodiny:

- **Biologicko-reprodukční:** Rodina zajišťuje reprodukci obyvatelstva tím, že pro společnost vytváří stabilní reprodukční základnu. Existence rodiny také společensky reguluje sexualitu. Z hlediska jednotlivce tato funkce pomáhá uspokojovat biologické a sexuální potřeby a potřebu pokračování rodu.
- **Sociálně-ekonomická:** Rodina zajišťuje svým členům hmotné zabezpečení. Rodina, případně domácnost, je významným prvkem ekonomického systému společnosti, kdy členové rodiny na jedné straně nabízejí svou práci jako výrobní faktor, zatímco na druhé straně je rodina významným spotřebitelem na trhu. Uvnitř rodiny probíhá rozhodování o financích, spotřebě či investicích, přičemž přerozdělování má významný sociální a solidární charakter.
- **Socializačně-výchovná:** Rodina je první sociální skupinou, v níž se dítě socializuje a která současně učí dítě přizpůsobovat se životu ve společnosti a připravuje jej na vstup do praktického života. Rodina zejména umožňuje dítěti osvojit si základní návyky a způsoby chování, které jsou ve společnosti běžné. Rodina tedy pečuje o kulturní návyky svých členů, vytváří specifické socializační a výchovné prostředí pro děti, předává jim kulturní dědictví a vštěpuje jim morální postoje.
- **Sociálně-psychologická:** Rodina je pro své členy významným opěrným bodem. Jako sociální skupina vytváří pocit sounáležitosti, přičemž členové rodiny se s ní mohou

identifikovat, hledat u ní pocit bezpečí a porozumění. Rodina vytváří specifické sociální klima, ve kterém hraje významnou roli citová složka.

Pokud jde o význam rodiny pro výchovu a socializaci předškolního dítěte, dle Kořátkové (2014, str. 14) nelze pochybovat o tom, že *„dítě po celé období předškolního věku je s rodinným prostředím úzce spjato a silně tuto zakotvenost prožívá. Bez důvěrně poznané lidské blízkosti, která mu zajišťuje biologické potřeby a péči, bezpečí, vztahovou oporu, lásku a první poznatky o světě, by mělo velmi těžký životní start do lidské společnosti“*.

Ve starším předškolním věku rodina zpravidla ztrácí monopol na výchovu, neboť do výchovného procesu vstupují také vnější vlivy, především předškolní vzdělávání.

1.2. Mateřská škola

Mateřská škola představuje nejčastější a současně velmi rozšířenou instituci, která zajišťuje vzdělávání a péči o děti předškolního věku. Tato podkapitola nejprve nastíní vznik a vývoj mateřských škol jako institucí předškolního vzdělávání, vymezí postavení a funkci MŠ a na závěr velmi stručně nastíní obecné souvislosti alternativního školství a alternativních programů v MŠ, z nichž jedním je i program Začít spolu.

1.2.1. Vývoj MŠ a pojetí MŠ

Důvodem vzniku předškolních vzdělávacích zařízení byla historicky nutnost zajistit péči o předškolní děti, a tím uvolnit matku pro výrobní proces. Panovala při tom snaha poskytovat tuto péči způsobem, který zajistí kvalitní a všestranný rozvoj dětí. Předškolní vzdělávací zařízení tak částečně přebraly výchovnou funkci, kterou dříve plnila výhradně rodina.

První zařízení pro předškolní děti byla v českých zemích zakládána v první polovině 19. století. Šlo o tzv. „opatrovny“, které byly jakýmsi předchůdcem mateřských škol a byly určeny předškolním dětem, jejichž matky pracovaly v manufakturách. Pokrokový učitel a zakladatel první opatrovny (1832 v Praze na Hrádku) Jan Vlastimír Svoboda (1800–1844) také roku 1839 napsal první pedagogickou příručku pro předškolní vzdělávání s výstižným názvem: *Školka čili Prvopočáteční, praktické, názorné, všestranné vyučování malých dětí k věcnému vybroušení rozumu a ušlechtnění srdce s navedením ke čtení, počítání a kreslení pro učitele, pěstouny a rodiče*. V polovině 19. století bylo v Praze 20 takovýchto opatroven (Pavlovská, 2012, str. 35).

První česká veřejná mateřská škola byla založena v Praze roku 1869. Počet mateřských škol následně rostl a před druhou světovou válkou již počet mateřských škol a jiných zařízení pro předškolní děti dosahoval dvou tisíc. V 50. letech 20. století následoval prudce rostoucí trend, který kulminoval v polovině 80. let 20. století, kdy bylo v ČR 7 592 mateřských škol (Průcha, 2013).

Také pojetí mateřské školy procházelo vývojem. Ve 20. století působilo v předškolní výchově hnutí pedagogického reformismu, které reaguje na potlačování individuality dítěte, přílišné memorování a intelektualismus. Usiluje o vytvoření moderní školy, která je zajímavá a přitažlivá a nepotlačuje osobnost dítěte. Reformisté prosazují pedocentrismus, kdy *„dítě je centrem výchovy, cíle výchovy jsou zcela podřízeny individuálním zájmům a potřebám dítěte“* (Pavlovská, 2012, str. 39).

V socialistickém Československu byl vliv pedagogického reformismu oslaben, důraz na individuální potřeby dítěte byl často upozaděn ve prospěch jednotnosti a normativních požadavků. Do předškolního vzdělávání se také dostávaly prvky socialistické ideologie. Po pádu komunistického režimu předškolní pedagogika na myšlenky pedagogického reformismu opět navázala.

Dle Koťátkové (2014, str. 105) by se současné pojetí mateřské školy mělo nacházet *„v etapě přijetí a naplňování moderního pojetí pedocentrické orientace. Dítě, péče o něj a rozvoj jeho dispozic je jejím základem. Každé dítě je respektováno jako osobnost, má své individuální potřeby a zájmy a ty nás vedou k nacházení metod a aktivit, kterými je možné je dále rozšiřovat a připravovat tak dítě na další vzdělávání“*.

1.2.2. Definice a postavení mateřské školy

Školský zákon mateřské školy přímo nedefinuje, ale zakotvuje je jako součást české vzdělávací soustavy a jeden z druhů škol (Zákon č. 561/2004 Sb., 2004, § 7), přičemž právní postavení škol potom podrobně upravuje v § 8. Z této úpravy vyplývá, že mateřská škola může mít formu právnické osoby, příspěvkové organizace, organizační složky státu nebo její součástí, případně může být mateřská škola zřízena při diplomatické misi či konzulárním úřadu. Zřizovateli mateřské školy mohou být kraje, obce či dobrovolné svazky obcí, stát (prostřednictvím ministerstev a ostatních organizačních složek státu), církve a náboženské společnosti s příslušným oprávněním, a dále ostatní právnické či fyzické osoby dle zvláštních

právních předpisů. Provoz a organizace mateřských škol jsou podrobněji upraveny vyhláškou o předškolním vzdělávání (Vyhláška č. 14/2005 Sb., 2004).

Průcha (2003, str. 118) definuje mateřskou školu jako „*školské zařízení navazující na výchovu dětí v rodině a v součinnosti s ní zajišťující všestrannou péči dětem zpravidla ve věku od 3 do 6 let*“. Zde spatřuji určitou terminologickou nepřesnost, neboť dle školského zákona (Zákon č. 561/2004 Sb., 2004) jsou mateřské školy jedním z druhů škol, nikoli školských zařízení (školské zařízení dle §7 poskytuje služby a vzdělávání, které doplňují nebo podporují vzdělávání ve školách nebo s ním přímo souvisejí, nebo zajišťuje ústavní a ochrannou výchovu anebo preventivně výchovnou péči). S podstatou uvedené definice však lze souhlasit.

1.2.3. Funkce mateřské školy

Mateřská škola je zpravidla první vzdělávací institucí, s níž přichází dítě do styku a která jej odlučuje od rodiny a uvádí do kolektivu vrstevníků. MŠ zajišťuje dětem nezbytné hmotné podmínky, zejména bezpečí a zdravou výživu, a umožňuje jim soustředit se na aktivity zaměřené především na výchovu, vzdělávání a socializaci. Mateřská škola tak ve spolupráci s rodinou připravuje dítě nejen na školní docházku, ale na celý budoucí život, přičemž zejména její socializační funkce je nezastupitelná.

Pokud budeme chápat mateřskou školu jako veřejnou službu, můžeme její funkce kategorizovat podle toho, čí potřeby a zájmy tato služba naplňuje. Podle Kořátkové (2014, str. 108–109) je mateřská škola orientovaná „*k dítěti – s cílem nalézt a rozvinout jeho dispozice v nejrůznějších oblastech jeho osobnosti, k rodině – s cílem jí pomoci se vzděláváním a s rozvojem sociálních dovedností, které povedou k začlenění dítěte do své generační skupiny a společnosti jako takové a také pomoci matkám profesně se uplatnit, ke společnosti – ve smyslu vybavenosti každého jedince užitečným vzděláním a celkovou způsobilostí k životu a k soužití mezi lidmi, která je společnosti ku prospěchu*“.

1.2.4. Alternativní programy v mateřských školách

Program Začít spolu patří mezi alternativní programy MŠ, a proto je vhodné velmi stručně jej zasadit do kontextu alternativního školství a některých dalších alternativních programů.

Dle Průchy (1994) je pojem alternativního školství nejednoznačný a lze jej chápat ve třech rovinách: i) školy provozované mimo sektor státních škol, ii) školy uplatňující nové,

nestandardní, reformní nebo experimentální formy obsahy či metody výuky apod., iii) soukromé školy, které nejsou financovány z veřejných zdrojů.

Průcha pro účely své publikace (1994, str. 7) definuje alternativní školy jako „*všechny druhy škol, soukromé i státní, které mají jeden podstatný rys: odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol dané vzdělávací soustavy*“, tedy „*školy vyznačující se nějakou pedagogickou specifičností odlišující je od standardních, běžných škol*“. Této definice se drží i tato práce, a při odkazech na alternativní vzdělávání a školy tedy není zohledněn způsob provozování či financování, ale pouze pedagogická a didaktická specifika.

Alternativní koncepce vzdělávání představují směry, které se liší od tradičního či běžného způsobu vzdělávání, a nabízejí tedy volbu mezi vzdělávacími možnostmi a vytvářejí ve vzdělávání pluralitní systém. Pro všechny alternativní mateřské školy akreditované MŠMT však současně platí povinnost naplňovat RVP PV a zajistit, aby jejich ŠVP s ním byl v souladu. (Průcha, 2013; školský zákon).

V České republice začaly alternativní mateřské školy vznikat po roce 1990 v souvislosti s politickými a společenskými změnami. Z klasických alternativních programů, které vznikaly počátkem 20. století, jsou v České republice dostupné MŠ M. Montessori, waldorfské MŠ a daltonský plán. Mezi moderní alternativy, které vznikaly počínaje 70. lety 20. století, patří MŠ s programem Začít spolu, jemuž se podrobněji věnuje následující podkapitola, a Zdravé MŠ. Relativně nové jsou lesní MŠ, které jsou zakotveny ve školském zákoně a od roku 2017 mohou získat akreditaci MŠMT. Dále existuje řada soukromých MŠ, často cizojazyčných, a také církevní MŠ. (Průcha, 2013; školský zákon)

1.3. Spolupráce rodiny a mateřské školy

Ačkoli se výchova v rodině a výchova v mateřské škole v řadě oblastí překrývají, zásadním způsobem se vzájemně liší. Je proto důležité, aby se rodina s mateřskou školou navzájem doplňovaly a aby vzájemně spolupracovaly. Obě strany mají na zřeteli zájmy dítěte, a zatímco rodina je pro dítě základním a nejdůležitějším společenstvím, mateřská škola ji doplňuje jako vhodný a odborný partner. (Syslová, 2016; Svobodová, 2010)

Matějček (1992, str. 32) popisuje odlišný charakter výchovy v rodině a mateřské škole takto: „*V rodině na rozdíl od jiných výchovných institucí není přísně oddělen životní čas a životní prostor vychovatelů a dítěte. Charakterizuje ji naopak jejich dalekosáhlé vzájemné sdílení. To je pak také základním předpokladem pro učení a vzdělávání, které bychom mohli*

označit jako „školu života“, tj. učení nápodobou, učení identifikací, učení přitažlivými vzory, společnou činností, soužitím, nikoli výukovými metodami podle osnov a učebnic.“

Spolupráce rodiny a MŠ se dnes zásadně liší od doby, kdy navštěvovaly MŠ rodiče dnešních dětí. Spolupráce rodiny a MŠ prošla určitým vývojem, který odráží celkový vývoj společnosti a jejího přístupu ke vzdělávání a dále vývoj v oblasti pedagogických disciplín. V konkrétním případě České republiky byl tento vývoj umocněn změnou politického režimu, kdy předchozí socialistický režim nepřál reformním směrům a neumožňoval hlubší partnerskou spolupráci. Současní rodiče mají vyšší nároky a požadují více než jen zabezpečení dítěte v době, kdy jsou v zaměstnání. Rodiče nejsou pasivními příjemci služeb MŠ, ale aktivně se zapojují a ve vztahu k pedagogům jsou v pozici rovnoprávných partnerů. Vztah a komunikace s rodiči však přesto mohou být zatíženy jejich vlastní zkušeností a očekáváními. Je proto důležité, aby učitel usiloval o navázání partnerského vztahu s rodiči, podněcoval jejich zájem o dění v MŠ a usiloval o jejich zapojení do vzdělávání dětí. (Syslová, 2016; Svobodová, 2010)

Otevřený partnerský vztah však nevzniká automaticky, ale je nutné na něm cílevědomě pracovat. Při komunikaci je vhodné používat nedirektivní přístupy, které kladou důraz na akceptaci – plné přijetí druhých, s porozuměním a bez podmínek; empatii – vcítění do prožitků druhých; a autenticitu – přirozený a pravdivý projev, který je pro druhé transparentní a čitelný. Pro založení a fungování pozitivních vztahů je ve vzájemné komunikaci velmi důležité aktivní naslouchání a empatický rozhovor, který zahrnuje všechny výše uvedené aspekty nedirektivních přístupů. (Syslová, 2016; Koťátková, 2014)

1.3.1. Formy spolupráce rodiny a mateřské školy

Komunikace a spolupráce rodiny a MŠ může probíhat mnoha různými formami. Následující výčet není vyčerpávající, ale zmiňuje ty formy spolupráce, které jsou v literatuře zmiňovány a v praxi využívány nejčastěji (Syslová, 2016; Lažová, 2013; Svobodová, 2010):

- Schůzky s rodiči – probíhají již před nástupem dítěte do MŠ a následně pravidelně formou třídních schůzek, jejichž účel je převážně informativní.
- Individuální pohovory s rodiči – vycházejí z potřeb rodičů či pedagogů. Lze zprostředkovat konzultace s dalšími odborníky, např. logopedem či psychologem.

- Společné akce na úrovni třídy či školy – rodiče se mohou těmto akcí účastnit nebo se na nich i spolupodílet. Společné akce patří k velmi oblíbeným formám spolupráce a umožňují rodičům blíže poznat prostředí a fungování mateřské školy.
- Společné tvoření – tvořivé aktivity, které mohou rodiče vykonávat spolu s dětmi pod vedením lektora.
- Nástěnky a vývěsky – mají informační a vzdělávací funkci, rodičům lze sdělovat aktuální informace týkající se MŠ, ale také např. zajímavé odborné články. Dále slouží k vystavení prací dětí.
- E-mail a webové stránky školy – využití moderních komunikačních prostředků usnadňuje rychlé a plošné sdělování informací. Tyto prostředky by však měly osobní kontakt doplňovat, ne jej nahrazovat.
- Přítomnost rodiče ve třídě – podpora vstupu rodiče do třídy a jeho zapojení do běžných aktivit a her s dítětem.
- Konzultační hodiny – přesně stanovené hodiny určené k delším pohovorům s rodiči. Zaměřují se na konkrétní dítě a hledání společného postupu při jeho výchově a vzdělávání.
- Využití sponzorských možností rodičů – finanční a hmotné dary nebo osobní výpomoc.
- Rada školy – její ustavení není pro MŠ povinné. Vychází z iniciativy rodičů zapojit se do řízení a chodu MŠ.

RVP PV (Rámcový vzdělávací program, 2018) konkrétně popisuje, jak vypadá plně vyhovující spoluúčast rodičů na předškolním vzdělávání, přičemž klade důraz především na oboustrannou důvěru, partnerství a ochotu spolupracovat, zohlednění konkrétních potřeb dětí a rodin, zajištění možností k zapojení rodičů do dění v mateřské škole, pravidelné informování rodičů o dění v mateřské škole a prospívání jejich dítěte, jakož i poskytování podpory a poradenství rodičům (blíže viz podkapitola 2.3).

2. Legislativní úprava předškolního vzdělávání

V této kapitole nejprve stručně nastíníme právní předpisy a návazné kurikulární dokumenty, které upravují oblast předškolního vzdělávání. Poté se blíže zaměříme na cíle předškolního vzdělávání.

V úvodu této kapitoly je také vhodné definovat předškolní vzdělávání jako pojem. Dle RVP PV se dnes termín předškolní vzdělávání používá pro „*výchovu, vzdělávání a péči o dítě předškolního věku v mateřské škole*“ a „*zahrnuje aspekty výchovné i vzdělávací – týká se zajištění zdravého rozvoje a prospívání každého dítěte, jeho učení, socializace i společenské kultivace*“ (Rámcový vzdělávací program, 2018, str. 4).

2.1. Právní předpisy a kurikulární dokumenty v předškolním vzdělávání

Základním legislativním dokumentem upravujícím vzdělávání, včetně předškolního vzdělávání, v České republice je zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Zákon č. 561/2004 Sb., 2004), dále též jen „školský zákon“. Je důležité, že školský zákon (Zákon č. 561/2004 Sb., 2004, § 1) zakotvuje předškolní vzdělávání jako svébytnou součást systému vzdělávání, a tedy jako úvodní stupeň veřejného vzdělávání.

Dalším právním předpisem, který upravuje konkrétně předškolní vzdělávání, je vyhláška o předškolním vzdělávání (Vyhláška č. 14/2005 Sb., 2004), ve znění pozdějších předpisů. Tato vyhláška se zaměřuje zejména na organizační aspekty a podmínky provozu mateřských škol.

Pro oblast předškolního vzdělávání měl zásadní význam Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílá kniha), který formuloval „*myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu*“ (Národní program, 2001, str. 7). Význam Bílé knihy spočíval mimo jiné v tom, že vyjádřila „*obecné cíle výchovy a vzdělávání a jejich hodnotová východiska spolu se zdůvodněním principů vzdělávací politiky, odvozených z analýzy společenských proměn a trendů vývoje vzdělávání v evropských a dalších vyspělých zemích světa*“ (Národní program, 2001, str. 8) a dále že předpokládala vytvoření systému kurikulárních dokumentů a jejich zakotvení ve školském zákoně.

V roce 2014 byla Bílá kniha nahrazena novým strategickým dokumentem s názvem Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. Tento dokument (stejně jako Bílá kniha) vychází z předpokladu, že se rozvoj vzdělávací soustavy musí opírat o obecný

strategický rámec, jemuž jsou poté podřízeny veškeré dílčí koncepce, iniciativy a konkrétní opatření. Strategie je proto koncipována „jako obecný základ pro tvorbu vzdělávací politiky v České republice v následujících letech, který má být sdílen jejími klíčovými aktéry“. (Strategie, 2014, str. 5) Nejde o soubor konkrétních opatření, ale o vymezení priorit dalšího rozvoje vzdělávací soustavy, přičemž dokument je poměrně velmi obecný a jím popsané hlavní směry mají být podrobněji rozpracovány v prováděcích dokumentech.

Pro předškolní vzdělávání má dále zásadní význam nový systém kurikulárních dokumentů (vzdělávacích programů), který byl zaveden školským zákonem. V případě předškolního vzdělávání se jedná o tyto dokumenty:

Národní program vzdělávání (NPV)

NPV představuje zastřešující kurikulární dokument celostátní úrovně. Zpracovává jej MŠMT, projednává vláda a schvaluje parlament. Školský zákon vymezuje účel Národního programu vzdělávání takto: „*Národní program vzdělávání rozpracovává cíle vzdělávání stanovené [školským] zákonem a vymezuje hlavní oblasti vzdělávání, obsahy vzdělávání a prostředky, které jsou nezbytné k dosahování těchto cílů.*“ (školský zákon, § 3 odst. 1)

Dle Bílé knihy národní program vzdělávání vyjadřuje základní zásady kurikulární politiky státu a odráží veškeré vzdělávací cíle, které jsou formulovány v Bílé knize a školském zákoně. Dále „*vymezuje humanistické a demokratické hodnoty, na kterých je vzdělávání založeno*“ a „*definuje obecné cíle vzdělávání a obecné, klíčové kompetence zaměřené zejména na rozvoj osobnosti, na výchovu občana i na přípravu na další vzdělávání či vstup do praxe*“ (Bílá kniha, 2001, str. 37).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV)

RVP PV je kurikulární dokument celostátní úrovně, který je určen pro stupeň předškolního vzdělávání a který vydává MŠMT. RVP PV stanoví zejména konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání a jeho organizační uspořádání, a dále zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů. Pravidla stanovená RVP PV „*jsou závazná pro předškolní vzdělávání v mateřských školách, v mateřských školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona, v lesních mateřských školách a v přípravných třídách základních škol*“ (Rámcový vzdělávací program, 2018, str. 5).

Školský zákon stanovuje jeden ze zásadních principů pro tvorbu a následné úpravy RVP PV, totiž že RVP PV musí „*odpovídat nejnovějším poznatkům ... pedagogiky*

a psychologie o účinných metodách a organizačním uspořádání vzdělávání přiměřeně věku a rozvoji vzdělávaného“ (školský zákon, 2004, § 4 odst. 2).

V samotném RVP PV (Rámcový vzdělávací program, 2018, str. 5) jsou hlavní principy Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání popsány takto: „RVP PV byl formulován tak, aby v souladu s odbornými požadavky současné kurikulární reformy:

- *akceptoval přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku a důsledně je promítal do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání*
- *umožňoval rozvoj a vzdělávání každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb*
- *zaměřoval se na vytváření základů klíčových kompetencí dosažitelných v etapě předškolního vzdělávání*
- *definoval kvalitu předškolního vzdělávání z hlediska cílů vzdělávání, podmínek, obsahu i výsledků, které má přinášet*
- *zajišťoval srovnatelnou pedagogickou účinnost vzdělávacích programů vytvářených a poskytovaných jednotlivými mateřskými školami*
- *vytvářel prostor pro rozvoj různých programů a koncepcí i pro individuální profilaci každé mateřské školy*
- *umožňoval mateřským školám využívat různé formy i metody vzdělávání a přizpůsobovat vzdělávání konkrétním regionálním i místním podmínkám, možnostem a potřebám*
- *poskytoval rámcová kritéria využitelná pro vnitřní i vnější evaluaci mateřské školy i poskytovaného vzdělávání.“*

Školní vzdělávací programy (ŠVP)

ŠVP představují školní úroveň kurikulárních dokumentů. ŠVP vydává ředitel školy nebo školského zařízení a musí být v souladu s rámcovým vzdělávacím programem (pokud pro něj byl vydán). ŠVP stanovují pravidla, podle kterých se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách, a tedy i stanovuje, jak bude probíhat spolupráce s rodiči v dané konkrétní škole.

2.2. Organizace, principy a cíle předškolního vzdělávání

Jak již bylo uvedeno, institucionální předškolní vzdělávání je dnes organizováno především v mateřských školách. Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku od

2 do zpravidla 6 let. Od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky dítěte, je předškolní vzdělávání povinné (Zákon č. 561/2004 Sb., 2004, § 34). Poskytování předškolního vzdělávání je podle školského zákona veřejnou službou (Zákon č. 561/2004 Sb., 2004, § 2 odst. 3).

Předškolní vzdělávání vychází ze stejných zásad jako následné úrovně vzdělávání a má tytéž obecné cíle. Dle Strategie vzdělávací politiky ČR (2014, str. 8) sleduje vzdělávání v nejobecnější rovině tyto čtyři hlavní cíle: osobnostní rozvoj přispívající ke zvyšování kvality lidského života; udržování a rozvoj kultury jako soustavy sdílených hodnot; rozvoj aktivního občanství vytvářející předpoklady pro solidární společnost, udržitelný rozvoj a demokratické vládnutí; příprava na pracovní uplatnění.

Pokud jde konkrétně o oblast předškolního vzdělávání, jeho cíle obecně definuje školský zákon (Zákon č. 561/2004 Sb., 2004, § 33) takto: *„Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje¹ dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.“*

Tyto cíle potom podrobněji rozpracovává RVP PV do podoby záměrů a výstupů, a to na obecné (rámcové) a následně oblastní úrovni. RVP PV (Rámcový vzdělávací program, 2018, str. 10) definuje tyto tři rámcové cíle, které vyjadřují základní orientaci jak pro předškolní vzdělávání, tak i pro práci učitele: *„rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání; osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost; získání osobní samostatnosti a schopnosti projevat se jako samostatná osobnost působící na své okolí“*.

Dle RVP PV má institucionálního předškolní vzdělávání doplňovat a podporovat rodinnou výchovu, poskytovat dítěti mnohostranné a přiměřené podněty k aktivnímu rozvoji a učení, obohacovat denní program dítěte, poskytovat dítěti odbornou péči a zajistit, aby úvodní etapa vzdělávání dítěte měla promyšlený, odborně podepřený a lidsky i společensky hodnotný základ. Předškolní vzdělávání má zlepšit předpoklady dítěte pro další vzdělávání

¹ RVP PV (2018, str. 7) v této souvislosti poznamenává že *„v etapě předškolního vzdělávání jsou osobnostní rozdíly mezi dětmi, a stejně tak i rozdíly v jejich individuálních výkonech, pokládány za přirozené a samozřejmé a že předškolní vzdělávání o jejich vyrovnání neusiluje; úkolem předškolního vzdělávání není vyrovnat výkony dětí, ale vyrovnat jejich vzdělávací šance“*.

a život – má „rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, napomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat je k dalšímu poznávání a učení, stejně tak i učit dítě žít ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy a hodnoty touto společností uznávané“ (Rámcový vzdělávací program, 2018, str. 6–7). Předškolní vzdělávání má při tom maximálně podporovat individuální rozvojové možnosti dětí a maximálně se přizpůsobit vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí dané věkové skupiny. Je také vhodné zdůraznit, že dle RVP PV má být pobyt v mateřské škole pro dítě radostnou a příjemnou zkušeností.

2.3. Spolupráce rodiny a MŠ v kurikulárních dokumentech

Strategie vzdělávací politiky České republiky (Strategie, 2014) hovoří o spolupráci s rodinou především v souvislosti s přetrvávajícími a prohlubujícími se vzdělanostními nerovnostmi mezi dětmi a mladými lidmi, které považuje za jeden z chronických problémů vzdělávací soustavy ČR. Mezi hlavní příčiny těchto nerovností řadí rozdílnou úroveň příležitostí a aspirací k učení, která je do značné míry determinována rodinným prostředím. Toto je jeden z důvodů, proč dle Strategie „v následujících letech budou rozvíjena opatření s cílem ... posilovat spolupráci mezi rodinou a školním prostředím.“ (Strategie, 2014, str. 15)

Spoluprací rodiny a MŠ se podrobněji zabývá RVP PV, který konkrétně vymezuje, za jakých podmínek lze spoluúčast rodičů na předškolním vzdělávání považovat za plně vyhovující (Rámcový vzdělávací program, 2018, str. 34):

- „Ve vztazích mezi zaměstnanci školy a rodiči panuje oboustranná důvěra a otevřenost, vstřícnost, porozumění, respekt a ochota spolupracovat. Spolupráce funguje na základě partnerství.“
- Učitelé sledují konkrétní potřeby jednotlivých dětí, resp. rodin, snaží se jim porozumět a vyhovět.
- Rodiče mají možnost podílet se na dění v mateřské škole, účastnit se různých programů, podle svého zájmu zde vstupovat do her svých dětí. Jsou pravidelně a dostatečně informováni o všem, co se v mateřské škole děje. Projevili zájem, mohou se spolupodílet při plánování programu mateřské školy, při řešení vzniklých problémů apod.

- *Učitelé pravidelně informují rodiče o prospívání jejich dítěte i o jeho individuálních pokrocích v rozvoji i učení. Domlouvají se s rodiči o společném postupu při jeho výchově a vzdělávání.*
- *Zaměstnanci školy chrání soukromí rodiny a zachovávají diskrétnost v jejích svěřených vnitřních záležitostech. Jednají s rodiči ohleduplně, taktně, s vědomím, že pracují s důvěrnými informacemi. Nezasahují do života a soukromí rodiny, varují se přílišné horlivosti a poskytování nevyžádaných rad.*
- *Mateřská škola podporuje rodinnou výchovu a pomáhá rodičům v péči o dítě; nabízí rodičům poradenský servis i nejrůznější osvětové aktivity v otázkách výchovy a vzdělávání předškolních dětí.“*

RVP PV dále vymezuje povinnosti učitele mateřské školy ve vztahu k rodičům (Rámcový vzdělávací program, 2018, str. 46), kdy učitel:

- *„usiluje o vytváření partnerských vztahů mezi školou a rodiči;*
- *umožňuje rodičům přístup za svým dítětem do třídy a účastnit se jeho činností;*
- *umožňuje rodičům účastnit se na tvorbě programu školy i na jeho hodnocení;*
- *umožňuje rodičům aktivně se podílet na adaptačním procesu;*
- *vede s rodiči dítěte průběžný dialog o dítěti, jeho prospívání, rozvoji a učení.“*

3. Program Začít spolu

Tato kapitola nejprve stručně načrtne vznik programu Začít spolu a poté se v samostatných podkapitolách zaměří na jeho principy a východiska, popíše průběh dne ve třídě s tímto programem a nastíní spolupráci rodiny a MŠ v programu Začít spolu.

Počátky programu Začít spolu (mezinárodní označení Step by Step) spadají do 70. let 20. století. Program vychází z teorie a postupů programu Head Start z USA a evropských tradic předškolní výchovy.

Na mezinárodní úrovni je program Začít spolu zaštitěn mezinárodní asociací ISSA (International Step by Step Association), kterou podporuje mimo jiné nadace Open Society Foundations, UNICEF či Evropská komise. Cílem této nevládní členské organizace je podpora demokratických principů a posilování zapojení rodičů a komunity do vzdělávání dětí předškolního a mladšího školního věku. ISSA má 80 členských organizací ze 41 zemí. (Gardošová, 2012; ISSA, 2018; Koťátková, 2014)

V české republice se program Začít spolu začal experimentálně realizovat v roce 1994, a následně byl v roce 1997 řádně povolen MŠMT. Dle Gardošové (2012) byl program Začít spolu v roce 2012 využíván v 59 českých MŠ. V seznamu škol Začít spolu dostupném na webových stránkách občanského sdružení Step by Step ČR, o.s. (Seznam) je aktuálně uvedeno celkem 91 MŠ. Tento seznam nicméně není oficiální a nemusí být aktuální, přičemž u řady mateřských škol je obtížné dohledat, do jaké míry program Začít spolu uplatňují.

3.1. Principy a východiska programu Začít spolu

Program Začít spolu vychází v obecné rovině z humanistických a demokratických principů ve vzdělávání a z osobnostně rozvíjecího modelu výchovy a vzdělávání, který se opírá o moderní teorie předškolního vývoje a pedagogiky. Klade proto důraz například na individualizaci, tematické plánování či kooperativní učení.

Zatímco direktivní přístup zdůrazňuje roli učitele, který překládá a učí úkoly direktivním způsobem, program Začít spolu „vychází z osobnostně rozvíjecího modelu, který klade důraz na rozvoj možností a vlastní potenciál dětí, stojí na přesvědčení, že děti se nejlépe vyvíjejí, věnují-li se své činnosti – hře – celým srdcem. Dítěti v procesu výchovy a vzdělávání poskytujeme podpůrnou atmosféru založenou na porozumění, bezpodmínečném přijetí dítěte, uznání a empatickém naslouchání.“ (Gardošová, 2012, str. 11)

Program vede děti k tomu, aby dokázaly pracovat se změnami, kriticky myslet, rozhodovat se, identifikovat a řešit problémy, využívat kreativitu a představivost. Tomu odpovídají základní principy programu Začít spolu: „*individuální přístup ke každému dítěti; integrované učení hrou; pomoc dětem při výběru prostřednictvím plánované činnosti a center aktivit; aktivní účast rodin; spolupráce s komunitou; a profesní a osobnostní rozvoj učitelů.*“ (Bečvářová, 2010, str. 17)

Pro charakter pedagogické práce programu Začít spolu je určující rozdělení prostoru tříd a heren i venkovního prostoru do částí, které se nazývají centra aktivit. Jde o určité hrací koutky, které jsou odpovídajícím způsobem rozmístěny a vybaveny pomůckami a materiálem tak, aby umožnily jednotlivým dětem nebo malým skupinám dětí hru a tvůrčí práci. Mezi centra v rámci třídy zpravidla patří domácnost, ateliér, dílna, knihy a písma, dramatika, pokusy a objevy, kostky, manipulační a stolní hry, písek a voda a hudba. Děti každý den samy svobodně volí činnosti nebo hru v některém centru, a tak se podrobněji seznamují s daným tématem na základě osobně získaných informací a zkušeností. Centra se mohou využívat také pro práci projektového typu či pro jiná komplexněji pojatá témata. (Koťátková, 2014; Gardošová, 2012).

3.2. Den ve třídě s programem Začít spolu

Denní program, který s ohledem na potřeby vývoje dětí strukturuje každodenní činnosti, je pružný – umožňuje začleňování zvláštních akcí, například návštěvy rodičů, dovoluje zohledňovat náladu skupiny a umožňuje volný průběh činností, bez nutnosti násilných přechodů. Ačkoli je přizpůsoben jak pro homogenní, tak pro heterogenní skupiny dětí, z dlouholetých zkušeností vyplývá, že hraní a učení probíhá úspěšněji v heterogenní skupině. Mladší děti se často učí více a rychleji pozorováním starších dětí při činnostech, zatímco starší děti se učí ohleduplnosti vůči mladším kamarádům. V takových skupinách se velmi dobře rozvíjejí sociální vztahy. Denní program má tyto hlavní části (Gardošová, 2012):

Příchod dětí a ranní úkol – jde o jednoduchý úkol, při kterém děti procvičují různé dovednosti a který provádějí společně s rodiči. Jeho účelem je zejména ulehčit vstup rodičů do třídy, získat je pro spolupráci a vést je k tomu, aby si ráno vyhradili potřebný čas.

Volné hry a činnosti v centrech aktivit – v plynulé návaznosti na ranní úkol si děti mohou vybrat některé z center aktivit, viz výše. Rodiče mohou zůstat s dítětem ve třídě po celou dobu adaptace na nové prostředí, aby mu zajistili snadný a co nejpřirozenější přechod

z domova do předškolního zařízení. Možnost navštívit třídu se však neomezuje pouze na toto období adaptace. Jde o neformální příležitost, kterou mohou rodiče využít kdykoli. Následuje svačina.

Ranní kruh – všichni účastníci (učitel, děti, rodiče, asistenti) se usadí do kruhu, který symbolizuje partnerství a rovnost. Děti se seznamují s tématem dne a s činnostmi, z nich mohou vybírat.

Tělovýchovná chvíle – učitel zařazuje zdravotní cviky, pohybové hry nebo jiné pohybové činnosti. Poté se děti opět sejdou v kruhu, kde si povídají o tématu dne a učitel podrobně popíše, které činnosti jsou dostupné v centrech aktivit otevřených pro daný den.

Hry a činnosti na dané téma v centrech aktivit – po seznámení s programem dne si děti prohlédnou připravené činnosti v centrech aktivit a svou značku připevní ke zvolené činnosti na nástěnce. Tato samostatná volba podporuje u dětí samostatnost při rozhodování a odpovědnost za vlastní rozhodnutí, aktivní zapojení během ranního kruhu, samostatné myšlení, tvořivost a také radost dětí ze hry a činností.

Hodnoticí kruh – děti se opět sejdou v kruhu a mohou hodnotit, které činnosti je zaujaly, co se naučily, s kým pracovaly, kdo jim pomohl apod. Hodnoticí kruh podporuje sebereflexi, rozvoj vyjadřovacích schopností a slovní zásoby.

Pobyt venku – tato plánovaná činnost slouží k tělovýchovným aktivitám, poznávání přírody a okolí MŠ, ale také například k dramatickým hrám či hrám v písku.

Hygiena a oběd – podobně jako při dopolední svačině jsou děti vedeny k sebeobsluze a samostatnosti.

Odpolední odpočinek, spánek a jeho alternativy – děti se ukládají se k odpočinku a některé usínají. Časté je také čtení/poslech pohádek, případně poslech relaxační hudby. Po dohodě s rodiči je tolerována snížená potřeba spánku, kdy se děti mohou věnovat tichým činnostem v centru aktivit.

Odpolední hry a činnost do odchodu dětí domů – odpoledne mohou děti dle vlastního rozhodnutí pracovat na dané téma v centrech aktivit, nebo zvolit jinou činnost.

3.3. Spolupráce rodiny a MŠ v programu Začít spolu

Spolupráce s rodinou a aktivní zapojení rodiny patří k hlavním principům programu Začít spolu. Opírá se o přesvědčení, že „rodiny jsou primárními vychovateli svých dětí, mají na výchovu a vývoj svých dětí největší vliv; rodiče nesou odpovědnost za vzdělávání svých dětí,

a proto mají právo spolurozhodovat o jeho naplňování; rodiče a učitelé jsou rovnocennými partnery.“ (Krejčová, 2003, str. 149)

Lze souhlasit s Gardošovou (2012), že spolupráce mezi mateřskou školou a rodinou ve skutečnosti začíná již při výběru mateřské školy. Nemělo by jít pouze o mechanické rozhodnutí rodičů, ale o zodpovědnou volbu. Pracovníci MŠ seznamují rodiče s podstatou programu Začít spolu, přičemž rodiče si musejí uvědomit, že jim volbou tohoto programu vznikají určité závazky, zejména v oblasti aktivního zapojení a spolupráce. Tyto závazky jsou předmětem dohody, kterou MŠ s rodiči uzavírá.

Spolupráce rodičů a MŠ může mít v programu Začít spolu celou řadu forem. Dle Gardošové (2012, str. 121–122) „jsou jimi například:

- *zapojení rodičů ve třídě;*
- *porady učitele s rodiči;*
- *návštěvy doma;*
- *dohoda mezi rodinou a školou;*
- *tvorba individuálních plánů pro děti;*
- *čas odchodů a příchodů;*
- *půjčování hraček a knih;*
- *pomoc při pořádání akcí pro děti;*

Nepřímou formou spolupráce a komunikace s rodiči jsou:

- *nástěnky;*
- *zápisníky dětí, které slouží k písemné komunikaci mezi rodiči a pedagogy;*
- *dotazníky (např. o zájmech dětí);*
- *zpravodaje a školní časopis vydávaný podle možností v mateřských školách pro rodiče.*“

V programu Začít spolu je v rámci spolupráce velmi důležitá účast rodiny ve třídě. Nemusí se nutně jednat o rodiče, ale také například o sourozence či prarodiče. Ti všichni se mohou k dítěti při jeho činnostech připojit. Ačkoli je obvykle nejvhodnější doba při příchodu a adaptaci dítěte nebo při jeho vyzvednutí, rodiče mohou být ve školce přítomni během celého dne. V některých případech však mohou mít rodiče z účasti ve třídě obavy, a proto je nutné, aby s nimi učitel vždy komunikoval vstřícně a dal jim pocit, že jsou vítáni.

Pokud se zapojení rodičů ve třídě daří, má to pro MŠ a především pro samotné rodiče mnoho přínosů: rodiče získávají pocit sounáležitosti s programem; učí se vidět dítě ve vztahu k ostatním; lépe poznávají jeho vývoj; učí se respektovat vyučovací tým; mohou podporovat proces domácími aktivitami; poznávají prostředí a kamarády, o kterých jim děti vyprávějí; a mají příležitost k navázání přátelských vztahů s jinými rodiči. (Gardošová, 2012; Krejčová, 2003)

Program Začít spolu dále klade důraz na to, „*aby učitel s rodinou pravidelně mluvil o pokrocích dítěte, aby společně plánovali a hodnotili krátkodobé i dlouhodobé cíle, ujasňovali si postupy k jejich dosažení.*“ (Gardošová, 2003, str. 124). Proto probíhají obvykle třikrát ročně schůzky učitelů s rodiči, přičemž je důležité, aby výměna informací mezi učiteli a rodiči byla vzájemná a oboustranná, tj. aby nebyla vedena jen ze strany učitele.

Specifickou součástí spolupráce v rámci programu Začít spolu jsou návštěvy v rodinách, které na jedné straně umožňují lépe poznat prostředí, v němž dítě vyrůstá, a současně dítěti usnadňují propojit si domácí prostředí s prostředím MŠ. Podobně jako v případě návštěvy rodičů ve třídě může návštěva učitele v rodině hrát velmi důležitou roli zejména v období adaptace, kdy dítě teprve začíná mateřskou školu navštěvovat. (Gardošová, 2003)

Krejčová (2003, str. 250) uvádí následující desatero pro spolupráci s rodinou, přičemž obdobná pravidla z velké míry doporučuje i Gardošová (2003):

„Respektujeme úlohu rodičů.

Rodiče jsou nejvýznamnějšími činiteli ovlivňujícími vývoj dítěte. Mají právo a zároveň povinnost činit důležitá rozhodnutí týkající se jejich potomka. Bereme tuto jejich nezpochybnitelnou roli v každé situaci v úvahu a podle toho s nimi jednáme. Pěstujeme vzájemný respekt mezi učitelským týmem a rodinami.

Zachováváme důvěrnost.

Rodiny mají právo na ochranu svých osobních informací v průběhu i po ukončení školní docházky svého dítěte. Informace požadované od rodin omezujeme pouze na takové, které jsou nezbytně nutné k zajištění efektivního vzdělávání dětí. Informace a záznamy o dítěti mají k dispozici pouze jeho rodiče. Když je třeba poskytnout tyto informace i jiným osobám, seznamujeme s tímto faktem rodiče předem a žádáme o jejich souhlas.

Mluvíme s rodinami o očekáváníích, která vůči sobě máme.

Zejména na počátku školního roku (případně školní docházky nebo ještě před vstupem dítěte do školy), ale i v průběhu školního roku zjišťujeme, jakou představu o vzdělávání svého

dítěte a vzájemné spolupráci se školou rodiče mají. Zároveň otevřeně sdělujeme naše představy a záměry.

Podporujeme spolupráci s rodiči nabídkou více strategií k jejich zapojení.

Rodiny jsou odlišné. Co je zajímavé pro jednu, nemusí být přijatelné pro rodinu druhou. Jsme flexibilní a tvořiví, aby si každá rodina mohla vybrat takové formy spolupráce, které jí budou nejvíce vyhovovat.

Respektujeme, že konkrétní způsob spolupráce si volí rodina sama.

Naším úkolem je nabídnout rodinám co nejširší škálu možností ke spolupráci. Rozhodnutí, kterou z forem spolupráce rodina zvolí, už závisí na ní samé.

Usilujeme o zapojení celé rodiny.

Ke spolupráci vyzýváme nejenom rodiče dětí, ale přispět mohou i další členové rodiny a její přátelé.

Plánujeme rodičovská setkání a konzultace v době, která rodině vyhovuje.

Dáváme rodičům možnost vybrat si termín setkání z několika navržených variant, rodiče se mohou zapisovat do harmonogramu konzultací.

Zaměřujeme se na silné stránky rodiny a poskytujeme jí pozitivní zpětnou vazbu.

Zdůrazňujeme silné stránky rodiny a dosažené úspěchy. Dáváme rodinám najevo, že si ceníme jejich spolupráce a zapojení ve třídě.

Spolupracujeme s dalšími partnery školy.

Jsme otevření spolupráci s ostatními institucemi a organizacemi, jejichž nabídek využíváme, a naopak, přispíváme jim v rámci svých možností naší prací.

Víme, že všechno nejde hned...

Partnerské vztahy a intenzivní spolupráci s rodiči budujeme postupně, průběžným stavěním na malých úspěších. Vyžaduje to čas a úsilí. Víme, že je to náročné, ale nevzdáváme se.“

II. Empirická část

4. Metodika výzkumu

4.1. Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Tato práce porovnává přístup ke spolupráci s rodinou v pojetí mateřských škol hlavního vzdělávacího proudu a alternativních mateřských škol s programem Začít spolu. Jejím výzkumným cílem je zjistit, zda a do jaké míry se liší formy a intenzita komunikace a spolupráce mezi rodinou a MŠ v hlavním vzdělávacím proudu a v programu Začít spolu, který vymezuje spolupráci MŠ s rodinou jako jeden ze svých pilířů. Dále usiluje o identifikaci silných a slabých stránek komunikace.

V souladu s uvedeným výzkumným cílem jsem formulovala tyto výzkumné otázky:

- 1) Liší se formy a intenzita komunikace mezi MŠ a rodinou v MŠ hlavního vzdělávacího proudu a MŠ s programem Začít spolu?
- 2) Jaké jsou silné a slabé stránky této komunikace, případně jejich odlišnosti mezi MŠ hlavního vzdělávacího proudu a MŠ s programem Začít spolu?
- 3) Liší se formy a intenzita spolupráce mezi MŠ a rodinou v MŠ hlavního vzdělávacího proudu a MŠ s programem Začít spolu?

4.2. Výzkumná strategie a metoda

V rámci této práce používám smíšenou výzkumnou strategii, která kombinuje kvantitativní i kvalitativní výzkum, neboť považuji tento přístup vzhledem k výzkumným cílům a otázkám za nejvhodnější. Dle Hendla (2005, str. 45) se jedná o obecný trend, kdy „výzkumníci stále častěji kombinují metody kvalitativního a kvantitativního výzkumu v jedné výzkumné akci. Snaží se tak využít výhody obou přístupů při řešení výzkumného problému“. Zatímco kvantitativní část výzkumu získává údaje, které lze přehledně statisticky a graficky zpracovat, kvalitativní část výzkumu se snaží porozumět subjektivním názorům respondentů a jejich analýzou vyvodit obecnější závěry.

Pro svůj výzkum jsem zvolila metodu dotazníkového šetření. Dotazníky jsem naplánovala tak, aby obsahovaly uzavřené (standardizované), polouzavřené (polostandardizované) i otevřené (volné) otázky. Uzavřené a polouzavřené otázky

představují kvantitativní část výzkumu, zatímco otevřené a zčásti také polouzavřené otázky slouží k získávání informací pro kvalitativní část výzkumu.

Dotazníky byly rozdány prostřednictvím pedagogů jednotlivých MŠ.

4.3. Výzkumný vzorek

V rámci přípravy a plánování výzkumu jsem se rozhodla oslovit rodiče a pedagogy dětí, které navštěvují mateřské školy hlavního vzdělávacího proudu (dále jen MŠ HVP) a mateřské školy využívající program Začít spolu (dále jen MŠ ZS). Základním souborem výzkumu tedy byli rodiče a pedagogové dětí v MŠ HVP a MŠ ZS. Z tohoto rozsáhlého základního souboru jsem pro dotazníkový výzkum vybrala konkrétně dvě MŠ HVP a dvě MŠ ZS. Z praktických důvodů jsem zvolila čtyři MŠ sídlící v Praze, a jednalo se tedy o výběr záměrný, nikoli náhodný.

Rodiče a pedagogové těchto čtyř vybraných MŠ tedy tvoří výběrový soubor výzkumu, na kterém jsem realizovala dotazníkové šetření. Tento výběrový soubor pro účely komparace dělím ze dvou hledisek, totiž rodiče x pedagogové a MŠ HVP x MŠ ZS, čímž vznikají následující čtyři podsoubory, které jsou pro přehlednost znázorněny v matici níže:

1. Pedagogové mateřských škol hlavního vzdělávacího proudu (dále též jen „**pedagogové MŠ HVP**“)
2. Rodiče dětí navštěvujících mateřské školy hlavního vzdělávacího proudu (dále též jen „**rodiče MŠ HVP**“)
3. Pedagogové mateřských škol s programem Začít spolu (dále též jen „**pedagogové MŠ ZS**“)
4. Rodiče dětí navštěvujících mateřské školy s programem Začít spolu (dále též jen „**rodiče MŠ ZS**“)

Obrázek 1: Matice podsouborů výběrového souboru výzkumu

	Pedagogové	Rodiče
MŠ hlavního vzdělávacího proudu	1. podsoubor: Pedagogové MŠ HVP	2. podsoubor: Rodiče MŠ HVP
MŠ s programem Začít spolu	3. podsoubor: Pedagogové MŠ ZS	4. podsoubor: Rodiče MŠ ZS

Má-li být zajištěno, aby výběrový soubor reprezentativně zastupoval základní soubor, je vhodné použít náhodný výběr, případně dále stratifikovaný, a rovněž je nutné zajistit dostatečný rozsah výběrového souboru. Reichel (2009, str. 87) uvádí mimo jiné toto velmi obecné vodítko pro rozsah výběrového souboru: „při velikosti základního souboru do 100 jednotek je nutné zkoumat 80 % z nich, do 1 000 jednotek 40 %, do 10 000 7,5 % z nich, do 100 000 1,5 %, do 1 000 000 0,25 % a do 10 000 000 stačí 0,045 %.“ Dle údajů Českého statistického úřadu bylo v České republice ve školním roce 2018/19 celkem 5 287 mateřských škol, které měly 16 064 tříd, 30 580 učitelů a navštěvovalo je 367 094 dětí. Podle výše uvedeného pravidla by tedy reprezentativní výběrový soubor musel obsahovat nejméně ca. 460 pedagogů a 920 dětí. Je proto na první pohled zřejmé, že tento výzkum neusiluje o reprezentativnost, ale představuje spíše omezené šetření místního charakteru.

Následující tabulka uvádí základní informace o oslovených MŠ, konkrétně počty tříd a počty pedagogů. Dále uvádí počty rozdaných a obdržených dotazníků a jejich návratnost. Je vhodné upozornit na 145% návratnost dotazníků pro rodiče u MŠ HVP 1. V této školce mělo být rozdáno 20 dotazníků, ovšem pedagogové ze své vlastní iniciativy dotazníky dodatečně nakopírovali a rozdali většímu počtu rodičů. Počet těchto dodatečných rozdaných dotazníků se nepodařilo zjistit, proto tento konkrétní údaj nemá potřebnou vypovídací hodnotu, což se promítá také do údaje o celkové návratnosti dotazníků u MŠ HVP (1+2).

Tabulka 1: Počty a návratnost dotazníků pro rodiče a pedagogy

	Počet tříd	Počet pedagogů	Dotazníky pro pedagogy			Dotazníky pro rodiče		
			Rozdané	Vrácené	Návratnost (%)	Rozdané	Vrácené	Návratnost (%)
MŠ HVP 1	3	6	6	6	100 %	20	29	145 %
MŠ HVP 2	4	8	8	6	75 %	20	15	75 %
MŠ ZS 1	5	10	10	7	70 %	20	18	90 %
MŠ ZS 2	4	8	8	5	63 %	20	18	90 %
MŠ HVP (1+2)	7	14	14	12	86 %	40	44	110 %
MŠ ZS (1+2)	9	18	18	12	67 %	40	36	90 %

Z tabulky je patrné, že počty vrácených dotazníků pro rodiče se u MŠ HVP a MŠ ZS liší (44, 36). V kvantitativní části interpretace údajů proto nepracuji s absolutními počty odpovědí, ale s jejich relativním procentním vyjádřením, které je vztaženo k celkovému počtu dotazníků daného podsouboru (MŠ HVP nebo MŠ ZS).

5. Výsledky výzkumu

5.1. Interpretace dat

V této podkapitole se zaměřím na interpretaci dotazníků pro pedagogy a dotazníků pro rodiče, které jsem použila při dotazníkovém šetření. Jednotlivé otázky vždy stručně uvedu a následně u každé kvantitativní otázky zařadím tabulku s přehledným výčtem variant odpovědí, vyjádřením absolutního počtu odpovědí a vyjádřením relativního (procentního) počtu odpovědí. Tam, kde je to z důvodu přehledné prezentace dat vhodné, uvádím také graf. Pokud to charakter a počet odpovědí umožňuje, v případě kvalitativních otázek kóduji odpovědi do přehledných kategorií, které opět uvádím v tabulce.

V tabulkách i grafech vždy pro přehlednost zvýrazňuji údaje, které jsou zajímavé s ohledem na výzkumné otázky, tedy zpravidla údaje u nejčastěji uváděných variant odpovědí a údaje u těch variant odpovědí, které vykazují největší rozdíly mezi MŠ HVP a MŠ ZS.

V této podkapitole se omezují pouze na strohou a věcnou interpretaci odpovědí, přičemž bližší analýza je obsažena v následné diskuzi v podkapitole 5.3.

5.1.1. Dotazník pro pedagogy

Otázka č. 1: Jak často probíhá komunikace mezi Vámi a jednotlivými rodiči?

Tato uzavřená otázka zjišťovala, jak často pedagogové komunikují s rodiči jednotlivých dětí. Pedagogové volili jednu z pěti variant.

Tabulka 2: Frekvence komunikace mezi pedagogy a jednotlivými rodiči

	Počet respondentů		% respondentů	
	MŠ HVP	MŠ ZS	MŠ HVP	MŠ ZS
každý den	12	9	100 %	75 %
nejméně jednou týdně	0	3	0 %	25 %
nejméně jednou měsíčně	0	0	0 %	0 %
nejméně jednou ročně	0	0	0 %	0 %
vůbec	0	0	0 %	0 %
Celkem respondentů	12	12		

Z odpovědí vyplývá, že dotazovaní pedagogové MŠ HVP komunikují s rodiči o něco častěji než pedagogové MŠ ZS – všichni pedagogové MŠ HVP a 75 % pedagogů MŠ ZS komunikují s rodiči každý den, přičemž zbylých 25 % pedagogů MŠ ZS komunikuje s rodiči

nejméně jednou týdně. Žádný z dotazovaných pedagogů neuvedl nižší frekvenci komunikace než jednou týdně.

Otázka č. 2: Jakým druhům komunikace s rodiči dáváte přednost?

Tato uzavřená otázka zjišťovala, jakou formou pedagogové nejraději komunikují s rodiči. Pedagogové mohli volit jednu či více ze tří variant.

Tabulka 3: Preferované druhy komunikace s rodiči

	Počet respondentů		% respondentů	
	MŠ HVP	MŠ ZS	MŠ HVP	MŠ ZS
písemná (zejména e-mail)	0	0	0 %	0 %
ústní	12	12	100 %	100 %
pouze vyvěšování informací na nástěnkách	0	0	0 %	0 %
Celkem respondentů	12	12		

Z odpovědí vyplývá, že dotazovaní pedagogové jednoznačně upřednostňují ústní komunikaci, neboť tuto variantu označilo 100 % všech dotazovaných pedagogů, přičemž žádný pedagog neoznačil jinou variantu. Nejsou zde tedy ani žádné rozdíly mezi MŠ HVP a MŠ ZS.

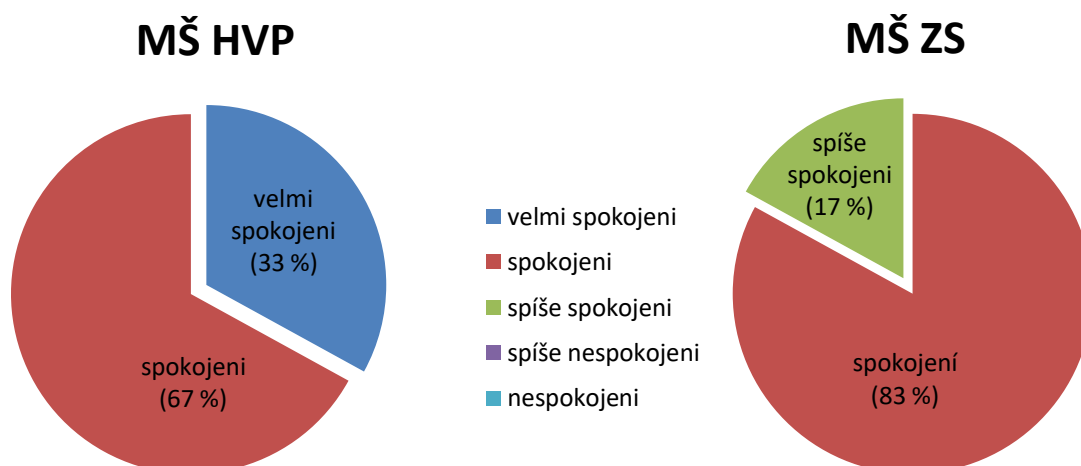
Otázka č. 3: Jste spokojeni s komunikací s rodiči?

Tato uzavřená otázka dotazníkového šetření zjišťovala, do jaké míry jsou pedagogové spokojeni s komunikací s rodiči. Respondenti volili jednu z pěti variant.

Tabulka 4: Spokojenost s komunikací s rodiči

	Počet respondentů		% respondentů	
	MŠ HVP	MŠ ZS	MŠ HVP	MŠ ZS
velmi spokojeni	4	0	33 %	0 %
spokojeni	8	10	67 %	83 %
spíše spokojeni	0	2	0 %	17 %
spíše nespokojeni	0	0	0 %	0 %
nespokojeni	0	0	0 %	0 %
Celkem respondentů	12	12		

Graf 1: Spokojenost s komunikací s rodiči



Z odpovědí vyplývá, že dotazovaní pedagogové MŠ HVP jsou se spoluprací o něco spokojenější než pedagogové MŠ ZS. Pedagogové MŠ HVP jsou se spoluprací spokojeni (67 %) nebo velmi spokojeni (33 %), zatímco pedagogové MŠ ZS jsou se spoluprací spokojeni (87 %) nebo jen spíše spokojeni (17 %). Žádný z pedagogů MŠ ZS není se spoluprací velmi spokojen. Žádný z oslovených pedagogů není se spoluprací nespokojen ani spíše nespokojen.

Otázka č. 4: Jaké jsou podle Vás silné/slabé stránky komunikace s rodiči?

Tato otevřená otázka zkoumala slabé a silné stránky komunikace s rodiči. Vzhledem k nízkému počtu odpovědí a jejich velké variabilitě není smysluplné odpovědi kategorizovat a kódovat dle jejich obsahu. Následující tabulka pro přehlednost kóduje odpovědi dle jejich typu do těchto kategorií: neodpověděl, uvedl pouze slabé stránky, uvedl pouze silné stránky, uvedl slabé i silné stránky.

Tabulka 5: Typy odpovědí pedagogů – silné/slabé stránky komunikace s rodiči

	Počet respondentů		% respondentů	
	MŠ HVP	MŠ ZS	MŠ HVP	MŠ ZS
neodpověděl	5	3	42 %	25 %
uvedl pouze slabé stránky	2	4	17 %	33 %
uvedl pouze silné stránky	2	0	17 %	0 %
uvedl slabé i silné stránky	3	5	25 %	42 %
Celkem respondentů	12	12		

Pedagogové MŠ HVP považují za silné stránky komunikace s rodiči skutečnost, že se vše řeší rychle, bez odkladů, a tím se předchází nedorozumění. Oceňují také vstřícnost rodičů a možnost získat od rodičů zpětnou vazbu.

Pedagogové MŠ HVP uvádějí jako slabé stránky časové vytížení pedagogů a pasivitu rodičů a dále to, že rodiče nečtou nástěnky, v některých případech rodiče chtějí slyšet něco jiného, než jim učitel říká, a také že rodiče někdy nepřivedou dítě až do třídy a nepředají jej osobně.

Pedagogové MŠ ZS vnímají jako silné stránky možnost komunikovat každý den, otevřenost komunikace a vstřícnost, ohleduplnost a ochotu při komunikaci. Oceňují obecně spolupráci s rodiči a ústní komunikaci, která umožňuje mnoho věcí si vzájemně vyjasnit a vysvětlit. Dále oceňují informovanost rodičů o dění v MŠ.

Pedagogové MŠ ZS v rámci slabých stránek opakovaně zmiňují dva okruhy. První okruh se týká nedostatečného prostoru pro každodenní komunikaci – na každodenní komunikaci s rodiči je málo času a ne vždy je na ni prostor, protože učitel musí být u dětí. Ne vždy je prostor danou záležitostí v klidu a soukromí probrat s rodiči. Učitel pak musí informace namísto osobní komunikace předávat hromadně prostřednictvím plakátů a na webu MŠ. Druhý okruh se týká přístupu rodičů – rodiče mají o dění v MŠ malý zájem, málo komunikují, nesledují nástěnky a web MŠ, a v důsledku toho nejsou informováni o konaných aktivitách a akcích. Přestože jedním ze základů práce v programu Začít spolu jsou centra aktivit, někteří rodiče ani po celém roce nevědí, co centra aktivit jsou, nezajímají se o to a nečtou týdenní plány. Rodiče se při komunikaci málo ptají a spíše pasivně čekají na informace. Přestože mají k dispozici individuální konzultace, nevyužívají je příliš často (cca 2x ročně) přestože jsou pobízeni. Někteří rodiče mají vysoké nároky a někteří v případě problému reagují nepřiměřeně. Komunikace také někdy vázne kvůli odlišnému mateřskému jazyku (jazyková bariéra).

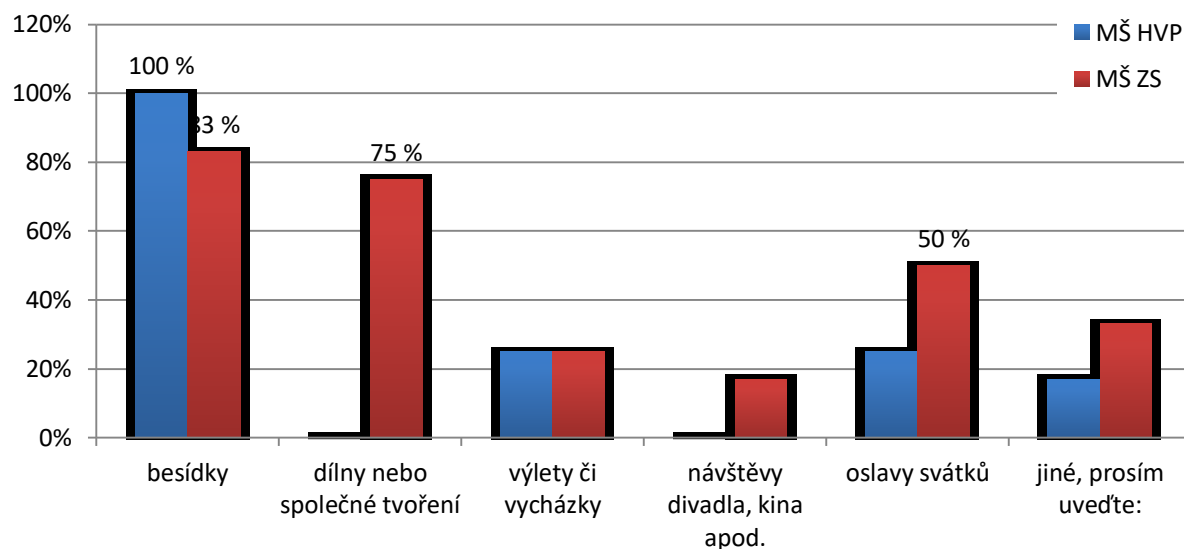
Otázka č. 5: Kterých společných akcí pro rodiče a děti pořádaných Vaší MŠ se rodiče nejčastěji účastní?

Tato polouzavřená otázka se zaměřuje na účast rodičů na společných akcích pro rodiče a děti pořádaných MŠ. Pedagogové označovali ty společné akce, kterých se podle jejich zkušeností rodiče nejčastěji účastní. Mohli označit libovolný počet z pěti uvedených variant, případně doplnit další akce ve variantě „jiné“.

Tabulka 6: Účast rodičů na společných akcích

	Počet respondentů		% respondentů	
	MŠ HVP	MŠ ZS	MŠ HVP	MŠ ZS
besídky	12	10	100 %	83 %
dílny nebo společné tvoření	0	9	0 %	75 %
výlety či vycházky	3	3	25 %	25 %
návštěvy divadla, kina apod.	0	2	0 %	17 %
oslavy svátků	3	6	25 %	50 %
jiné, prosím uveďte:	2	4	17 %	33 %
Celkem respondentů	12	12		

Graf 2: Účast rodičů na společných akcích (%)



Pedagogové MŠ HVP a MŠ ZS shodně uvádějí, že rodiče se nejčastěji účastní besídek (100 % MŠ HVP, 83 % MŠ ZS), a dále v omezené míře výletů či vycházek (25 % MŠ HVP i MŠ ZS). Nejvýraznější rozdíl je naopak u dílen a společného tvoření, kde účast neuvádí žádný pedagog MŠ HVP, zatímco u pedagogů MŠ ZS jde o druhou nejčastěji uváděnou variantu (75 % MŠ ZS). Pedagogové MŠ ZS také dvakrát častěji uvádějí účast rodičů na oslavách svátků. Nejméně pedagogů označilo účast rodičů při návštěvě divadla, kina apod., a jednalo se pouze o pedagogy MŠ ZS.

V rámci možnosti „jiné“ pedagogové MŠ HVP a MŠ ZS shodně nejčastěji uvádějí zahradní slavnost, pedagogové MŠ ZS dále zmiňují loučení s předškoláky, lampionový průvod, seznamovací piknik či společné grilování.

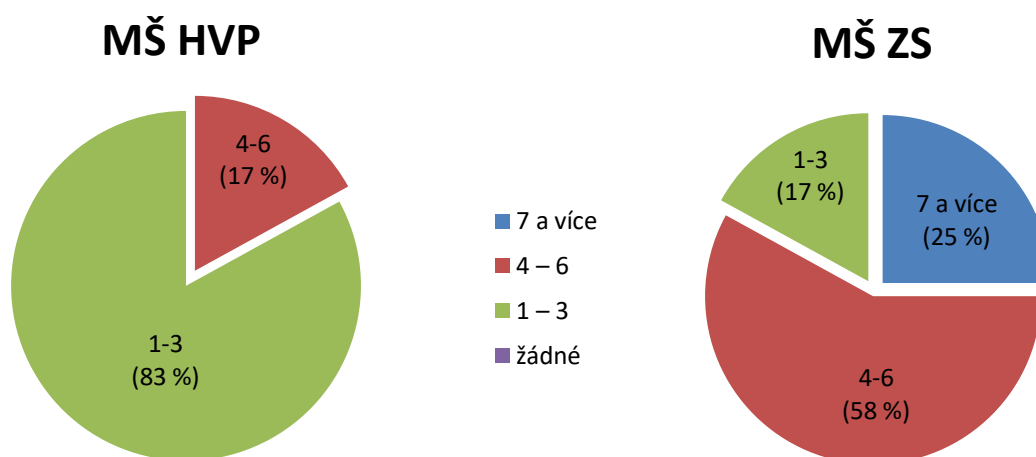
Otázka č. 6: Kolik společných akcí Vaše MŠ pořádá během školního roku?

V uzavřené otázce zaměřené na počet společných akcí pořádaných MŠ uváděli pedagogové jednu ze čtyř variant.

Tabulka 7: Počet společných akcí pořádaných MŠ během školního roku

	Počet respondentů		% respondentů	
	MŠ HVP	MŠ ZS	MŠ HVP	MŠ ZS
7 a více	0	3	0 %	25 %
4 – 6	2	7	17 %	58 %
1 – 3	10	2	83 %	17 %
žádné	0	0	0 %	0 %
Celkem respondentů	12	12		

Graf 3: Počet společných akcí pořádaných MŠ během školního roku



Z odpovědí vyplývá, že MŠ ZS pořádají více společných akcí než MŠ HVP – zatímco pedagogové MŠ HVP nejčastěji uvádějí 1–3 společné akce (83 % respondentů), pedagogové MŠ ZS nejčastěji uvádějí 4–6 akcí (58 % respondentů). Čtvrtina pedagogů MŠ ZS uvádí 7 a více akcí, zatímco z pedagogů MŠ HVP neuvádí tuto variantu žádný.

Ani v jedné MŠ se pedagogové na počtu pořádaných akcí vzájemně neshodují, počty akcí uváděné pedagogy se v rámci jednotlivých MŠ liší až dvojnásobně.

Otázka č. 7: Mají rodiče možnost spolupodílet se na plánování aktivit třídy nebo společných akcí?

Tato polouzavřená otázka zkoumala možnost rodičů spolupodílet se na plánování aktivit. Pedagogové volili ze dvou variant, a pokud zvolili variantu „ano“, uváděli také, jaké možnosti zapojení rodiče mají a jak často těchto možností využívají.

Tabulka 8: Možnost rodičů spolupodílet se na plánování aktivit třídy nebo společných akcí

	Počet respondentů		% respondentů	
	MŠ HVP	MŠ ZS	MŠ HVP	MŠ ZS
ne	1	0	8 %	0 %
ano, uveďte prosím, jak se mohou rodiče spolupodílet a jak často této možnosti využívají:	11	12	92 %	100 %
Celkem respondentů	12	12		

Pedagogové MŠ HVP i MŠ ZS shodně volili téměř výhradně možnost „ano“.

Pedagogové MŠ HVP uvádějí možnost navrhnout exkurzi či výlet (např. letiště, zoo), kulturní akce (např. divadlo) a pomoci při přípravě občerstvení. Rodiče však tyto možnosti využívají velmi málo.

Pedagogové MŠ ZS uvádějí možnost navrhnout kulturní či jinou akci (např. divadlo, táborák, zahradní slavnost, indiáni, bojovky, jóga, hra na harfu či zdobení perníčků) a následně tuto akci pomoci zorganizovat. Dále zmiňují poskytování dárků pro děti, zapojení do center aktivit, brigády, zapojení prostřednictvím SRPŠ. Také pedagogové MŠ ZS uvádějí, že rodiče tyto možnosti využívají spíše sporadicky.

Pokud tedy jde o možnost spolupodílet se na plánování, odpovědi pedagogů nenaznačují výraznější rozdíly mezi MŠ HVP a MŠ ZS.

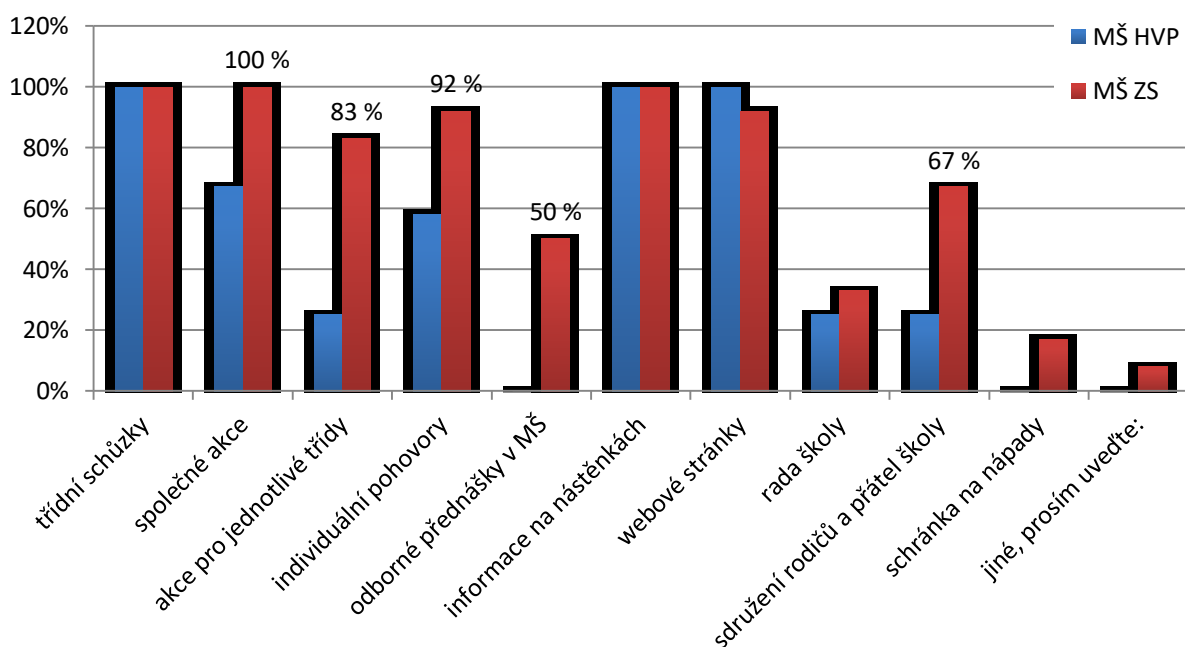
Otázka č. 8: Jakými způsoby spolupracujete s rodiči?

Tato otázka zjišťuje, do jaké míry pedagogové využívají jednotlivé způsoby spolupráce s rodiči. Pedagogové označovali ty formy spolupráce, které sami v praxi využívají. Mohli označit jednu či více z deseti uvedených variant, případně doplnit další způsoby spolupráce ve variantě „jiné“.

Tabulka 9: Způsoby spolupráce pedagogů s rodiči

	Počet respondentů		% respondentů	
	MŠ HVP	MŠ ZS	MŠ HVP	MŠ ZS
třídní schůzky	12	12	100 %	100 %
společné akce	8	12	67 %	100 %
akce pro jednotlivé třídy	3	10	25 %	83 %
individuální pohovory	7	11	58 %	92 %
odborné přednášky v MŠ	0	6	0 %	50 %
informace na nástěnkách	12	12	100 %	100 %
webové stránky	12	11	100 %	92 %
rada školy	3	4	25 %	33 %
sdužení rodičů a přátel školy	3	8	25 %	67 %
schránka na nápady	0	2	0 %	17 %
jiné, prosím uveďte:	0	1	0 %	8 %
Celkem respondentů	12	12		

Graf 4: Způsoby spolupráce pedagogů s rodiči



Z odpovědí vyplývá, že pedagogové MŠ HVP i MŠ ZS nejčastěji spolupracují s rodiči formou třídních schůzek, informací na nástěnkách a webových stránek. Tyto formy spolupráce využívají téměř všichni pedagogové a nejsou zde výraznější rozdíly mezi MŠ HVP a MŠ ZS.

Dále je patrné, že pedagogové MŠ ZS podstatně častěji spolupracují formou společných akcí MŠ pro děti a rodiče, akcí pro jednotlivé třídy, individuálních pohovorů a sdužení rodičů a přátel školy. Také odborné přednášky využívá polovina pedagogů MŠ ZS, zatímco pedagogové MŠ HVP je využívají vůbec.

Jen čtvrtina pedagogů MŠ HVP a třetina pedagogů MŠ ZS spolupracuje formou rady školy. Schránku na nápady využívají pouze dva pedagogové (oba MŠ ZS). Jen jeden pedagog (MŠ ZS) označil možnost „jiné“, přičemž uvedl tyto další formy spolupráce: zapojení rodičů do práce v centrech – pečení, vaření, čtení pohádek a tvoření „rodičovských pravidel“.

Odpovědi tedy naznačují, že pedagogové MŠ ZS spolupracují s rodiči ve větším rozsahu než pedagogové MŠ HVP, a zatímco některé základní formy spolupráce jsou využívány pedagogy MŠ ZS a MŠ HVP přibližně stejně, řada jiných forem spolupráce je podstatně častěji využívána pedagogy MŠ ZS.

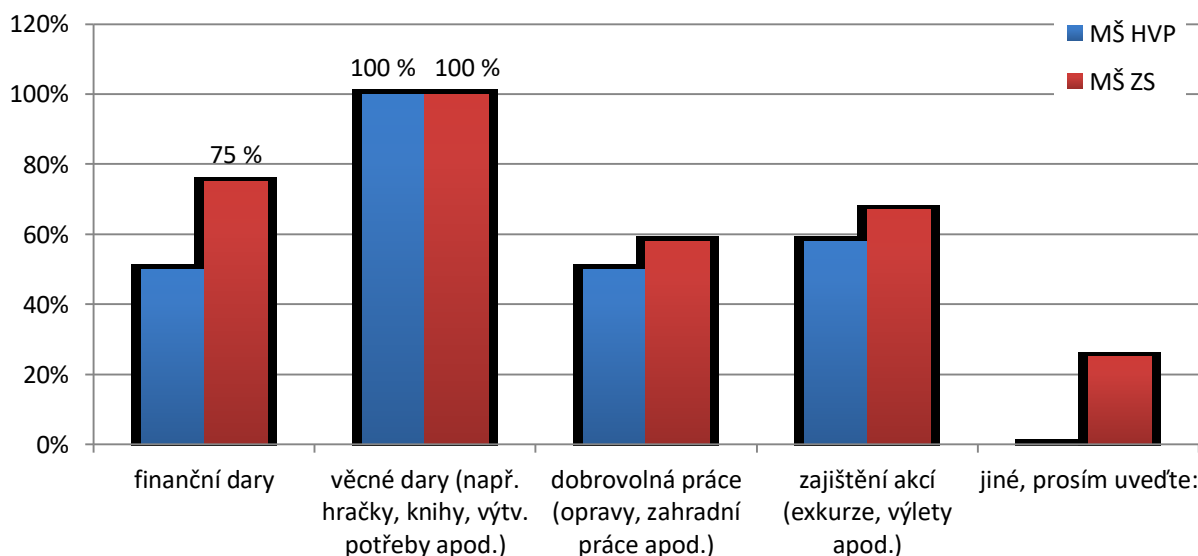
Otázka č. 9 Podporují rodiče Vaši MŠ některými z níže uvedených způsobů?

U této polouzavřené otázky, která zkoumala způsob podpory MŠ ze strany rodičů, volili pedagogové jednu či více ze čtyř uvedených variant, případně mohli doplnit další způsoby podpory ve variantě „jiné“.

Tabulka 10: Způsoby podpory MŠ ze strany rodičů

	Počet respondentů		% respondentů	
	MŠ HVP	MŠ ZS	MŠ HVP	MŠ ZS
finanční dary	6	9	50 %	75 %
věcné dary (např. hračky, knihy, výt. potřeby apod.)	12	12	100 %	100 %
dobrovolná práce (opravy, zahradní práce apod.)	6	7	50 %	58 %
zajištění akcí (exkurze, výlety apod.)	7	8	58 %	67 %
jiné, prosím uveďte:	0	3	0 %	25 %
Celkem respondentů	12	12		

Graf 5: Způsoby podpory MŠ ze strany rodičů



Z odpovědí pedagogů vyplývá, že způsoby podpory MŠ ze strany rodičů se u MŠ HVP a MŠ ZS výrazněji neliší, přičemž rozsah podpory je mírně vyšší u MŠ ZS. Nejčastější formou podpory jsou věcné dary – tuto variantu označili všichni pedagogové. Více než polovina pedagogů dále shodně uvádí podporu formou dobrovolné práce, zajištění akcí a finančních darů, přičemž finanční dary jsou o něco častěji uváděny pedagogy MŠ ZS (75 % MŠ ZS oproti 50 % MŠ HVP).

Pedagogové MŠ ZS dále v rámci alternativy „jiné“ uvádějí podporu formou zapojení do aktivit MŠ a formou pozitivního hodnocení MŠ a doporučení MŠ jiným rodičům.

Otázka č. 10: Mají rodiče možnost vstupu do třídy?

Tato polouzavřená otázka zkoumala možnost vstupu rodičů do třídy. Pedagogové volili ze dvou variant, a pokud zvolili variantu „ano“, uváděli také, jak často rodiče tuto možnost využívají.

Tabulka 11: Možnost vstupu rodičů do třídy

	Počet respondentů		% respondentů	
	MŠ HVP	MŠ ZS	MŠ HVP	MŠ ZS
nevím	0	0	0 %	0 %
ne	0	0	0 %	0 %
ano, uveďte prosím, jak často rodiče tuto možnost využívají:	12	12	100 %	100 %
Celkem respondentů	12	12		

Všichni pedagogové MŠ HVP i MŠ ZS shodně volili možnost „ano“. Pedagogové MŠ HVP dále nejčastěji uváděli, že rodiče možnost vstupu mohou využívat kdykoli a využívají ji podle své potřeby, někteří každý den. Zejména při adaptaci využívají vstup do třídy i na delší dobu. Pedagogové MŠ ZS uvádějí, že rodiče mají možnost vstupu během celého dne a nejčastěji ji využívají při příchodu a odchodu. Často také uvádějí každodenní vstup rodičů do třídy při ranním úkolu a při odpoledním posezení a prohlížení portfolií. Poukazují na to, že míra využívání možnosti vstupu se u jednotlivých rodičů značně liší.

Z odpovědí vyplývá, že všichni rodiče mají možnost vstupu do třídy. Dle pedagogů MŠ HVP využívají rodiče tuto možnost spíše příležitostně a podle potřeby. Pedagogové MŠ ZS uvádějí, že rodiče vstupují do třídy každodenně v rámci aktivit, které jsou charakteristické pro program Začít spolu, zejména v rámci ranního úkolu.

Otázka č. 11: Máte jakékoli nápady nebo podněty na zlepšení spolupráce s rodiči?

Tato otevřená otázka se zaměřila na to, jakým způsobem lze podle názoru pedagogů zlepšit spolupráci s rodiči. Vzhledem k nízkému počtu není smysluplné odpovědi kategorizovat a kódovat dle jejich obsahu. Následující tabulka pro přehlednost kóduje odpovědi dle jejich typu do těchto kategorií: neuvedl podněty, uvedl podněty. Kategorie „neuvedl podněty“ přitom zahrnuje respondenty, kteří buď neodpověděli vůbec, nebo kteří odpověděli, aniž by uvedli podněty (např. pouze uvedli, že podněty nemají nebo že jsou spokojeni).

Tabulka 12: Typy odpovědí pedagogů – podněty na zlepšení spolupráce s rodiči

	Počet respondentů		% respondentů	
	MŠ HVP	MŠ ZS	MŠ HVP	MŠ ZS
neuvedl podněty	12	7	100 %	58 %
uvedl podněty	0	5	0 %	42 %
Celkem respondentů	12	12		

Pedagogové MŠ HVP neuvedli žádné podněty. Pedagogové MŠ ZS doporučují přijímat pouze rodiče, kteří mají skutečný zájem o program Začít spolu. Dále doporučují podávat rodičům pravidelné informace o dětech, mluvit s rodiči a naslouchat jim. Ocenili by častější individuální konzultace a dále návštěvy rodičů v jejich zaměstnání.

5.1.2. Dotazník pro rodiče

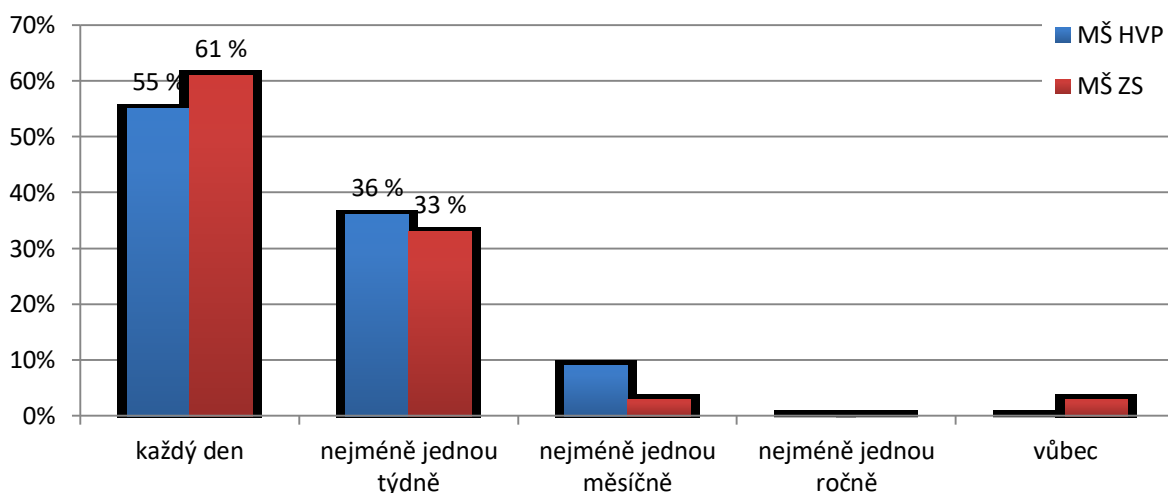
Otázka č. 1: Jak často komunikujete s pedagogy MŠ?

Tato uzavřená otázka zjišťovala, jak často rodiče komunikují s pedagogy. Rodiče volili jednu z pěti variant.

Tabulka 13: Frekvence komunikace rodičů s pedagogy

	Počet respondentů		% respondentů	
	MŠ HVP	MŠ ZS	MŠ HVP	MŠ ZS
každý den	24	22	55 %	61 %
nejméně jednou týdně	16	12	36 %	33 %
nejméně jednou měsíčně	4	1	9 %	3 %
nejméně jednou ročně	0	0	0 %	0 %
vůbec	0	1	0 %	3 %
Celkem respondentů	44	36		

Graf 6: Frekvence komunikace rodičů s pedagogy



Z odpovědí vyplývá, že frekvence komunikace se u rodičů v MŠ HVP a MŠ ZS výrazněji neliší. Více než polovina rodičů uvádí komunikaci každý den a další třetina nejméně jednou týdně.

Otázka č. 2: Jaké druhy komunikace s pedagogy nejčastěji využíváte?

Tato uzavřená otázka zjišťovala, jakou formou rodiče nejčastěji komunikují s pedagogy. Rodiče mohli volit jednu či více ze tří variant.

Tabulka 14: Preferované druhy komunikace s rodiči

	Počet respondentů		% respondentů	
	MŠ HVP	MŠ ZS	MŠ HVP	MŠ ZS
písemná (zejména e-mail)	1	1	2 %	3 %
ústní	42	34	95 %	94 %
pouze vyvěšování informací na nástěnkách	1	1	2 %	3 %
Celkem respondentů	44	36		

Z odpovědí vyplývá, že rodiče s pedagogy komunikují téměř výhradně ústně, přičemž zde nejsou výraznější rozdíly mezi MŠ HVP a MŠ ZS.

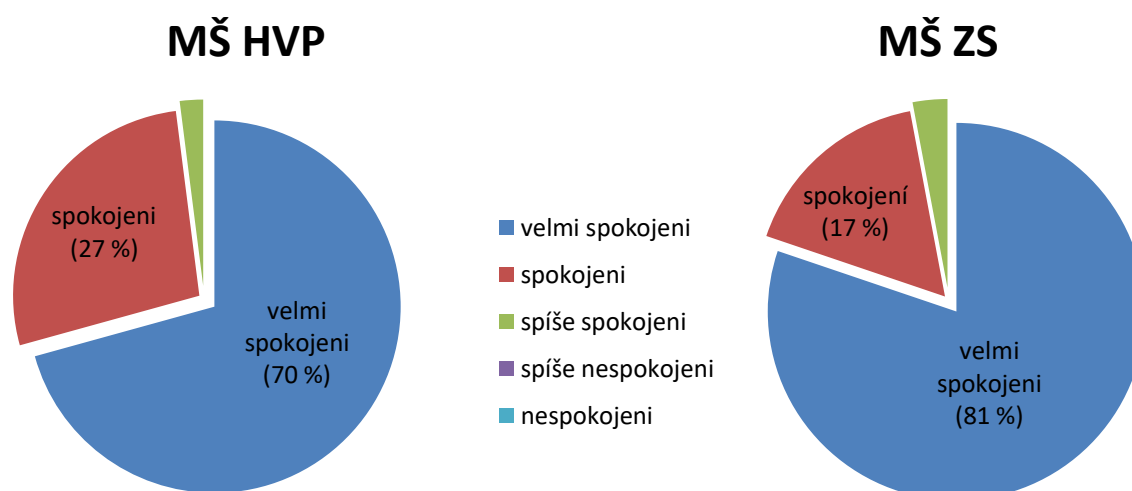
Otázka č. 3: Jste spokojeni s komunikací s pedagogy?

Tato uzavřená otázka dotazníkového šetření zjišťovala, do jaké míry jsou rodiče spokojeni s komunikací s pedagogy. Respondenti volili jednu z pěti variant.

Tabulka 15: Spokojenost rodičů s komunikací s pedagogy

	Počet respondentů		% respondentů	
	MŠ HVP	MŠ ZS	MŠ HVP	MŠ ZS
velmi spokojeni	31	29	70 %	81 %
spokojeni	12	6	27 %	17 %
spíše spokojeni	1	1	2 %	3 %
spíše nespokojeni	0	0	0 %	0 %
nespokojeni	0	0	0 %	0 %
Celkem respondentů	44	36		

Graf 7: Spokojenost rodičů s komunikací s pedagogy



Z odpovědí vyplývá, že dotazovaní rodiče MŠ ZS jsou se spoluprací o něco spokojenější než rodiče MŠ HVP. Žádný z oslovených rodičů není se spoluprací nespokojen ani spíše nespokojen. Rodiče MŠ ZS jsou se spoluprací nejčastěji velmi spokojeni (81 %) nebo

spokojeni (17 %). Rodiče MŠ HVP jsou rovněž nejčastěji velmi spokojeni (70 %) nebo spokojeni (27 %).

Otázka č. 4: Jaké jsou podle Vás silné/slabé stránky komunikace s pedagogy?

Tato otevřená otázka zkoumala silné a slabé stránky komunikace s pedagogy. Následující tabulka pro přehlednost kóduje odpovědi dle jejich typu do těchto kategorií: neodpověděl, uvedl pouze slabé stránky, uvedl pouze silné stránky, uvedl slabé i silné stránky.

Tabulka 16: Typy odpovědí rodičů – silné a slabé stránky komunikace s pedagogy

	Počet respondentů		% respondentů	
	MŠ HVP	MŠ ZS	MŠ HVP	MŠ ZS
neodpověděl	25	13	57 %	36 %
uvedl pouze slabé stránky	0	1	0 %	3 %
uvedl pouze silné stránky	16	19	36 %	53 %
uvedl slabé i silné stránky	3	3	7 %	8 %
Celkem respondentů	44	36		

Z tabulky je patrné, že rodiče nejčastěji buď neodpověděli, nebo uvedli pouze silné stránky. Rodiči uvedené silné stránky lze kódovat do těchto kategorií: kvalita komunikace, přístup pedagogů, možnost domluvit se, průběžná informovanost o dětech, týdenní reporty s fotografiemi, jiné. Slabých stránek bylo uvedeno podstatně méně a k jejich kódování stačí tyto dvě kategorie: časová vytíženost pedagogů, jiné. Kódované odpovědi jsou uvedeny v následující tabulce.

Tabulka 17: Silné a slabé stránky komunikace rodičů s pedagogy

	Počet respondentů		% respondentů	
	MŠ HVP	MŠ ZS	MŠ HVP	MŠ ZS
Silné stránky				
kvalita komunikace	6	5	14 %	14 %
přístup pedagogů	11	11	25 %	31 %
možnost domluvit se	5	2	11 %	6 %
průběžná informovanost o dětech	0	6	0 %	17 %
týdenní reporty s fotografiemi	0	4	0 %	11 %
jiné	0	4	0 %	11 %
Slabé stránky				
časová vytíženost pedagogů	3	3	7 %	8 %
jiné	1	1	2 %	3 %
Celkem respondentů	44	36		

Z odpovědí vyplývá, že dotazovaní rodiče MŠ HVP i MŠ ZS v silných stránkách shodně uvádějí přístup pedagogů, zejména jejich ochotu, vstřícnost a přátelský přístup. Rodiče také shodně oceňují kvalitu komunikace, která je podle nich bezproblémová, otevřená, věcná a dobře dostupná. Další silnou stránkou je podle rodičů možnost na všem se domluvit a vše vyřešit.

Rodiče MŠ ZS uvádějí některé silné stránky, které se u rodičů MŠ HVP neobjevují. Konkrétně jde o průběžné aktivní informování o dětech, jejich aktivitách ve školce, úspěších, mezerách a zapojení do kolektivu, a dále rodiče oceňují týdenní reporty s fotografiemi zveřejňované na webu nebo zasílané e-mailem. Rodiče MŠ ZS dále jako silné stránky uvádějí (shrnuto v kategorii „jiné“) možnost ústního rozhovoru či diskrétní sdělování negativních informací.

Ve slabých stránkách dotazovaní rodiče MŠ HVP i MŠ ZS shodně nejčastěji uvádějí časovou vytíženost či zaneprázdněnost pedagogů.

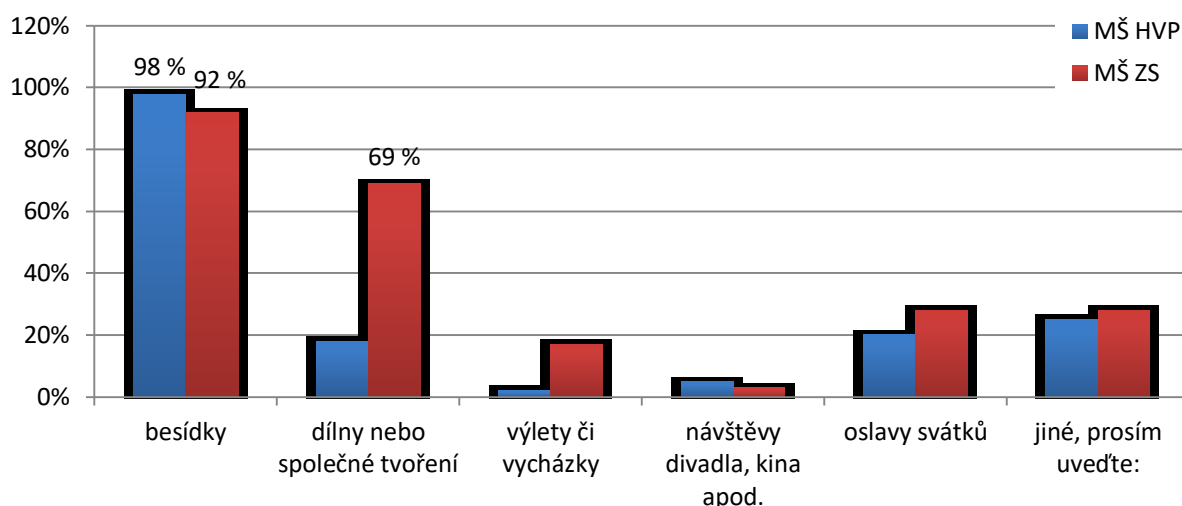
Otázka č. 5: Kterých společných akcí pro rodiče a děti pořádaných Vaší MŠ se účastníte?

Tato polouzavřená otázka se zaměřuje na účast rodičů na společných akcích pro rodiče a děti pořádaných MŠ. Rodiče označovali ty společné akce, kterých se sami nejčastěji účastní. Mohli označit libovolný počet z pěti uvedených variant, případně doplnit další akce ve variantě „jiné“.

Tabulka 18: Účast rodičů na společných akcích

	Počet respondentů		% respondentů	
	MŠ HVP	MŠ ZS	MŠ HVP	MŠ ZS
besídky	43	33	98 %	92 %
dílny nebo společné tvoření	8	25	18 %	69 %
výlety či vycházky	1	6	2 %	17 %
návštěvy divadla, kina apod.	2	1	5 %	3 %
oslavy svátků	9	10	20 %	28 %
jiné, prosím uveďte:	11	10	25 %	28 %
Celkem respondentů	44	36		

Graf 8: Účast rodičů na společných akcích



Rodiče MŠ HVP a MŠ ZS shodně uvádějí, že se nejčastěji účastní besídek (98 % MŠ HVP, 92 % MŠ ZS), a dále v omezené míře oslav svátků (20 % MŠ HVP, 28 % MŠ ZS). Nejvýraznější rozdíl je naopak u dílen a společného tvoření, kde účast neuvádí žádný rodič MŠ HVP, zatímco u rodičů MŠ ZS jde o druhou nejčastěji uváděnou variantu (69 % MŠ ZS). Rodiče MŠ ZS také častěji uvádějí účast na výletech či vycházkách. Nejméně rodičů se účastní návštěv divadla, kina apod.

V následující tabulce jsou uvedeny akce, které v rámci možnosti „jiné“ uvedli nejméně tři rodiče. Tyto akce jsou kódovány do těchto kategorií: zahradní slavnost, brigáda, den matek/otců, ostatní.

Tabulka 19: Účast rodičů na jiných společných akcích

	Počet respondentů		% respondentů	
	MŠ HVP	MŠ ZS	MŠ HVP	MŠ ZS
zahradní slavnost	8	1	18 %	3 %
brigáda	1	4	2 %	11 %
den s tatínky/maminkami	0	5	0 %	14 %
ostatní	4	7	9 %	19 %
Celkem respondentů	44	36		

V rámci kategorie jiné rodiče nejčastěji uvádějí zahradní slavnost a brigádu. Rodiče MŠ HVP dále uvádějí čarodějnice, jarmarky, školkožraní a jablkobraní. Rodiče MŠ ZS uvádějí charitativní akce, grilování, loučení s předškoláky, lampionový průvod či rozsvícení vánočního stromku.

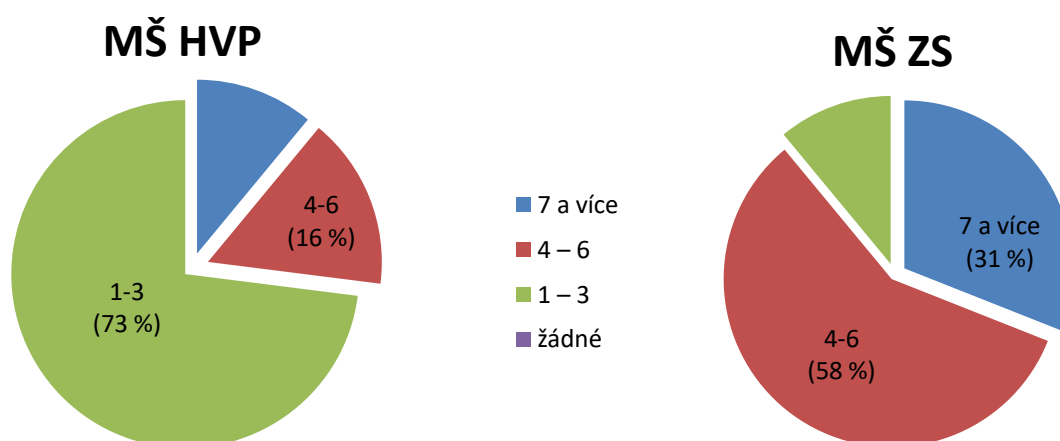
Otázka č. 6: Kolik společných akcí Vaše MŠ pořádá během školního roku?

V uzavřené otázce zaměřené na počet společných akcí pořádaných MŠ uváděli rodiče jednu ze čtyř variant.

Tabulka 20: Počet společných akcí pořádaných MŠ během školního roku

	Počet respondentů		% respondentů	
	MŠ HVP	MŠ ZS	MŠ HVP	MŠ ZS
7 a více	5	11	11 %	31 %
4 – 6	7	21	16 %	58 %
1 – 3	32	4	73 %	11 %
žádné	0	0	0 %	0 %
Celkem respondentů	44	36		

Graf 9: Počet společných akcí pořádaných MŠ během školního roku



Z odpovědí vyplývá, že MŠ ZS pořádají více společných akcí než MŠ HVP – zatímco rodiče MŠ HVP nejčastěji uvádějí 1–3 společné akce (73 % respondentů), rodiče MŠ ZS nejčastěji uvádějí 4–6 akcí (58 % respondentů). Téměř třetina rodičů MŠ ZS uvádí 7 a více akcí, zatímco v případě MŠ HVP tuto variantu uvádí jen 11 % rodičů.

Ani v jedné MŠ se rodiče na počtu pořádaných akcí vzájemně neshodují, počty akcí uváděné rodiči se v rámci jednotlivých MŠ liší více než dvojnásobně.

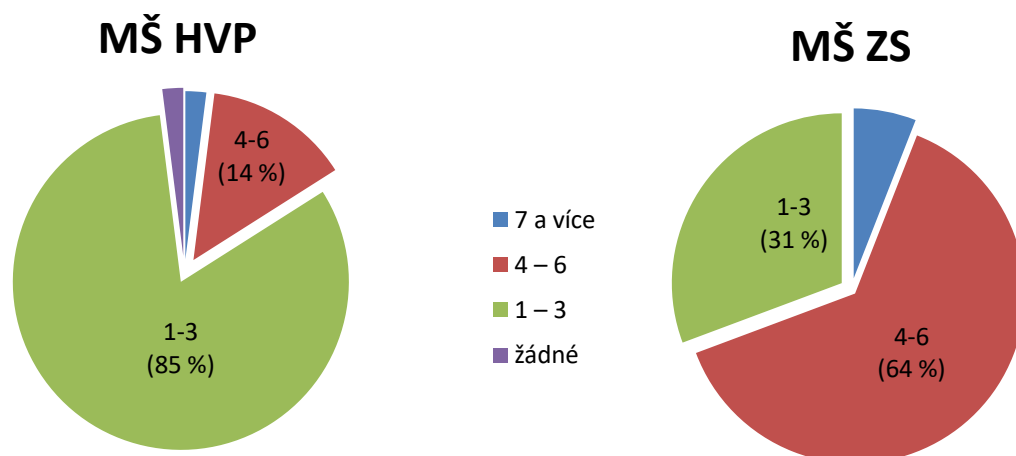
Otázka č. 7: Kolika společných akcí v MŠ se během školního roku účastníte?

Tato uzavřená otázka zjišťovala počet společných akcí pořádaných MŠ, jichž se rodiče účastní během školního roku. Rodiče uváděli jednu ze čtyř variant.

Tabulka 21: Počet společných akcí MŠ, jichž se rodiče účastní během školního roku

	Počet respondentů		% respondentů	
	MŠ HVP	MŠ ZS	MŠ HVP	MŠ ZS
7 a více	1	2	2 %	6 %
4 – 6	6	23	14 %	64 %
1 – 3	36	11	82 %	31 %
žádné	1	0	2 %	0 %
Celkem respondentů	44	36		

Graf 10: Počet společných akcí MŠ, jichž se rodiče účastní během školního roku



Z odpovědí vyplývá, že rodiče MŠ ZS se účastní více společných akcí než rodiče MŠ HVP – zatímco převážná většina rodičů MŠ HVP uvádí 1–3 společné akce (85 % respondentů), rodiče MŠ ZS nejčastěji uvádějí 4–6 akcí (64 % respondentů). Téměř třetina rodičů MŠ ZS uvádí 1–3 akce.

Jen minimum rodičů se buď neúčastní žádné akce, nebo se účastní 7 a více akcí.

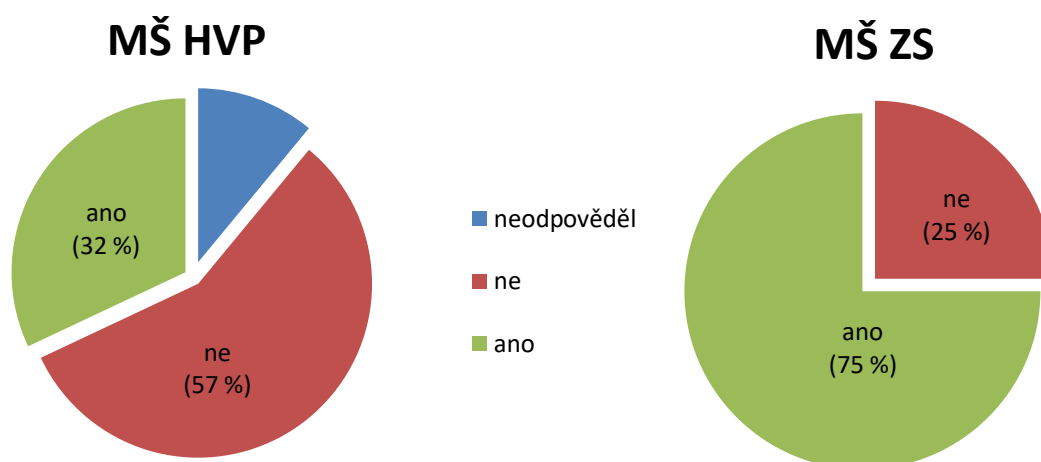
Otázka č. 8: Máte možnost spolupodílet se na plánování aktivit třídy nebo společných akcí?

Tato polouzavřená otázka zkoumala možnost rodičů spolupodílet se na plánování aktivit a akcí. Rodiče volili ze dvou variant, a pokud zvolili variantu „ano“, uváděli také, jaké možnosti zapojení mají.

Tabulka 22: Možnost rodičů spolupodílet se na plánování aktivit třídy a společných akcí

	Počet respondentů		% respondentů	
	MŠ HVP	MŠ ZS	MŠ HVP	MŠ ZS
neodpověděl	5	0	11 %	0 %
ne	25	9	57 %	25 %
ano, uveďte prosím jak:	14	27	32 %	75 %
Celkem respondentů	44	36		

Graf 11: Možnost rodičů spolupodílet se na plánování aktivit třídy a společných akcí



Rodiče MŠ HVP nejčastěji uvádějí, že nemají možnost spolupodílet se na plánování aktivit třídy nebo společných akcí, kladnou odpověď uvedla jen třetina rodičů. Rodiče MŠ ZS naopak převážně uvádějí, že tuto možnost mají (75 % respondentů), přičemž zápornou odpověď uvedla jen čtvrtina rodičů. Z pohledu rodičů tedy rodiče MŠ ZS mají jednoznačně větší možnost spolupodílet se na plánování aktivit třídy nebo společných akcí.

Rodiče MŠ HVP uvádějí možnost navrhnout aktivity či exkurzi a pomáhat při organizaci akcí a přípravě občerstvení.

Rodiče MŠ ZS obdobně uvádějí možnost navrhnout kulturní a jiné akce, výlety, aktivity. Dále uvádějí doprovod při procházkách, práci v SRPŠ a radě školy, pomoc v centrech aktivit či zajištění materiálů. Několik rodičů uvádí, že by se rádi zapojili, ale neví jak.

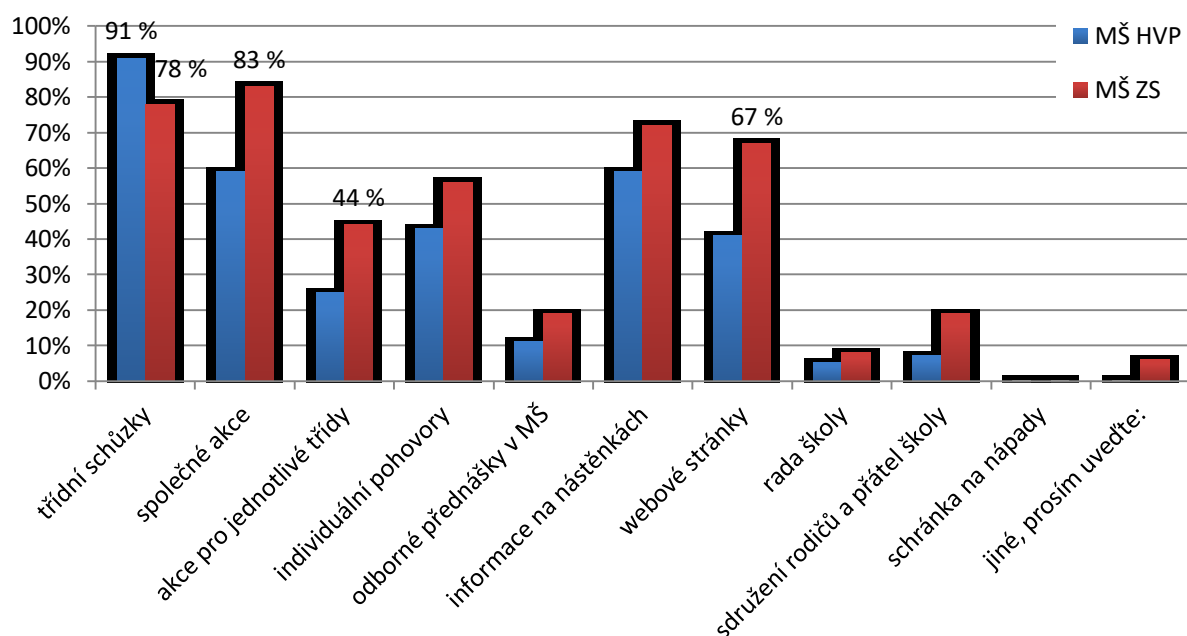
Otázka č. 9: Jakými způsoby spolupracujete s MŠ?

Tato otázka zjišťuje, do jaké míry rodiče využívají jednotlivé způsoby spolupráce s MŠ. Rodiče označovali ty formy spolupráce, které sami v praxi využívají. Mohli označit jednu či více z deseti uvedených variant, případně doplnit další způsoby spolupráce ve variantě „jiné“.

Tabulka 23: Způsoby spolupráce rodičů s MŠ

	Počet respondentů		% respondentů	
	MŠ HVP	MŠ ZS	MŠ HVP	MŠ ZS
třídní schůzky	40	28	91 %	78 %
společné akce	26	30	59 %	83 %
akce pro jednotlivé třídy	11	16	25 %	44 %
individuální pohovory	19	20	43 %	56 %
odborné přednášky v MŠ	5	7	11 %	19 %
informace na nástěnkách	26	26	59 %	72 %
webové stránky	18	24	41 %	67 %
rada školy	2	3	5 %	8 %
sdružení rodičů a přátel školy	3	7	7 %	19 %
schránka na nápady	0	0	0 %	0 %
jiné, prosím uveďte:	0	2	0 %	6 %
Celkem respondentů	44	36		

Graf 12: Způsoby spolupráce rodičů s MŠ



Z odpovědí vyplývá, že rodiče MŠ HVP i MŠ ZS nejčastěji spolupracují s MŠ formou třídních schůzek (91 % MŠ HVP, 78 % MŠ ZS), dále formou společných akcí, informací na nástěnkách a webových stránek. O něco méně rodičů spolupracuje formou individuálních pohovorů a akcí pro jednotlivé třídy. Jen málo rodičů spolupracuje formou odborných přednášek, SRPŠ a rady školy. Schránku na nápady nevyužívá ani jeden rodič.

S výjimkou třídních schůzek jsou všechny formy spolupráce více využívány rodiči MŠ ZS. Největší rozdíly jsou patrné u spolupráce formou společných akcí (59 % MŠ HVP, 83 % MŠ ZS), webových stránek (41 % MŠ HVP, 67 % MŠ ZS) a akcí pro jednotlivé třídy (25 % MŠ HVP, 44 % MŠ ZS).

V rámci alternativy „jiné“ neuvádějí rodiče MŠ HVP žádné další formy spolupráce. Rodiče MŠ ZS uvádějí čtení dětem, práci v centrech aktivit a osobní rozhovory ve třídě.

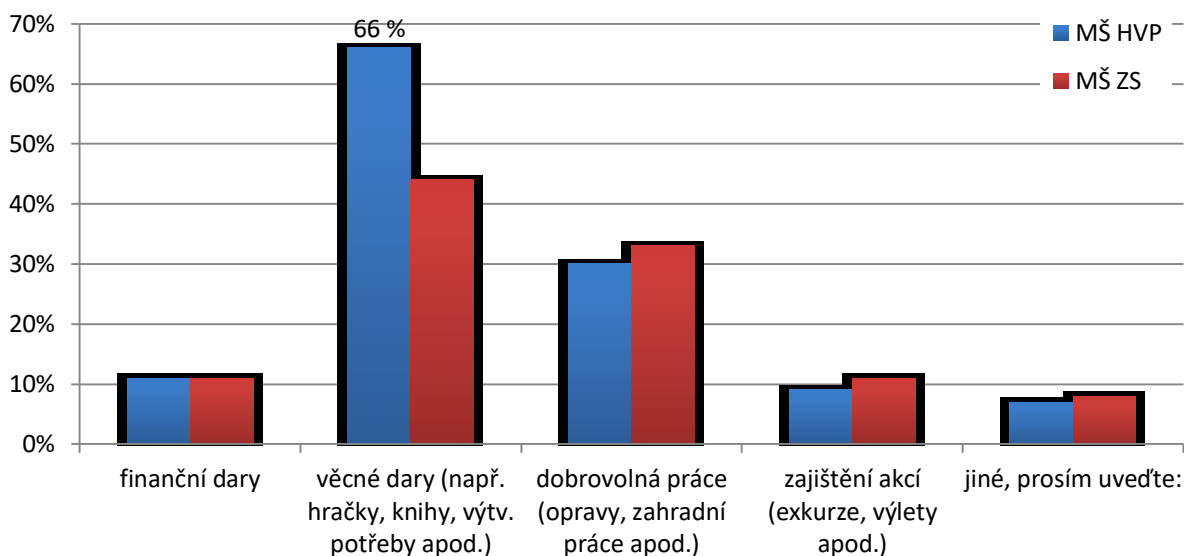
Otázka č. 10: Podporujete Vaši MŠ některými z níže uvedených způsobů?

U této polouzavřené otázky, která zkoumala způsob podpory MŠ ze strany rodičů, volili rodiče jednu či více ze čtyř uvedených variant, případně mohli doplnit další způsoby podpory ve variantě „jiné“.

Tabulka 24: Způsoby podpory MŠ ze strany rodičů

	Počet respondentů		% respondentů	
	MŠ HVP	MŠ ZS	MŠ HVP	MŠ ZS
finanční dary	5	4	11 %	11 %
věcné dary (např. hračky, knihy, výt. potřeby apod.)	29	16	66 %	44 %
dobrovolná práce (opravy, zahradní práce apod.)	13	12	30 %	33 %
zajištění akcí (exkurze, výlety apod.)	4	4	9 %	11 %
jiné, prosím uveďte:	3	3	7 %	8 %
Celkem respondentů	44	36		

Graf 13: Způsoby podpory MŠ ze strany rodičů



Z odpovědí rodičů vyplývá, že způsoby podpory MŠ ze strany rodičů se u MŠ HVP a MŠ ZS výrazněji neliší, a to s výjimkou podpory formou věcných darů, kterou uvádí více rodičů MŠ HVP (66 % MŠ HVP, 44 % MŠ ZS).

Rodiče MŠ HVP a MŠ ZS shodně uvádějí jako nejčastější způsob podpory věcné dary, dále dobrovolnou práci (cca 30 % respondentů), zajištění akcí (10 %) a věcné dary (10 %).

V rámci alternativy „jiné“ uvádějí rodiče MŠ HVP přípravu jídla na společné akce, spolupráci při akcích a pomoc při zajištění grantu. Rodiče MŠ ZS uvádějí podporu formou zapojení do her pro děti a akcí, zajištění jídla a práce v SRPŠ.

Otázka č. 11: Máte možnost vstupu do třídy?

Tato uzavřená otázka zkoumala možnost vstupu rodičů do třídy. Rodiče volili ze tří variant.

Tabulka 25: Možnost vstupu rodičů do třídy

	Počet respondentů		% respondentů	
	MŠ HVP	MŠ ZS	MŠ HVP	MŠ ZS
ano	43	34	98 %	94 %
ne	1	0	2 %	0 %
nevím	0	1	0 %	3 %
Celkem respondentů	44	36		

Téměř všichni rodiče MŠ HVP i MŠ ZS shodně volili možnost „ano“ (98 % MŠ HVP, 94 % MŠ ZS).

Otázka č. 12: Máte jakékoli nápady nebo podněty na zlepšení spolupráce s Vaší MŠ?

Tato otevřená otázka se zaměřila na to, jakým způsobem lze podle názoru rodičů zlepšit spolupráci s MŠ. Vzhledem k velmi malému počtu podnětů je nelze kódovat dle jejich obsahu. Následující tabulka kóduje odpovědi dle jejich typu do těchto kategorií: nevedl podněty, uvedl podněty. Kategorii „nevedl podněty“ dále kóduje do těchto podkategorií: neodpověděl, nemám podněty, jsem spokojený.

Tabulka 26: Typy odpovědí rodičů – podněty na zlepšení spolupráce s MŠ

	Počet respondentů		% respondentů	
	MŠ HVP	MŠ ZS	MŠ HVP	MŠ ZS
nevedl podněty, z toho:	44	34	100 %	94 %
neodpověděl	26	27	59 %	75 %
nemám podněty	4	4	9 %	11 %
jsem spokojený	14	3	32 %	8 %
uvedl podněty	0	2	0 %	6 %
Celkem respondentů	44	36		

Rodiče MŠ HVP nevedli žádné podněty. Z rodičů MŠ ZS uvedli podněty pouze dva – tito rodiče doporučují větší komunikaci e-mailem ze strany MŠ, oficiální dotazníky

spokojenosti, větší počet výletů za kulturou (např. divadlo), více společenských akcí a výlety po Praze.

5.2. Shrnutí výsledků dle výzkumných otázek

Tato podkapitola je členěna podle tří formulovaných výzkumných otázek. Vždy nejprve shrnu zjištění dotazníkového šetření, která jsou pro danou výzkumnou otázku relevantní, a v posledním odstavci následně otázku zodpovím.

Výzkumná otázka č. 1: Liší se formy a intenzita komunikace mezi MŠ a rodinou v MŠ hlavního vzdělávacího proudu a MŠ s programem Začít spolu?

Pedagogové i rodiče MŠ HVP i MŠ ZS shodně uvádějí vysokou frekvenci komunikace, která je podle nich převážně každodenní. Téměř všichni pedagogové i rodiče shodně upřednostňují ústní komunikaci. Z rodiči uváděných silných stránek vyplývá, že MŠ ZS intenzivněji průběžně informují o dětech a dění ve školce. Rodiče MŠ ZS také uvádějí, že s pedagogy o něco častěji komunikují formou individuálních pohovorů a častěji sledují nástěnky. Ačkoli téměř všichni pedagogové využívají ke sdělování informací webovou stránku mateřské školy, rodiče MŠ ZS tyto stránky sledují výrazně více než rodiče MŠ HVP.

Z výzkumu tedy vyplývá, že formy komunikace mezi rodinou a MŠ v hlavním vzdělávacím proudu i v programu Začít spolu se neliší. Ačkoli je komunikace ve všech MŠ intenzivní, v rámci programu Začít spolu je v řadě oblastí či způsobů intenzivnější.

Výzkumná otázka č. 2: Jaké jsou silné a slabé stránky této komunikace, případně jejich odlišnosti mezi MŠ hlavního vzdělávacího proudu a MŠ s programem Začít spolu?

Spokojenost s komunikací mezi pedagogy a rodiči je poměrně vysoká, přičemž pedagogové jsou o něco méně spokojeni než rodiče. Pedagogové i rodiče MŠ HVP i MŠ ZS shodně považují za silné stránky komunikace její kvalitu, vzájemný vstřícný a otevřený přístup a dále častou ústní komunikaci, která poskytuje rychlou vzájemnou zpětnou vazbu a umožňuje ihned řešit problémy a předcházet jejich eskalaci. Za nejvýznamnější slabou stránku shodně považují časovou vytíženost pedagogů, která vzájemnou komunikaci limituje.

Pedagogové MŠ HVP i MŠ ZS mezi slabými stránkami zmiňují nízký zájem a pasivitu a špatnou informovanost rodičů.

Rodiče MŠ ZS mezi silnými stránkami opakovaně uvádějí průběžné informování o dětech a zveřejňování týdenních zpráv.

Z výzkumu tedy vyplývá, že základní silné a slabé stránky komunikace mezi rodinou a MŠ jsou u MŠ HVP a MŠ ZS shodné, viz výčet výše. Z výzkumu dále vyplývá, že MŠ ZS kladou zvýšený důraz na některé oblasti a způsoby komunikace, které rodiče vnímají jako přínosné.

Výzkumná otázka č. 3: Liší se formy a intenzita spolupráce mezi MŠ a rodinou v MŠ hlavního vzdělávacího proudu a MŠ s programem Začít spolu?

Rodiče i pedagogové shodně uvádějí, že MŠ ZS organizují více společných akcí než MŠ HVP (MŠ ZS 1–3 akce, MŠ ZS 4–6 akcí). Rodiče současně potvrzují, že se většího počtu společných akcí skutečně účastní. Pokud jde o jednotlivé druhy společných akcí, účast rodičů je v MŠ HVP a MŠ ZS srovnatelná, a to s výjimkou dílen a společného tvoření, kde je účast rodičů podstatně vyšší v MŠ ZS.

Ačkoli téměř všichni pedagogové MŠ HVP i MŠ ZS shodně uvádějí, že rodiče mají možnost spolupodílet se na plánování aktivit třídy nebo společných akcí, rodiče to vnímají odlišně – jen 32 % rodičů MŠ HVP a 75 % rodičů MŠ ZS uvádí, že mají možnost spolupodílet se na plánování. Přestože tedy dle pedagogů tato možnost existuje ve všech MŠ, funguje podstatně lépe v MŠ ZS.

Dle pedagogů i rodičů MŠ HVP i MŠ ZS jsou nejčastějšími formami spolupráce MŠ s rodiči třídní schůzky, společné akce, informace na nástěnkách a webové stránky. Téměř všechny formy spolupráce jsou více využívány rodiči MŠ ZS, přičemž nejvýraznější rozdíly jsou patrné u spolupráce formou společných akcí, webových stránek a akcí pro jednotlivé třídy. Z výzkumu tedy vyplývá, že formy spolupráce se mezi MŠ HVP a MŠ ZS výrazněji neliší, ale zapojení rodičů do spolupráce je v případě MŠ ZS vyšší.

Také způsoby podpory MŠ ze strany rodičů se u MŠ HVP a MŠ ZS prakticky neliší, a to s výjimkou podpory formou věcných darů, kterou uvádí více rodičů MŠ HVP.

Téměř všichni rodiče i pedagogové MŠ HVP i MŠ ZS uvádějí, že rodiče mají možnost vstupovat do třídy. V MŠ HVP i MŠ ZS tuto možnost rodiče využívají dle potřeby, například při adaptaci. V rámci programu Začít spolu navíc existují aktivity, zejména ranní úkol, které každodenní vstup rodičů do třídy přímo předpokládají. Výsledky výzkumu lze tedy shrnout tak, že možnost vstupu do třídy mají všichni rodiče a jsou si toho vědomi, přičemž tuto možnost více využívají rodiče MŠ ZS.

Z výzkumu tedy vyplývá, že formy spolupráce mezi rodinou a MŠ v hlavním vzdělávacím proudu a v programu Začít spolu se výrazněji neliší, nicméně intenzita spolupráce (zapojení rodičů do spolupráce) je v případě MŠ ZS vyšší – MŠ ZS organizují více společných akcí pro rodiče a děti, v MŠ ZS podstatně lépe funguje zapojení rodičů do plánování akcí a aktivit a rodiče MŠ ZS se o něco intenzivněji zapojují do obvyklých forem spolupráce jako společné akce, akce pro jednotlivé třídy či sledování webových stránek.

5.3. Diskuze

V této podkapitole se nejdříve zaměřím na postřehy týkající se formulace otázek. Při realizaci dotazníkového šetření a vyhodnocování údajů jsem narazila na několik poznatků, které jsem si v přípravné fázi výzkumu plně neuvědomila a které je podle mého názoru vhodné zmínit. Poté se zaměřím na vybraná zjištění výzkumu.

Dotazníky pro rodiče a dotazníky pro pedagogy jsem koncipovala tak, aby byly navzájem co nejvíce podobné, a umožňovaly tak srovnání dat získaných od rodičů a pedagogů. Je ale důležité si uvědomit, že v některých případech má obdobná otázka u pedagogů a rodičů odlišnou vypovídací hodnotu.

Například v první otázce zaměřené na frekvenci komunikace rodiče popisují svou konkrétní situaci a lze předpokládat, že každá odpověď v daném jednotlivém případě dosti přesně popisuje frekvenci komunikace. Statistiky odpovědí rodičů díky tomu umožňují poměrně přesně kvantifikovat, jaká část rodičů komunikuje s určitou frekvencí, například 55 % rodičů MŠ HVP komunikuje s pedagogy každý den. Oproti tomu v případě pedagogů se jedná pouze o variantu, která u daného konkrétního pedagoga při komunikaci s jednotlivými rodiči převažuje.

Pokud tedy 100 % pedagogů MŠ HVP udává, že s jednotlivými rodiči komunikuje každý den, neznamená to, že by ve skutečnosti všichni pedagogové každý den komunikovali s každým jednotlivým rodičem, nýbrž že tato varianta se u všech pedagogů nejvíce blíží jejich praxi, tedy že s největší skupinou rodičů komunikují každý den – toto zcela odpovídá údajům rodičů, kdy více než polovina rodičů, ale zdaleka ne všichni rodiče uvádějí každodenní komunikaci.

Tento odlišný charakter odpovědí jsem se snažila u příslušných otázek odpovídajícím způsobem zohledňovat při interpretaci dat a formulaci závěrů. Podle mého názoru by bylo nicméně vhodné toto zohlednit i ve znění otázky, například doplněním formulace „Vyberte

variantu, která nejlépe popisuje vaši praxi“. Tím by bylo respondentům (pedagogům) ihned zřejmé, jak k otázce přistupovat. V opačném případě by totiž striktně logicky uvažující pedagog mohl variantu, že s jednotlivými rodiči komunikuje každý den, zvolit jen tehdy, pokud s žádným z rodičů nekomunikuje méně často než každý den, což je v praxi MŠ extrémně nepravděpodobné. Z odpovědí pedagogů nicméně vyplývá, že i ve stávajícím znění otázku pochopili a zodpověděli tak, jak byla zamýšlena.

U některých otázek mě dále poněkud překvapilo, že odpovědi týkající se zdánlivě jednoznačných údajů se u respondentů značně lišily. Například počet akcí organizovaných MŠ se lišil nejen u rodičů, kde by to bylo možné přičíst například nízkému zájmu o dění ve školce či špatné informovanosti některých rodičů, ale v jednotlivých MŠ se lišil také u pedagogů, a to i více než dvojnásobně. Je možné, že si respondenti nebyli jisti, zda mají uvést pouze akce organizované v rámci celé MŠ, nebo též akce pro jednotlivé třídy. Bylo by proto zřejmě vhodné tuto otázku zpřesnit.

V otázce týkající se možnosti rodičů spolupodílet se na plánování aktivit třídy nebo společných akcí (7. otázka pro pedagogy, 8. otázka pro rodiče) by bylo vhodné doplnit kromě variant *ano* a *ne* také variantu *nevím*. Z pedagogů by sice tuto variantu nejspíš nevyužil nikdo, ale u rodičů MŠ HVP neodpovědělo 11 % respondentů a tato varianta by jim dala možnost vyjádřit, že si nejsou jisti.

V poslední otázce, která měla poskytnout kvalitativní informace ohledně nápadů a podnětů na zlepšení spolupráce, poskytlo podněty jen velmi málo respondentů (2 z celkem 82 rodičů, 5 z celkem 24 pedagogů). Podíl respondentů, kteří na tuto otázku vůbec neodpověděli, byl významný, a to zejména v případě rodičů (neodpovědělo 59 % rodičů MŠ HVP a 75 % rodičů MŠ ZS).

Částečně je tomu tak proto, že otevřené otázky zůstávají častěji nezodpovězeny, neboť jejich zodpovězení vyžaduje větší úsilí. Určitou roli mohla sehrát i skutečnost, že otázka se nachází v úplném závěru dotazníků a respondenti již byli vyplňováním dotazníků unaveni. Vzhledem k relativně velkému počtu respondentů, kteří uvedli, že nemají podněty a jsou spokojeni, je také pravděpodobné, že přinejmenším část respondentů neodpověděla jednoduše proto, že jsou se spoluprací spokojeni a žádné významné podněty na zlepšení spolupráce nemají.

Přesto by bylo vhodné zvážit, zda by jinou formulací nebylo možné získat více odpovědí, případně zda tuto otázku nezměnit z otevřené na polouzavřenou tak,

aby respondenti měli na výběr z několika variant, včetně varianty, že jsou spokojeni. I tato informace by byla cenná.

První čtyři otázky dotazníku, které se zaměřují na komunikaci mezi rodiči a MŠ, a v menší míře také některé další otázky zaměřené na spolupráci naznačují některé zajímavé souvislosti. Spokojenost s komunikací je celkově vysoká, což je pozitivní, přičemž je o něco nižší u pedagogů než u rodičů (pedagogové nejčastěji uvádějí odpověď „spokojeni“, zatímco rodiče nejčastěji uvádějí odpověď „velmi spokojeni“). Důvod nižší spokojenosti pedagogů lze hledat v jimi uváděných slabých stránkách komunikace. Zde pedagogové MŠ HVP i MŠ ZS uvádějí malý zájem rodičů, jejich pasivitu a nedostatečné sledování informačních zdrojů MŠ. Toto naznačuje, že vzájemná komunikace pravděpodobně není vyvážená – pedagogové jsou aktivnější, přičemž pasivita a nízký zájem rodičů jim někdy brání v realizaci komunikačních cílů.

Tato nevyváženost je ještě výraznější v případě MŠ ZS. Zatímco rodiče MŠ ZS jsou s komunikací spokojeni vůbec nejvíce ze všech podsouborů respondentů, pedagogové MŠ ZS jsou spokojeni vůbec nejméně (jsou sice převážně „spokojeni“, ale žádný z nich není „velmi spokojen“). To koresponduje se skutečností, že právě pedagogové MŠ ZS uvádějí ze všech respondentů nejvíce slabých stránek komunikace. Tyto slabé stránky komunikace a s nimi související nižší spokojenost pedagogů MŠ ZS s komunikací do určité míry souvisejí se zvýšenými nároky na rodiče v programu Začít spolu. Pedagogové od rodičů očekávají aktivní sledování informací, větší zapojení a celkově aktivní přístup, avšak rodiče ne vždy jejich očekávání naplňují.

Pedagogové MŠ ZS například v rámci slabých stránek komunikace uvádějí, že existují rodiče, kteří ani po roce docházky nevědí, co jsou centra aktivit – vzhledem k tomu, že se jedná o základní prvek organizace práce s dětmi v programu Začít spolu, je takové zjištění téměř absurdní. Naznačuje nejen to, že někteří rodiče s pedagogy i vlastními dětmi o dění v MŠ komunikují minimálně, ale také to, že tito rodiče při výběru dané MŠ pravděpodobně vůbec nebrali v úvahu skutečnost, že uplatňuje program Začít spolu. Toto rovněž vyplývá z podnětů pedagogů na zlepšení spolupráce, kdy pedagogové MŠ ZS doporučují „přijímat pouze rodiče, kteří mají skutečný zájem o program Začít spolu“. Zřejmě by proto bylo vhodné, aby se MŠ ZS při procesu přijímání dětí více zaměřily na informování rodičů o programu Začít spolu, podrobněji je seznámily s očekáváními, které program na rodiče klade, a ověřily skutečný zájem rodičů aktivně se do programu zapojit.

Oproti tomu vysoká spokojenost rodičů MŠ ZS je pravděpodobně dána mimo jiné tím, že rodiče oceňují zvýšené zaměření pedagogů MŠ ZS na spolupráci (a tedy i komunikaci) s rodiči – tomu odpovídá skutečnost, že rodiče MŠ ZS uvádějí nejvíce silných stránek komunikace, z nichž některé souvisejí s programem Začít spolu.

Je pozitivní, že rodiče i pedagogové v silných stránkách komunikace oceňují vstřícnost ochotu, otevřenost a věcnost komunikace, neboť to mimo jiné naznačuje, že se tím ve všech MŠ daří naplňovat jednu z podmínek, za nichž lze dle RVP PV považovat spoluúčast rodičů na předškolním vzdělávání za plně vyhovující, totiž že *„Ve vztazích mezi zaměstnanci školy a rodiči panuje oboustranná důvěra a otevřenost, vstřícnost, porozumění, respekt a ochota spolupracovat. Spolupráce funguje na základě partnerství“*. (Rámcový vzdělávací program, 2018, str. 34).

Je do určité míry překvapivé, že i když téměř všichni pedagogové MŠ HVP i MŠ ZS shodně uvádějí, že rodiče mají možnost spolupodílet se na plánování aktivit třídy a společných akcí, u rodičů je podíl kladných odpovědí podstatně nižší. Pouze 32 % rodičů MŠ HVP a 75 % rodičů MŠ ZS uvádí, že mají možnost spolupodílet se na plánování. Celých 57 % rodičů MŠ HVP přímo uvádí, že tuto možnost nemají. Bylo by proto vhodné, aby učitelé rodiče o této možnosti lépe informovali, a to zejména v MŠ HVP.

Závěr

V rámci výzkumu, který jsem v této práci prostřednictvím dotazníkového šetření uskutečnila, se mi podařilo zodpovědět tři výzkumné otázky, které jsem si pro tuto práci položila.

Z mých zjištění vyplývá, že formy komunikace mezi rodinou a MŠ v hlavním vzdělávacím proudu a v programu Začít spolu se neliší, ale intenzita této komunikace, byť obecně poměrně vysoká, je v rámci programu Začít spolu v řadě oblastí či způsobů komunikace vyšší.

Základní silné a slabé stránky komunikace mezi rodinou a MŠ jsou u MŠ HVP a MŠ ZS shodné, přičemž MŠ ZS kladou zvýšený důraz na některé oblasti a způsoby komunikace, které rodiče vnímají jako přínosné.

Formy spolupráce mezi rodinou a MŠ v hlavním vzdělávacím proudu a v programu Začít spolu se výrazněji neliší, nicméně intenzita spolupráce je v případě MŠ ZS vyšší – MŠ ZS organizují více společných akcí pro rodiče a děti, v MŠ ZS lépe funguje zapojení rodičů do plánování akcí a aktivit a rodiče MŠ ZS se o něco intenzivněji zapojují do obvyklých forem spolupráce jako společné akce, akce pro jednotlivé třídy či sledování webových stránek.

Díky této práci a realizovanému výzkumu jsem získala jedinečnou příležitost podrobněji se seznámit s názory pedagogů a rodičů několika mateřských škol jak v hlavním vzdělávacím proudu, tak v programu Začít spolu. Zjištěné údaje do značné míry korespondují s mými osobními zkušenostmi, které jsem jako pedagožka v MŠ HVP a MŠ ZS získala.

6. Seznam použitých informačních zdrojů

- 1) BEČVÁŘOVÁ, Zuzana. *Kvalita, strategie a efektivita v řízení mateřské školy*. Praha: Portál, s. r. o., 2010. ISBN 978-80-7367-221-8.
- 2) GARDOŠOVÁ, Juliana, Lenka DUJKOVÁ a kol. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. 2. vyd. Praha: Portál, 2012. 160 s. ISBN 978-80-262-0106-9.
- 3) HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.
- 4) KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. 2. rozšířené vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. 2014. 256 s. ISBN 978-80-247-4435-3.
- 5) KRAUS, Blahoslav, Věra POLÁČKOVÁ et al. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. 199 s. ISBN 80-7315-004-2.
- 6) KREJČOVÁ, Věra a Jana KARGEROVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 232 s. ISBN 9788071786955
- 7) LAŽOVÁ, Ladislava. *Mateřská škola komunikuje s rodiči: výměna informací, řešení problémů*. Praha: Portál, 2013. 136 s. ISBN 978-80-262-0378-0.
- 8) MAŘÍKOVÁ, Hana, PETRUSEK, Miloslav a VODÁKOVÁ, Alena. *Velký sociologický slovník: II. svazek, P-Ž*. Praha: Karolinum, 1996. 1627 s. ISBN 80-7184-310-5.
- 9) MATĚJČEK, Zdeněk. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. 223 s. ISBN 80-04-25236-2.
- 10) MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 2. rozšířené vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1997. 144 s. ISBN 80-85850-24-9.
- 11) MOŽNÝ, Ivo. *Moderní rodina: (mýty a skutečnosti)*. Brno: Blok, 1990. 184 s. ISBN 80-7029-018-8.
- 12) *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.
- 13) PAVLOVSKÁ, Marie, Zora SYSLOVÁ a Bohumíra ŠMAHELOVÁ. *Dějiny předškolní pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. 79 s. ISBN 978-80-210-5981-8.
- 14) PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. 1994. Hradec Králové: Gaudeamus, 1994. 109 s. ISBN 80-7041-972-5.
- 15) PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- 16) PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2013. 181 s. ISBN 978-80-262-0495-4.
- 17) REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. 192 s. ISBN 978-80-247-3006-6

- 18) SEDLÁČKOVÁ, Hana, Zora SYSLOVÁ a Lucie ŠTĚPÁNKOVÁ. *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwert ČR, a.s. 2012. 152 s. ISBN 978-80-7357-884-8
- 19) SVOBODOVÁ, Eva a kol. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. 168 s. ISBN 978-80-7367-774-9.
- 20) SYSLOVÁ, Zora a kol. *Proměna mateřské školy v učící se organizaci*. Praha: Wolters Kluwert ČR, a.s. 2016. 128 s. ISBN 978-80-7552-113-2.
- 21) WENKE, Hans a Roel RÖHNER. *Ať žije škola: daltonská výuka v praxi*. Brno: Paido, 2000. 125 s. ISBN 80-85931-82-6.

Elektronické zdroje:

- 22) *Česká republika od roku 1989 v číslech - aktualizováno 16.5.2019. 2018*. Český statistický úřad. [cit. 1. 6. 2019]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/ceska-republika-od-roku-1989-v-cislech-2018-2doclnafyq>
- 23) GEORGAS, James. (2003). *Family: Variations and Changes Across Cultures*. *Online Readings in Psychology and Culture*, 6(3) [online]. International Association for Cross-Cultural Psychology, 2003. ISBN 978-0-9845627-0-116 [cit. 23. 2. 2019]. Dostupné z: <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1061>
- 24) *ISSA ANNUAL REPORT 2017* [online]. 2018. [cit. 26. 5. 2019]. Dostupné z: <https://issa.nl/sites/default/files/u327/ISSA%20Annual%20Report%202017%20-%20LR.pdf>
- 25) *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. MŠMT, 2018. [cit. 1. 4. 2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>
- 26) Seznam škol Začít spolu. *Step by step Česká republika, o.s.* [online]. [cit. 24. 5. 2019]. Dostupné z: <http://www.sbscr.cz/old/indexb40f.html?t=01&c=67>
- 27) *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* [online]. 2014. [cit. 10. 5. 2019]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf

Právní předpisy:

- 28) Vyhláška č. 14/2005 Sb. ze dne 29. prosince 2004, o předškolním vzdělávání
- 29) Zákon č. 89/2012 Sb. ze dne 3. února 2012, občanský zákoník
- 30) Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

7. Seznam příloh

Příloha 1 – Dotazník pro pedagogy

Příloha 2 – Dotazník pro rodiče

Příloha 3 – Ukázky vyplněných dotazníků

8. Seznam tabulek

Tabulka 1: Počty a návratnost dotazníků pro rodiče a pedagogy	32
Tabulka 2: Frekvence komunikace mezi pedagogy a jednotlivými rodiči	33
Tabulka 3: Preferované druhy komunikace s rodiči	34
Tabulka 4: Spokojenost s komunikací s rodiči	34
Tabulka 5: Typy odpovědí pedagogů – silné/slabé stránky komunikace s rodiči	35
Tabulka 6: Účast rodičů na společných akcích	37
Tabulka 7: Počet společných akcí pořádaných MŠ během školního roku	38
Tabulka 8: Možnost rodičů spolupodílet se na plánování aktivit třídy nebo společných akcí	39
Tabulka 9: Způsoby spolupráce pedagogů s rodiči	40
Tabulka 10: Způsoby podpory MŠ ze strany rodičů	41
Tabulka 11: Možnost vstupu rodičů do třídy	42
Tabulka 12: Typy odpovědí pedagogů – podněty na zlepšení spolupráce s rodiči	43
Tabulka 13: Frekvence komunikace rodičů s pedagogy	44
Tabulka 14: Preferované druhy komunikace s rodiči	45
Tabulka 15: Spokojenost rodičů s komunikací s pedagogy	45
Tabulka 16: Typy odpovědí rodičů – silné a slabé stránky komunikace s pedagogy	46
Tabulka 17: Silné a slabé stránky komunikace rodičů s pedagogy	46
Tabulka 18: Účast rodičů na společných akcích	47
Tabulka 19: Účast rodičů na jiných společných akcích	48
Tabulka 20: Počet společných akcí pořádaných MŠ během školního roku	49
Tabulka 21: Počet společných akcí MŠ, jichž se rodiče účastní během školního roku	50
Tabulka 22: Možnost rodičů spolupodílet se na plánování aktivit třídy a společných akcí	50
Tabulka 23: Způsoby spolupráce rodičů s MŠ	52
Tabulka 24: Způsoby podpory MŠ ze strany rodičů	53
Tabulka 25: Možnost vstupu rodičů do třídy	54
Tabulka 26: Typy odpovědí rodičů – podněty na zlepšení spolupráce s MŠ	54

9. Seznam grafů

Graf 1: Spokojenost s komunikací s rodiči	35
Graf 2: Účast rodičů na společných akcích (%)	37
Graf 3: Počet společných akcí pořádaných MŠ během školního roku	38
Graf 4: Způsoby spolupráce pedagogů s rodiči	40
Graf 5: Způsoby podpory MŠ ze strany rodičů	41
Graf 6: Frekvence komunikace rodičů s pedagogy	44
Graf 7: Spokojenost rodičů s komunikací s pedagogy	45
Graf 8: Účast rodičů na společných akcích	48
Graf 9: Počet společných akcí pořádaných MŠ během školního roku	49
Graf 10: Počet společných akcí MŠ, jichž se rodiče účastní během školního roku	50
Graf 11: Možnost rodičů spolupodílet se na plánování aktivit třídy a společných akcí	51
Graf 12: Způsoby spolupráce rodičů s MŠ	52
Graf 13: Způsoby podpory MŠ ze strany rodičů	53