

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

ÚZKÁ VAZBA PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE NA RODINU A RESPEKTOVÁNÍ  
TOHOTO SPECIFIKA VE VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMECH  
MATEŘSKÝCH ŠKOL

Diplomová práce

„

<b>Vedoucí diplomové práce:</b>	PaedDr. Jana Havlová
<b>Autor diplomové práce:</b>	Petra Veselá
<b>Studijní obor:</b>	Pedagogika předškolního věku
<b>Forma studia:</b>	Kombinované studium
<b>Diplomová práce dokončena:</b>	Listopad 2007

Prohlašuji,

že tuto diplomovou práci jsem vypracovala zcela samostatně a uvádím v ní  
veškeré prameny, které jsem použila.

V Praze dne *23. listopadu 2004*



Děkuji PaedDr. Janě Havlové za věcné připomínky k zadanému tématu  
a odborné vedení diplomové práce.

## **Anotace**

Diplomová práce „Vazba předškolního dítěte na rodinu a respektování tohoto specifika ve vzdělávacích programech mateřských škol“ se zabývá rodinou předškolního dítěte a možnostmi rodičů využívat svoje právo podílet se na výchově a vzdělávání svých dětí ve spolupráci se školou. Tvorba školních vzdělávacích programů vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, který je pro všechny mateřské školy závazným dokumentem, tudíž všechny mateřské školy mají za povinnost spolupracovat s rodinou. Práce vychází z předpokladu, že mateřské školy respektují vazbu dítěte na rodinu a toto respektování je patrné ze vzdělávacích programů zkoumaných škol.

## **Annotation**

This thesis called „The relationship of a preschooler with his family and how is this specific feature respected in the educational programmes at preschools“ focuses on the family of a preschooler as well as the opportunities open to the parents to exercise their right to take part in the education of their children in conjunction with the school. Curricula of individual schools are based on the Framework Curricula for Preschool Education which is binding for all preschools and thus all preschools are under the obligation to co-operate with families. The thesis is based on the presumption that preschools respect the relationship of the child and the family and respecting of this principle is clear from the educational programmes of preschools under review.

**Klíčová slova:** rodina; práva dětí; potřeby; spolupráce; předškolní vzdělávání; vzdělávací program; alternativní školy

**Key words:** family; children's rights; needs; cooperation; preschool education; education programme; alternative schools

<b>OBSAH:</b>	
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b>	
<b>ÚVOD</b> .....	<b>6</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>7</b>
<b>1. RODINA V ŽIVOTĚ DÍTĚTE</b> .....	<b>8</b>
1.1 Charakteristika pojmu rodina.....	8
1.2 Funkce rodiny .....	10
1.3 Vztah rodina a dítě.....	11
1.3.1 Rodina a výchovný styl.....	12
1.3.2 Rodina a rozvíjení dítěte .....	16
1.4 Potřeby dítěte .....	17
1.4.1 Práva dítěte.....	21
1.4.2 Vztah dítě – rodiče .....	24
1.5 Shrnutí.....	25
<b>2. RODINA A MATEŘSKÁ ŠKOLA</b> .....	<b>26</b>
2.1 Význam předškolní výchovy .....	26
2.2 Cíle předškolní výchovy .....	27
2.3 Vztah mateřské školy a rodiny.....	28
2.4. Vymezení pojmu spolupráce.....	29
2.4.1 Spolupráce rodiny a mateřské školy .....	29
2.5 Společenská východiska .....	30
<b>3. SOUČASNÁ MATEŘSKÁ ŠKOLA A SPOLUPRÁCE S RODINOU</b> .....	<b>32</b>
3.1 Vymezení pojmu vzdělávací program a kurikulum.....	34
3.2 Alternativní školy.....	35
3.2.1 Waldorfské školy .....	36
3.2.2 Montessoriovské školy.....	38
3.2.3 Církevní školy.....	39
3.2.4 Moderní alternativní školy .....	40
3.2.4.1 Začít spolu (Step by Step).....	40
3.2.4.2 Mateřská škola podporující zdraví.....	42
3.3 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) .....	43
<b>4. SHRNUÍ</b> .....	<b>45</b>

<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>46</b>
<b>5. CÍLE.....</b>	<b>47</b>
<b>6.HYPOTÉZY .....</b>	<b>47</b>
<b>7. VÝZKUMNÉ METODY.....</b>	<b>48</b>
7.1. Metody kvalitativního výzkumu .....	48
7.2. Dotazníkové šetření .....	48
<b>8. PRŮBĚH ŠETŘENÍ .....</b>	<b>49</b>
8.1 Výběr mateřských škol a respondentů .....	49
8.2. návratnost dotazníků .....	50
8.3. Vyhodnocení otázek dotazníků.....	52
8.4. Posouzení funkční spolupráce na jednotlivých mateřských školách .....	77
<b>9. SOUHRNNÉ ZHODNOCENÍ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ.....</b>	<b>88</b>
9.1 Shrnutí doplňujících informací z rozhovorů .....	92
<b>10. OVĚŘENÍ HYPOTÉZ .....</b>	<b>94</b>
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>98</b>
<b>SEZNAM PROSTUDOVANÉ A POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>100</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>104</b>

## ÚVOD

Rodiny jsou pro děti tím nejdůležitějším prostředím, které zakládá jejich morální a charakterové vlastnosti, nezastupitelnou roli mají v emočním vývoji dětí. Vlivem rodiny dítě postupně vrůstá do společnosti. Rodina je ze zákona odpovědná za výchovu a vzdělávání dětí. Má vymezená svoje práva, ale zároveň i povinnosti. Podle svého uvážení může vybírat školu a vzdělávací program a participovat na chodu školy a tvorbě vzdělávacího programu. Východiskem pro tuto spolupráci jsou zákonná ustanovení v čl. 2 Dodatkového protokolu k Úmluvě o ochraně lidských práv a základních svobod, v Úmluvě o právech dítěte. Zákonní zástupci dětí mají právo podílet se na činnosti samosprávných orgánů zřizovaných při školách, kdy se stávají partnery při rozhodování škol.

Školní instituce si uvědomují důležitost rodiny v životě dítěte i úzkou vazbu dítěte na rodinu, chápou význam spolupráce. Vzdělávací programy vychází z potřeb dítěte a snaží se, alespoň formálně přizvat rodiče ke spolupráci. Alternativní programy mají větší zkušenost se zapojením rodičů do programu a chodu zařízení, mají dána jasnější pravidla a jejich vzdělávací program s podporou rodiny počítá.

Téma „úzká vazba předškolního dítěte na rodinu a respektování tohoto specifika ve vzdělávacích programech MŠ“ bylo zvoleno ze zájmu zjistit, zda spolupráce s rodiči, která je mateřským i základním školám dána zákonem a je podporována rámcovými vzdělávacími programy, je ve skutečnosti naplňována. Jaké formy spolupráce jsou užívány a zda probíhá bez problémů.

Cílem práce je popsat rodinu, její funkce a výchovné styly, jako prostředí pro dítě prvotní a nejdůležitější. Pozornost bude věnována potřebám dětí i rodičů, které zakládají také potřebu spolupracovat se školou. Tato spolupráce je naznačena hlavně na příkladech alternativních programů, které ji promýšlejí důkladněji a konkrétněji.

## 1. RODINA V ŽIVOTĚ DÍTĚTE

Dítě, které se právě narodilo je na rozdíl od svých tvorů ne samostatný život velice málo připravené. Bez pomoci by nebylo schopno přežít. Pro prvotní zabydlení na světě je opatřeno zaklepnou instinkty, které však brzy vyhasínají. Bezpečnost matčina svorečka k sobě přitahuje blízké osoby, v kterých vzbuzuje nehranitejské pudy. Blizkost lidí a jejich leskypisá pade mu poskytnu pocht berseči, bez něhož by nebylo schopné se zdravé vyvíjet jak po stránce psychické, tak i fyzické. Tímto prostředím, které je pro další život člověka klíčovým, je rodina.

### 1.1 Charakteristika pojmu rodina

Rodina je prvotní prostředím dítěte. Toto prostředí si nemůže vybrat, ale nejvíce je ovlivněno. Je to nevýznamná sociální skupina, která na každé dítě působí individuálně specificky.

Podle psychologického slovníku je rodina „společenská skupina spojená manželstvím nebo rozdílnými vzájemnými pánoví“. Dítě psychologický slovník rozlišuje rodinu nukleární – „rodina obou manželů a dětí z jejich manželství“ a rodinu širší – „která zahrnuje širší příbuzenstvo, jako jsou prarodiče, strýčkové a tety, bratři a sestřenice, velmi početná skupina, kterou však pojem pokrevní pánov, ne individuálně trválice, postuje, rvy a jazyk.“ (Hlavá, Hartlová, 2007)

## TEORETICKÁ ČÁST

V pedagogickém slovníku se nachází locis, že: „rodina je nejzákladnější společenská instituce, která pod vlivem právní, ekonomické, sexuální – reprodukční a další funkce. Vytváří určitý emocionální klíma, formuje interpersonální vztahy, bedlivý systém, základní etiky a životního stylu. Z hlediska sociologického je funkce základní jednotky ve sociální struktuře. Nejběžnějším modelem rodiny je tzv. nukleární rodina, která tvoří se z manželství, tj. muž, žena a děti. V posledních desetiletích se model rodiny, který je historicky flexibilní, významně proměňuje. Zvyšuje se variabilita rodinných vztahů, zaměřených nejen rodina vlastní a úpinnu, ale také rodinu neuplnou, nevládní a náhradní. Současné pojetí tenduje k chápání rodiny jako sociální skupiny nebo sdružení, které se vztahuje ve vlastním prostoru – domově, uspokojení potřeby, poskytnutí péči a základní životní podmínky.“ (Prácha, Walterová, Mareš, 2001, s. 202)



## 1. RODINA V ŽIVOTĚ DÍTĚTE

Dítě, které se právě narodilo je na rozdíl od jiných tvorů na samostatný život velmi málo připravené. Bez pomoci by nebylo schopno přežít. Pro prvotní zabydlení na světě je opatřeno základními instinkty, které však brzy vyhasínají. Bezmocnost malého tvorečka k sobě připoutává blízké osoby, u kterých vzbuzuje ochranné pudy. Blízkost lidí a jejich láskyplná péče mu poskytují pocit bezpečí, bez něhož by nebylo schopné se zdravě vyvíjet jak po stránce psychické, tak i fyzické. Tímto prostředím, které je pro další život člověka klíčovým, je rodina.

### 1.1 Charakteristika pojmu rodina

Rodina je prvním prostředím dítěte. Toto prostředí si nemůže vybírat, ale nejvíce jej ovlivní. Je to nejvýznamnější sociální skupina, která na každé dítě působí individuálně, specificky.

Podle psychologického slovníku je rodina „společenská skupina spojená manželstvím nebo pokrevními vztahy a odpovědností a vzájemnou pomocí“. Dále psychologický slovník rozlišuje rodinu nukleární – „rodinu obou manželů/rodičů s dítětem či dětmi“ a rodinu širší – „která zahrnuje širší příbuzenstvo, jako jsou prarodiče, strýcové a tety, bratrance a sestřenice; velmi početná skupina, kterou váží nejen pokrevní pouta, ale též rodinné tradice, postoje, rysy a jazyk.“ (Hartl, Hartlová, 2000)

V pedagogickém slovníku se můžeme dočíst, že: „rodina je nejstarší společenská instituce, která plní socializační, ekonomické, sexuálně – regulační 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. 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.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 202)

„Rodina vznikla nejen z přirozeného pudu pohlavního, ale především z potřeby své potomstvo ochraňovat, učit, vzdělávat, připravovat na život.“ (Matějček, 1994, s. 15)

Problematikou rodin se zabývá většina států, neboť rodiny tvoří základ každé společnosti. Stabilní rodina, plnící své funkce, zabezpečuje přežití společnosti a určuje její vývoj. Je prostorem, ve kterém dochází k formování osobnosti člověka, a podle koncepce rodinné politiky našeho státu i prostorem tvorby lidského kapitálu. Politici si uvědomují, že bez soudržné rodiny nebude soudržné společnosti a lidé nebudou spokojeni se svým životem. Státy se snaží svojí rodinnou a vzdělávací politikou ovlivňovat lidskou populaci. Národní zpráva o rodině z roku 2004 charakterizuje rodinu jako „celek rozličných konstelací takové formy života, která obsahuje minimálně dvougenerační soužití dětí a rodičů, má trvalý charakter a vykazuje pevné vazby mezigenerační a vnitrogenerační solidarity. Rodina jako sociální celek spojený na základě příbuzenské mezigenerační vazby je v tomto pojetí morfostatickou sociální institucí, která jako taková existuje v každém kulturním prostředí a je v něm sociálně uznávána.“ (Národní zpráva o rodině, 2004, s. 9)

Nalézt odpovídající definici rodiny je problematické s ohledem na různé oblasti použití tohoto pojmu. Další konkrétní znaky rodiny považované za její nezbytné charakteristiky jsou variabilní v závislosti na sociokulturním prostředí a na konkrétních formách rodinného soužití přítomných v čase a prostředí.

Rodina je tedy mnohem více než společenské nebo ekonomické společenství, které obklopuje dítě. Je to společenství osob, které chtějí k sobě patřit a vzájemně si vypomáhají. Je to společenství starší než stát. Se společností, ve které konkrétní rodina žije, je životně i organicky svázána, tvoří základ této společnosti.

„Pro rodinu je typické spoluprožívání, sdělování zážitků a zkušeností. Předpokladem optimálně fungující rodiny je zdravé sebevědomí jejich členů a projevování si vzájemné úcty.“ (Mujkošová, 2003/2004, s. 1)

## 1.2 Funkce rodiny

Z výše uvedeného plyne, že rodina je považována z hlediska dítěte i společnosti za velmi potřebnou a nenahraditelnou.

V psychologickém slovníku se dočteme, že funkční rodina je „taková, v níž dochází k úspěšnému řešení problémů, existuje příznivé emocionální klima a dochází ke stálému vyrovnávání vztahů uvnitř rodiny v souladu s životním cyklem jejich členů.“ (Hartl, Hartlová, 2000)

Sociologický pohled chápe tradiční rodinu spíše jako „historickou, dnes již neexistující“, my budeme hovořit o „tradiční“ rodině: o rodičích a dětech. Můžeme popsat její funkce:

- biologicko-erotická (reprodukční)
- ekonomicko-zabezpečovací
- citová (emocionální)
- výchovná

*Biologicko-erotická funkce* spočívá v zajištění reprodukce lidské společnosti, v regulaci pohlavního života, ve vytváření potřebných podmínek pro život dítěte a členů rodiny. Je považována společností za hlavní a nenahraditelnou funkci rodiny.

*Ekonomicko-zabezpečovací funkce* představuje zapojení členů rodiny do pracovního procesu. S tím souvisí ekonomické a materiální zabezpečení rodiny. Nemůžeme vyloučit zajištění i v oblasti sociální, duševní a duchovní. Tato funkce rodiny není přímo závislá na přítomnosti dětí.

*Emocionální funkce* má podstatu ve vytváření prostředí, ve kterém existují silné citové vazby, pohoda, pocit bezpečí a lásky tzn. uspokojení základních lidských potřeb. Je závislá na rodinném soužití a někdy je označována i jako funkce regenerační a podpůrná. „.... Zdravá rodina je stále jedinou zárukou výchovy zdravých a emocionálně stabilních dětí.“ (Národní zpráva o rodině, 2004, s. 10)

*Výchovná funkce* představuje dlouhodobé a cílevědomé působení na děti s respektováním jejich potřeb a zájmů. (Šmelová, 2004, str. 89)

Jednotlivé funkce se doplňují a ovlivňují. Kladné citové vztahy se například kladně odrážejí v zájmu rodiny o dítě a výchovu.

### 1.3 Vztah rodina a dítě

Zdeněk Matějček vidí rodinu jako společenství, které bude trvat po celý život muže a ženy a ve kterém bude všem dobře. Všichni členové zde naleznou přístav jistoty, odkud se i děti budou vydávat na výpravy za poznáním, ale kam se budou vždy rády vracet. (Matějček, 1986, s. 9)

Sociolog pohlíží na rodinu, jako na ustálený způsob péče o reprodukci rodu. (Možný, 2002, s. 21)

Dnes již víme s jistotou, že dítě potřebuje dospělé vychovatele, kteří k němu mají vřelý citový vztah. Matějček (1989) uvádí, že tento vztah není v žádném případě jednostranný, jinak by rodiče nemohli o dítě s láskou pečovat. Péče o dítě uspokojuje jejich hluboké životní potřeby, které tu podle jeho názoru musí být ještě dříve před jeho narozením, jinak si nelze vysvětlit velké těšení na narození dítěte.

Na prvním místě Matějček představuje *potřebu stimulace*, která vede živý organismus k činnosti. A dítě je jistě zdrojem mnoha podnětů – radosti, starosti i úzkosti. Druhou potřebou je *potřeba učení, nabývání zkušeností*, kde rodičovství je zcela určitě zdrojem lidských prožitků a zkušeností. *Potřeba bezpečí a jistoty*, uvedená jako třetí, je dána citovými vztahy, blízkost někoho, kdo nás má rád, kdo k nám patří a na koho je možné se spolehnout. Děti jsou ve stáří pro rodiče „citovou pojistkou“. Čtvrtá potřeba, *potřeba společenského uznání, společenské hodnoty, společenského uplatnění*, je vědomím vlastní <sup>11</sup> ceny, které dítě dospělému umožňuje. Zhodnocuje dospělého člověka, který přebírá roli i hodnost rodiče, má schopnost plodit děti a tím se vyrovnává ostatním v jedné z nejdůležitějších společenských funkcí. Rodičovská odpovědnost, povinnost, starost zvyšují hodnotu člověka. Pátá potřeba je potřebou výhradně lidskou. Jde o *potřebu otevřené budoucnosti*, nějaké perspektivy, aby člověk mohl plodně žít a pracovat. Děti jsou pokračováním toho, co je z nás zrozeno, pokračování našeho tvořivého díla výchovy. Vztahy k dětem znovu ožívají ve vztazích k vnoučatům a rodičovství v prarodičovství. Tento pohled má kořeny hluboko v dětství, kdy vnímáme vlastní rodiče, jejich spokojenost i nespokojenost, rodičovské postoje, citové zaujetí pro nás. Kruh se uzavírá. Každý rád lásku věnuje a rád ji přijímá.

### 1.3.1 Rodina a výchovný styl

Od rodičů přejímají děti vzorce jednání a chování, někdy i formy životního stylu. Klidná chvílka a prostá přítomnost se z mnoha rodin vytrácí. Vzájemné lidské vztahy v prostředí, ve kterém se dítě pohybuje, mají nezastupitelnou roli ve výchově k mezilidským vztahům. Osobní zkušenost ovlivňuje člověka daleko více než pouhé slovo. Vzor a osobní příklad zůstávají stále nejdůležitějším výchovným prostředkem. Ale chybí-li v rodinách čas na děti, dochází k oslabování citových pout a vede to k nezájmu o druhé. Člověk je od přírody tvor společenský a potřebuje k životu lidský kontakt. Mít se kam a ke komu uchýlit v případě, kdy se necítíme nejlépe, kdy potřebujeme citovou oporu, nám dává pocit bezpečí. Mít možnost si s někým pohovořit o svých radostech i problémech, cítit zájem, nám pomáhá v růstu naší sebedůvěry. Stará moudrost praví, že sdílená radost je dvojnásobnou radostí, zatímco sdílená starost je starostí poloviční. (Pelikán, 1997)

Podle Vágnerové představují rodinná soužití „komplex rozmanitých a zásadně stabilních interakcí, které jsou projevem specifického vztahu mezi rodiči a dítětem.“ (Vágnerová, 2000, s. 170)

Listina základních práv a svobod říká: „Péče o děti a jejich výchova je právem rodičů; děti mají právo na rodičovskou výchovu a péči.“

Výchova v rodině zahrnuje množství nejrůznějších interakcí mezi rodiči a dětmi, výchovných situací a událostí, prostředků a postupů. Orientovat se nám ve složitém vzájemném působení pomůže objasnění pojmu způsob výchovy či styl výchovy.

Výchova, zjednodušeně řečeno, je proces záměrného a cílevědomého působení na osobnost člověka. „Výchovný styl je souhrn záměrných i spontánních způsobů chování vychovatele k vychovávanému. Tradičně se uvádějí: autoritativní, liberální a demokratická výchova. Novější klasifikace výchovných stylů, vycházející z empirických výzkumů zejména rodinné výchovy, je zařazují podle několika nezávislých dimenzí. Tyto klasifikace pak umožňují popis nevhodných a pro dítě škodlivých stylů výchovy, jakými jsou například: výchova rozmazlující, zavrhuje, nadměrně ochraňuje (overprotektivní, perfekcionistická, nedůsledná, zanedbávající výchova, týrající nebo zneužívající dítě.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003)

Způsob výchovy zahrnuje především dva vzájemně spjaté aspekty: kvalitu emočního vztahu k dítěti a formu výchovného řízení. Tyto aspekty ovlivňují např.

volbu a způsob užití výchovných prostředků (odměn a trestů), ale také působí na prožívání i chování dítěte, které pak zpětně ovlivňuje dospělého, včetně stylu výchovy. Tak se podle Gillernové (Mertin, Gillernová, 2003) rozvíjejí vzájemné vztahy mezi dětmi a dospělými, jimž lze prostřednictvím způsobu výchovy porozumět. Výchovný styl je součástí životního stylu, který je relativně stabilní charakteristikou rodiny.

Do stylů výchovy se promítají další spolupůsobící momenty, jako jsou *sociokulturní podmínky a výchovné tradice*. V různých zemích a kulturách se liší chování rodičů k dětem. Každý z rodičů si přináší do rodiny vlastní zkušenosti s výchovou, které společně se vzájemným vztahem a osobními problémy mají vliv na způsob výchovy, na kterou, jak již bylo řečeno, zpětně působí a ovlivňují vlastnosti, zkušenosti a projevy vychovávaných dětí.

Dnes již tradiční a poněkud zjednodušující vymezení stylů výchovy pochází z roku 1936 a vypracoval je K. Lewin:

*Autokratický styl* (autoritativní, dominantní výchova) je typický rozkazy, hrozbami a přísnými tresty. Nedostatečně respektuje potřeby a přání dětí, poskytuje malý prostor pro samostatnost a iniciativu dítěte.

*Liberální styl* (svobodná, volná výchova) neklade požadavky nebo je nekontroluje a nepožaduje jejich důsledné plnění. Nedává dětem hranice, málo jim pomáhá k vytyčení vlastních cílů.

*Integrační styl* (demokratická výchova) podporuje iniciativu dítěte, udílí méně příkazů, dává více námětů, návrhů, otevírá větší prostor dítěti pro samostatné rozhodování, je přístupný k rozhovorům a debatám s dítětem, vyjadřuje mu porozumění a podporu.

Tyto styly jsou podle Gillernové nepřesné, protože nepopisují výrazněji význam emočního vztahu rodičů k dětem. J. Čáp vytvořil model devíti polí způsobu výchovy a zvažuje vzájemné působení emočního vztahu rodičů k dětem a jejich výchovného řízení. (viz tabulka in Mertin, Gillernová, 2003, s. 210)

Tab. 16.1 Model devíti polí způsobu výchovy v rodině (J. Čáp, 1996)

Emoční vztah	Řízení			
	Silné	Střední	Slabé	Rozporné
Záporný	1		2	3
Záporné-kladný	9			
Kladný	4	5	6	7
Extrémně kladný			8	

1. Označuje v tradičním pojetí autokratický styl výchovy, pro který je charakteristické silné řízení se záporným emočním vztahem a množstvím požadavků bez výraznějšího akceptování potřeb a přání dítěte. Jde o přísnou výchovu bezpodmínečně vyžadující plnění úkolů.
2. Představuje liberální styl výchovy, bez požadavků a hranic a navíc s malým nebo nevýrazným zájmem o dítě.
3. Je spojena s formou výchovy, ve které záporný emoční vztah (chladné citové vazby až odmítání) a rozporné řízení, tj. kladení mnoha požadavků s poskytováním volnosti, tvoří méně příznivé podmínky pro vývoj dítěte i vzájemných vztahů.
4. Vymezuje výchovu přísnou, a přitom laskavou (dospělí kladou požadavky a nároky, ale s ohledem na možnosti a přání dítěte). Příznivě působí na děti i vzájemné vztahy.
5. Představuje optimální formu výchovy se vzájemným porozuměním a přiměřeným řízením, výchovu bez extrému v řízení a kontrole dítěte, podpořenou jednoznačným přijímáním dítěte a jeho podporou.
6. Označuje laskavou výchovu s řadou příznivých emočních vazeb otce a matky k dítěti, avšak bez jasněji vymezených požadavků a hranic.
7. Poukazuje na rozporné řízení s množstvím požadavků, ale jejich malou nebo nedůslednou kontrolou, které je ovšem relativně vyváжено kladným emočním vztahem.
8. Je tzv. kamarádkou výchovou, ve které převládá dobrovolné dodržování norem, protože se příznivě projevuje působení extrémně kladného emočního vztahu. Požadavkům, které jsou na dítě kladeny, dítě dobře rozumí, přijímá je za své a plní je bez nutnosti jejich kontroly. Cítí, že je bezpodmínečně přijímáno a akceptováno, že rodiče mnoho věcí dělají pro něho, a proto rádo plní různé úkoly ve prospěch celé rodiny, rodičům pro radost apod.
9. Vymezuje výchovu emočně rozpornou, případně ambivalentní, se všemi důsledky tohoto méně příznivého rozporu.

Helus (In Šmelová, 2004) popisuje nevhodné a pro dítě škodlivé výchovné styly. V tomto smyslu hovoří o problémově zatížených rodinách. Sem patří:

*Nezralá rodina*, kde jsou velmi mladí lidé rodiči, jsou sami ještě nezralými osobnostmi, a tudíž se nedokáží bez potíží o dítě postarat, potřebují pomoc.

*Přetížená rodina*, může být přetížena vlastními konflikty (mezi manžely, v zaměstnání), očekáváním narození dalšího dítěte a obavami s nezvládnutím

povinností, starostmi, plynoucími z nemoci v rodině. Může jít o citové strádání či ekonomické problémy. Tyto problémy naruší život rodiny většinou dočasně. Takové prostředí je pro dítě zátěží.

*Rodina ambiciózní* bývá taková, v níž jsou rodiče intenzivně zaměřeny na vlastní práci a kariéru a nemají na své dítě čas, který se snaží kompenzovat nevhodnými prostředky (drahé dárky). Dítě přesto citově strádá.

*Perfekcionalistická rodina* představuje prostředí, ve kterém je dítě pod neustálým tlakem podávat ty nejlepší výkony i bez ohledu na jeho možnosti. Mnoho zájmů a mimoškolní aktivit dítěte nemusí vycházet vždy z jeho představ, dítě plní přání a sny dospělých. Výsledkem může být úzkostná bytost.

*Autoritářská rodina* vychovává dítě pomocí zákazů, příkazů a trestů. Taková výchova se samozřejmě odráží v chování dítěte, které může mít různé podoby od agresivity až po uzavřenost.

*Rozmazlující výchova* má snahu vždy svému dítěti vyhovět, udělat pro něj vše, co si jen přeje. Takové dítě se nedokáže objektivně sebehodnotit, nezodpovídá za své chování, nedokáže se podřídit druhým.

*Rodina liberální a improvizující* neposkytuje dítěti jistotu řádu, vlastních hranic. Rodina nemá jednoznačně vytyčené cíle a perspektivy. Dítě si s přemírou svobody většinou neví rady a z dětí rostou lenoši, egoisté, sobci apod.

*Odkládající rodina* spoléhá na výchovu prarodičů, známých či sousedů, ke kterým si rodiče děti často odkládají. U dítěte se nevytváří povědomí domova, neví kam patří, kde je jeho místo. Může dokonce trpět pocitem, že o něj nikdo nestojí.

*Disociovaná rodina* je rodina s vážně narušenými vztahy, může být izolována od svého okolí. Jde o rodinu značně konfliktní. Dítě v tomto prostředí citově strádá, je traumatizováno. Příčinou bývá alkoholismus, nevěra, žárlivost apod.

Můžeme tedy shrnout, že výchovu dítěte v rodině ovlivňují vztahy lásky – nelásky, odměňování – trestání dítěte, zájem - nezájem ze strany rodičů. Rodina uvádí dítě do kulturního prostředí a ovlivňuje jeho normy chování, myšlení a citění.



### 1.3.2 Rodina a rozvíjení dítěte

Děti přijímají od rodičů vzorce jednání a chování, někdy i formy životního stylu. Rodina je nenahraditelná především svou emocionální funkcí tím, že zajišťuje primární socializaci dítěte.

Má vliv na:

- vývoj sociální reaktivity – na sociální vztahy k lidem v okolí dítěte
- vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací – „jde o vývoj norem, který si jedinec postupně vytváří na základě příkazů a zákazů udělovaných mocnými dospělými a které pak přijímá za své.“ (Langmeier, Krejčířová, s. 90)
- osvojení sociálních rolí – vzorců chování a postojů, které od dítěte očekává společnost

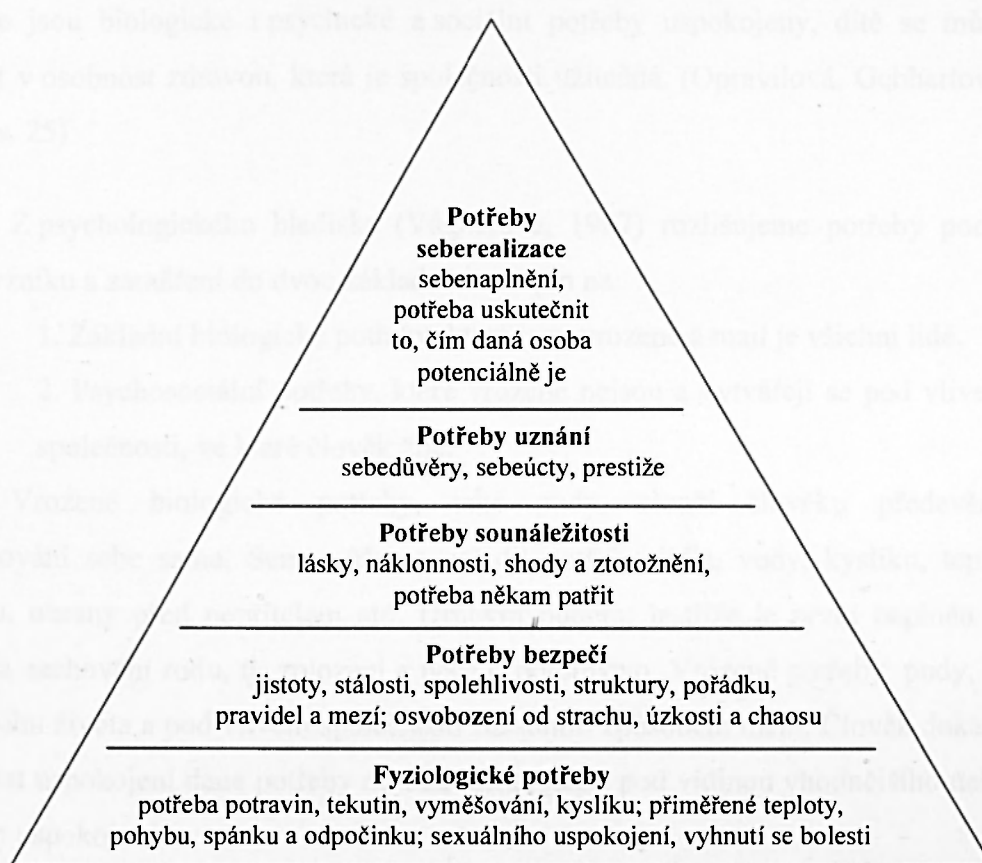
Rodina má také vliv na postupnou schopnost regulovat vlastní emoční prožívání a vyjadřování emocí, na vývoj emočního porozumění druhým. To jak reagují rodiče na pocity dítěte, jak jsou rodiče emočně vyladěni s dítětem, jak mu pomáhají sdělovat jeho pocity významně ovlivňuje socializaci dítěte. „Vlastní pocity se tak zjemňují a diferencují a začínají se vyvíjet i složitější emoce.“ (Langmeier, Krejčířová, s. 93)

Z amerických výzkumů z druhé poloviny dvacátého století podle Shapira (1997) vyplývá, že každodenní interakce rodičů a dětí mohou zanechat výrazné stopy v dětech. Sociální dovednosti se učí člověk v otevřené a soudržné komunitě. Shapiro hovoří o emočním vzdělávání, jehož základ poskytují dítěti rodiče. Dítě s rozvinutou emoční inteligencí, která je součástí sociální inteligence, jsou lépe připraveny se vyrovnávat s problémy dnešní doby. Dále se Shapiro odvolává na výzkumy, které prokázaly, že u dětí došlo ke zvýšení inteligence. Toto zvýšení je připisováno lepší péči o novorozence a celkovou zdravotní osvětou i částečně změnou ve výchově. Generace jsou chytrější, ale emoční a sociální dovednosti podle tohoto autora u nich upadají. Problémy dnešních dětí souvisí podle amerických výzkumů se složitými změnami ve společnosti. Mají na mysli vzrůstající počet rozvodů, mohutný vliv televize a médií, nedostatku úcty ve škole a skutečnost, že rodiče nemají na děti čas.

## 1.4 Potřeby dítěte

Podle Světové zdravotnické organizace je potřeba definována jako nárok organismu vůči okolnímu prostředí. „Potřeby nám pomáhají udržet základní životní funkce a žít plnohodnotný život. Neuspokojování potřeb (nebo některé potřeby) vede k omezení nebo narušení výměny hodnot – jakýchkoli – což má za následek negativní citový prožitek, kterému se říká frustrace.“ (Havlínová, 2000, s. 27)

K tomu, aby byly uspokojovány potřeby dětí, které jsou zvláštním projevem obecně lidských potřeb, je potřeba vychovatel znát. Nejčastěji bývá uváděna pyramida přirozených potřeb A. Maslowa. (Havlínová, 2000, s. 28)



Maslowova pyramida potřeb se hodí na každého člověka v každém věku. Základnu pyramidy tvoří fyziologické potřeby, jsou-li uspokojeny, dostává se do popředí potřeba bezpečí a zajištění (jistoty, stálosti, spolehlivosti; struktury, pořádku, pravidel a mezí; osvobození od strachu, úzkosti a chaosu). Cítí-li se jedinec v bezpečí a zajištěn, aktualizuje se potřeba někam patřit a být milován – potřeby sounáležitosti (lásky, náklonnosti, shody a ztotožnění). Jsou-li i tyto potřeby uspokojeny, vzroste zájem člověka na tom, aby měl pocit sebevědomí a sebeúcty – potřeby uznání.

Důležitou podmínkou toho, aby si člověk mohl vážit sám sebe, je uznání a ocenění těch, na kterých mu záleží. Vrcholem pyramidy podle Maslowa jsou tzv. metapotřeby nebo seberealizační potřeby, které překračují egoistické zájmy jedince. (Říčan, 2004) Za základní psychické potřeby jsou většinou autorů považovány: potřeba bezpečí, sociálních kontaktů, poznávání světa, seberealizace a smyslu vlastní existence.

Dětští psychologové výzkumně prokázali, že vedle biologických potřeb, které musí být uspokojeny v první řadě, aby dítě vůbec přežilo a mohlo se zdárně vyvíjet, existují i základní psychické a sociální potřeby, které musí být rovněž uspokojeny. Jestliže jsou biologické i psychické a sociální potřeby uspokojeny, dítě se může vyvíjet v osobnost zdravou, která je společnosti užitečná. (Opravilová, Gebhartová, 2003, s. 25)

Z psychologického hlediska (Vágnerová, 1997) rozlišujeme potřeby podle doby vzniku a zaměření do dvou základních skupin na:

1. Základní biologické potřeby, které jsou vrozené a mají je všichni lidé.
2. Psychosociální potřeby, které vrozené nejsou a vytvářejí se pod vlivem společnosti, ve které člověk žije.

Vrozené biologické potřeby, také pudy, slouží člověku především k zachování sebe sama. Sem můžeme zařadit potřebu jídla, vody, kyslíku, tepla, spánku, obrany před nepřítelem atd. Druhým pudem, jestliže je první naplněn je potřeba zachování rodu, tj. zplodění a péče o potomstvo. Vrozené potřeby, pudy, se v průběhu života a pod vlivem společnosti zásadním způsobem mění. Člověk dokáže odkládat uspokojení dané potřeby do budoucna, např. pod vidinou vhodnějšího nebo lepšího uspokojení.

Pudové tendence, které jsou dány geneticky, nejsou u všech lidí stejné. Liší se intenzitou i individuálním uspořádáním. Některé pudové chování může naznačovat i nedostatky ve vztazích. Chybějící láska či neúspěch může být u některých lidí nahrazována dobrým jídlem, přemírou sladkostí. Agresivní chování je obranným mechanismem člověka, může ho vyvolat neuspokojování určitých potřeb nebo naopak i jeho přesycení, kterého se potřebuje člověk zbavit. Pohlavní pud, plynoucí z potřeby rozmnožovat se, může zahrnovat i jiné role, které nemají jenom biologický základ, jako např. partnerství, manželství. Také péče o potomstvo nemá v lidské společnosti jen pudový základ, ale je spojeno s mnoha dalšími potřebami –

uspokojuje potřebu citové vazby, má význam pro seberealizaci a v neposlední řadě uspokojuje potřebu otevřené budoucnosti.

Psychosociální potřeby nejsou vrozené, ale na vrozeném základě se rozvíjejí. Obsah těchto potřeb i způsob uspokojování je odlišný. Závisí na rysech společnosti a individualitě jedince. Jejich množství a kategorizace je závislá na autorech a jejich přístupu.

Mezinárodně uznávané psychické potřeby podle UNESCO jsou:

- dítě potřebuje být milováno – rodiči, příbuznými – tím se učí samo milovat
- dítě potřebuje být akceptováno – aby si ho lidé všímali. „Akceptované dítě samo akceptuje toho, kdo se k němu takto chová a tento vztah k původně malé skupině postupně rozšiřuje na celou společnost.“ (Zahálková, In Předškolná výchova 1/2000 – 2001)
- dítě potřebuje bezpečí – stálé prostředí, které dobře zná a z něj vychází postupně se seznamovat s okolním neznámým světem a zase se do známého prostředí vrací. „Nemá-li dítě pocit, že je někde doma, je tomu tak i v jeho pozdějším životě.“ (Zahálková, 2000/01)
- dítě potřebuje vzor – rádo se s ním ztotožňuje, ztotožnění s rodiči je základem rodičovské autority a výchovy
- dítě se potřebuje volně projevat – přijímá omezení, kterým rozumí, naopak nedostatek omezení, pravidel dítě znejišťuje, stejně jako příliš zákazů a hrozeb
- dítě se potřebuje všestranně rozvíjet – bez dostatečných podnětů se vývoj dítěte opožďuje

Nejlépe jsou všechny tyto potřeby samozřejmě uspokojovány v rodině.

Základní psychické potřeby byly Z. Matějčkem a J. Langmeierem interpretovány spíše jako popudy k určité aktivitě, která by podporovala pozitivní rozvoj osobnosti. Budeme hovořit o pěti základních lidských potřebách:

1. Potřeba určitého množství, kvality a proměnlivosti podnětů.
2. Potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech.
3. Potřeba prvotních citových a sociálních vztahů.
4. Potřeba identity, společenského uplatnění a společenské hodnoty.
5. Potřeba otevřené budoucnosti neboli životní perspektivy.

Potřeby dítěte předškolního věku jsou zvláštním projevem obecně lidských potřeb. Význam a přednost určitých potřeb je dán odpovídajícím věkem dítěte. Potreba lásky je důležitá v každém věku, avšak pro dítě předškolní je potřebou nenahraditelnou, která když není uspokojována, může dojít až k deformaci vývoje.

V literatuře se často uvádí, že předškolní období (od tří do šesti let) je obdobím, kdy se klade základ socializace, ale jak z různých zdrojů vyplývá, dítě se postupně socializuje již za pomoci rodiny od kojeneckého věku. Dítě získalo základní důvěru či nedůvěru v lidi. Sebevědomí, sebejistota a vědomí vlastní společenské hodnoty se utváří v batolecím věku. (Matějček, 2005) Ale předškolní období je období, kdy rodina přestává mít vliv na dítě jako jediná. Do jeho života vstupuje ve většině případů mateřská škola, učitelka a vrstevníci. Potřeby dítěte do této doby zajišťovala především rodina, která dítě nejlépe zná. Citová pohoda mezi rodiči a dětmi je potřebná pro všechna stadia zdravého duševního vývoje. V tomto období je důležitá především pro další vývojový krok, který psychologové nazývají identifikace s rodiči. Je to pevná a trvalá vazba, která společnosti umožňuje, aby dítěti vstúpila to nejlepší z osobnosti rodičů. Ztotožnění s nimi slouží jako obohacení dětské identity, posiluje jeho sebevědomí. Zároveň mu pomáhá odlišovat žádoucí a nežádoucí vlastnosti a projevy chování, které by si mělo osvojit. Mluvíme o rozvoji prosociálního chování, které lze charakterizovat jako pozitivní, respektující ostatní. Jeho rozvoj je spojen s dosažením určité úrovně empatie, se schopností ovládnutí agresivity a vlastních aktuálních potřeb. (Vágnerová, 2000, s. 123)

Nyní se uvolňuje vázanost dítěte na rodinu a postupně i vázanost na dospělé. Během batolecího věku si dítě zpravidla potvrdí jistotu rodinných vazeb natolik, že je schopné navazovat kontakty s lidmi mimo rodinu, především s vrstevníky. Mateřská škola se stává pro dítě důležitým prostředím, kde může vyplnit další vývojový úkol – sebeprosazení. Podle Vágnerové se dítě může prosadit pouze ve skupině vrstevníků, jinde to nejde. Sociální vztahy s vrstevníky mají jiný charakter než vztahy s dospělými a dítě zde získává i jiné role.

Sociální vztahy s vrstevníky v mateřské škole – ve vzdělávací skupině – umožňují „rozvíjet vlastní schopnosti tím, že pomáhají jiným a samy přijímají pomoc.“ „Jedinec se může naučit poznávat svou motivaci...reakce, které vyvolává u druhých...buduje si nové obrazy o svých možnostech a usiluje o pomoc druhých při své seberealizaci.“ (Berhrand, 1998, s. 46)

Rodina uspokojuje do doby vstupu dítěte do mateřské školy veškeré jeho potřeby. Jakmile dítě tráví většinu času v předškolním zařízení, přenáší se požadavek na uspokojování každodenních potřeb dítěte do prostor a programu zařízení jako jeho povinnost. Jednotlivé potřeby můžeme velmi dobře charakterizovat, ale u každého dítěte jsou v době vstupu dítěte do mateřské školy ve svém obsahu, kvalitě a rozsahu jiné, individuální, a proto je nutné z nich vycházet při tvorbě vzdělávacího programu mateřské školy. (Opravilová, Kropáčková, 2005, s. 49)

#### 1.4.1 Práva dítěte

Jestliže budeme uspokojovat základní lidské potřeby u dětí, můžeme si být jisti, že naplňujeme zároveň jejich dětská práva.

Pohled na dítě, chápané již ne jako objekt, ale subjekt práva se objevuje v nové podobě právního dokumentu **Úmluvě o právech dítěte** ([www.detskaprava.cz](http://www.detskaprava.cz)), která byla přijatá v roce 1989 Organizací spojených národů v New Yorku. U nás vstoupila v platnost v září 1990 a stala se závaznou nadzákonnou právní normou. Institut dětí a mládeže se dlouhodobě podílí na zpracování pravidelné Zprávy o plnění Úmluvy o právech dítěte v České republice. Katalog práv dítěte by pak měl zahrnovat jak práva, která má dítě jako člověk, tak zároveň ta práva, která přísluší pouze dítěti „jako jeho speciální práva. Stát je garantem těchto práv a jejich realizace přísluší rodičům či jiným zákonným zástupcům dítěte.

Podepsání smlouvy představuje závazek státu zajišťovat dětem, aby vyrůstaly v bezpečných a příznivých podmínkách, měly dobrou životní úroveň a přístup k vysoce kvalitnímu vzdělání a zdravotní péči. Státy jsou povinny chránit děti před diskriminací, sexuálním a komerčním zneužíváním a poskytovat zvláštní péči sirotkům a nezletilým uprchlíkům. (Opravilová, Kropáčková, 2005)

V Úmluvě o právech dítěte se vychází ze zásady „Tři P“:

- provision – zahrnující přežití a rozvoj dětí, zajišťování či zabezpečování vývoje dětí,
- protection – ochrana dětí,
- participation – účast dětí na životě společnosti a jeho právní subjektivita.

Dítě jako člověk a občan určitého státu je subjektem práv a povinností a stejně jako dospělý člověk z nich může mít prospěch nebo újmu. Veškerá práva, jež stát stanovil v ústavě i ve zvláštních předpisech pro své občany, se tedy týkají i dítěte a náležejí mu. Vzhledem k dlouhodobé nezralosti dítěte a jeho odkázanosti na jiné, však vedle základních občanských práv jsou v právním řádu stanovena ještě zvláštní práva, která přísluší pouze dětem a slouží k jejich ochraně.

Právní úprava dedukuje práva dítěte především z konkrétních vzájemných práv a povinností dítěte a jiných subjektů, zejména jeho zákonných zástupců. Práva dítěte jsou právy člověka, avšak takového člověka, který by si bez pomoci dospělých nebyl schopen poradit a mnohé z těchto práv by nebyl schopen realizovat. Míra realizace práv dítěte závisí na míře a úrovni realizace lidských práv ve společnosti. (zdroj Implementace Úmluvy o právech dítěte)

Stát zabezpečuje ochranu jednotlivců i rodiny. Ochrana a práva rodiny jsou v naší společnosti předmětem řady právních „dokumentů“. K dokumentům patří Úmluva o právech dítěte, Listina základních práv a svobod z roku 1993, Zákon o rodině a trestní zákon.

Dokumenty podle právní síly můžeme seřadit následujícím způsobem. Na prvním místě stojí Ústava a ústavní zákon, následují mezinárodní dokumenty, zákony, nařízení, vyhlášky a předpisy.

### **Listina základních práv a svobod**

jako součást ústavního pořádku České republiky byla vyhlášena 16. prosince 1992. Pro naše účely je důležitá Hlava čtvrtá, článek 32, ve kterém se píše:

- (1) Rodičovství a rodina jsou pod ochranou zákona. Zvláštní ochrana dětí a mladistvých je zaručena.
- (2) Ženě v těhotenství je zaručena zvláštní péče, ochrana v pracovních vztazích a odpovídající zdravotní podmínky.

- (3) Děti narozené v manželství i mimo ně mají stejná práva.
- (4) Péče o děti a jejich výchova je právem rodičů; děti mají právo na rodičovskou výchovu a péči. Práva rodičů mohou být omezena a nezletilé děti mohou být od rodičů odloučeny proti jejich vůli jen rozhodnutím soudu na základě zákona.
- (5) Rodiče, kteří pečují o děti, mají právo na pomoc státu.
- (6) Podrobnosti stanoví zákon.

### **Zákon č. 94/1963 Sb., o rodině**

stanovuje podrobnosti týkající se manželství, jeho vzniku a zániku, upravuje vztahy mezi manžely, rozvod. Druhá část se zabývá vztahy mezi rodiči a dětmi. Řeší rodičovskou zodpovědnost, která náleží oběma rodičům. Zákon stanovuje výchovná opatření, kterými se omezuje rodičovská zodpovědnost, jestliže je to v zájmu dítěte. Takové opatření může určit jen soud. Dále zákon určuje, kdy může být dítě svěřeno do náhradní rodinné péče, zabývá se určením otcovství, osvojením, poručenstvím a opatrovnictvím. Třetí část zákona řeší vzájemné vyživovací povinnosti rodičů a dětí, mezi ostatními příbuznými, mezi manžely a vyživovací povinnost ke svobodné matce.

Novela zákona č. 91/1998 Sb., ze dne 3. 4. 1998 přinesla změny: střídavou péči o děti po rozvodu, výchovu dětí přejmenovává na rodičovskou zodpovědnost. Tu definuje jako souhrn práv a povinností při péči o nezletilé dítě, které zahrnuje zejména péči o jeho zdraví, tělesný, citový, rozumový a mravní vývoj. Účast společnosti při výkonu práv a povinností rodičů byla zahrnuta pod pojem sociálně právní ochrana dětí. Cílem sociálně právní ochrany je blaho dětí. Zahrnuje též předcházení vzniku ohrožení dítěte nebo narušení jeho zdravého vývoje a působení k obnovení narušených funkcí rodiny.

### **Zákon č. 140/1961 Sb., trestní zákon**

je nejdůležitějším předpisem z pohledu trestněprávní ochrany rodin. Ve druhé části jsou řešeny trestné činy proti rodině a mládeži. Je zde chráněn především zájem na řádné výchově a výživě dětí a na příznivém tělesném, citovém a mravním vývoji dětí, které mohou být vystaveny fyzickému nebo psychickému týrání, zanedbávání, zneužívání, obchodování apod. (Národní zpráva o rodině, 2004, s. 98)



Stát má zájem na tom, aby byly rodiny funkční. Přenáší odpovědnost za výchovu a vzdělávání na rodinu, vymezuje jí práva, ale i povinnosti.

#### 1.4.2 Vztah dítě – rodiče

Do roku 1989 zajišťoval stát člověku určité jistoty a klidný život bez velké zodpovědnosti výměnou za poslušnost. Společnost zacházela s lidmi jako s dětmi. Současná demokratická společnost jedná s lidmi jako s dospělými. Dává lidem svobodu, na oplátku požaduje převzetí zodpovědnosti za sebe a své blízké.

Aby z dítěte vyrostl plnohodnotný člověk, morální bytost, potřebuje mít kolem sebe lidskou společnost. Ta je součástí jeho životního prostředí. Potřeba společnosti pramení z jeho bezbrannosti a nepřipravenosti na svět, se kterou se rodí. Bez potřebné péče by se nemohlo řádně rozvíjet jak po stránce fyzické, tak i psychické. „Vygotskij tvrdí, že na kvalitě raných vztahů mezi dítětem a dospělým záleží, zda se vůbec u dítěte objeví řádné projevy vyšších psychických funkcí.“ (Bruceová, 1996, s. 59)

Děti ke svému rozvoji potřebují cítit se s rodiči v bezpečí. Tomu napomáhá jasné vymezení pravidel a jejich důsledné dodržování. Z výzkumů, ze kterých vychází Mertin a Gillernová (2003) víme, že společné činnosti jsou velmi efektivním výchovným prostředkem, který příznivě působí na rozvoj vztahů v rodině. Je potřeba, aby rodiče a děti spojovalo něco zajímavého – společné prožitky, citové zážitky, styl života. Bohatství vlastních zážitků v pozdější době ovlivňuje smysluplné učení dětí.

## 1.5 Shrnutí

Výše uvedené argumenty svědčí o důležitosti oboustranné citové vazby mezi dítětem a jeho rodiči. Tato vazba musí být respektována při tvorbě vzdělávacích programů, při komunikaci s rodiči i vnímání dítěte. Rodiče mají potřebu dítě ochraňovat, chtějí vědět, co se s ním děje, když není pod jejich dohledem. Důležité jsou pro ně informace o dění v mateřské škole.

Silná vazba rodičů na dítě se rovněž může stát překážkou v nezaujatém hodnocení dítěte rodiči. Umožnění rodičům pozorovat dítě při hře a v interakci s vrstevníky, jim pomůže v objektivním hodnocení svého dítěte. „Rodič je s dítětem silně emocionálně spjat a je ochoten udělat pro své dítě cokoli...Je zapotřebí, aby rodiče a učitelé, vychovatelé prováděli určitá pozorování dítěte společně. Profesionálové tak pomáhají rodičům detailněji prozkoumat schopnosti dítěte, což přispívá ke zkvalitnění jejich spolupráce ve prospěch dítěte. Učitel může pomoci rodičům efektivně využít sílu a energii jejich citů a zároveň může na jejich práci stavět a dále ji svými pedagogickými znalostmi a schopnostmi rozvíjet.“ (Bruceová, 1996, s. 104) Učitelka v mateřské škole se tak stává prostředníkem mezi domovem, školou a světem představ. Spolupracuje-li učitel s rodinou dítěte, významně to vztah učitelka – dítě posiluje. (Bruceová, 1996)

## 2. RODINA A MATEŘSKÁ ŠKOLA

Rodiče jsou ze zákona odpovědní za výchovu a vzdělávání svých dětí, ale také mají právo svěřit své dítě do péče třetí osoby, aniž by se sami zbavovali zodpovědnosti. Vztah mezi rodinou a vzdělávacím systémem každého státu je jedním ze základních sledovaných kritérií vzdělanostního rozvoje společnosti.

„Základním pozitivně právním východiskem pro stanovení míry oprávnění rodičů podílet se na utváření podoby vzdělávání svých dětí je jednak čl. 2 *Dodatkového protokolu k Úmluvě o ochraně lidských práv a základních svobod*, kde je stanovena zásada, že „při výkonu jakýchkoli funkcí v oblasti výchovy a výuky, které stát vykonává, bude respektovat právo rodičů zajišťovat tuto výchovu a vzdělání ve shodě s jejich vlastním náboženským a filozofickým přesvědčením“ a jednak Úmluva o právech dítěte, uveřejněná v České republice pod číslem 104/1991 Sb. V jejím článku č. 5 se uvádí: „Stát se zavazuje respektovat odpovědnost, práva a povinnosti rodičů, které směřují k zabezpečení orientace a usměrňování dítěte při výkonu jeho práv podle Úmluvy v souladu s jeho rozvíjejícími se schopnostmi.“

V návaznosti na tento dokument přiznává Školský zákon právo rodičů na poskytování informací o výsledcích a průběhu vzdělávání jejich dětí. Dalším významným oprávněním rodičů, resp. zákonných zástupců je právo podílet se na činnosti samosprávných orgánů zřizovaných při škole, tzv. radách školy, které mají být partnerskými konzultativními orgány ředitelů škol při jejich rozhodovací činnosti.“ (Národní zpráva o rodině, 2004, s. 160)

### 2.1 Význam předškolní výchovy

Mateřská škola doplňuje výchovu v rodině. Ne všechny rodiny jsou však rodinami funkčními. Podle slov Matějčka dnešní rodiny ve většině případů neposkytují možnost společnosti druhých dětí, nezanedbatelné procento rodin také překonává různé rodinné krize (rozchody, rozvody, úmrtí...), v nichž se dítě nechtěně ocitá. Mateřská škola v těchto případech poskytuje dítěti příležitosti k ozdravení. Může být místem, kde dítě poznává jiné kulturní zvyklosti a společenské normy (rodiny přistěhovalců), nebo dokonce místem nápravné rodinné výchovy (nevhodné typy výchovy). Mateřská škola je profesionálním prostředím, její

silnou stránkou jsou především znalosti a zkušenosti. V tomto smyslu se mateřská škola stává pro širší rodičovskou veřejnost i místem celkové pedagogické osvěty. (Matějček, 2005)

Poskytování předškolního vzdělávání je chápáno jako veřejná služba a mateřská škola jako instituce, která je zajišťuje a je v rámci vzdělávací soustavy legislativně zakotveným druhem školy. Předškolní vzdělávání poskytované mateřskou školou doplňuje a obohacuje rodinnou výchovu odbornou péčí a zajišťuje z hlediska potřeb dítěte přiměřeně aktivizující prostředí pro jeho rozvoj a učení. Jak již bylo řečeno, nemají všechny děti v rodině ideální podmínky pro svůj vývoj. Předškolní vzdělávání umožňuje individuální rozvoj podle možností každého dítěte. Dětem s nerovnoměrným vývojem, zdravotním nebo sociálním znevýhodněním může být poskytnuta v rámci předškolního vzdělávání odborná speciálně pedagogická pomoc. Tím mohou být vyrovnány jejich životní vzdělávací šance. Zvyšování úrovně kvality vzdělávání se stává součástí politického zájmu. Předškolní období, v tomto případě myšleno období od narození do vstupu do školy, je považováno za důležité, a proto je mu věnována v sociální politice samostatná oblast. (Opravilová, Kropáčková, 2005) Výzkumy mozku dokazují, že pro vzdělávání je předškolní období nejdůležitější. „Co je dobře a správně založeno v malých dětech, také v nich pravděpodobně zůstane.“ (Brierley, 1996, s. 32)

## 2.2 Cíle předškolní výchovy

Cíle výchovy stanovuje zákon a vychází z nich Rámcový vzdělávací program, vymezující povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání. Je zároveň závazný pro tvorbu školních vzdělávacích programů.

„Záměrem předškolního vzdělávání je rozvíjet každé dítě po stránce fyzické, psychické i sociální a vést je tak, aby na konci svého předškolního období bylo jedinečnou a relativně samostatnou osobností, schopnou (kompetentní, způsobilou) zvládat, pokud možno aktivně a s osobním uspokojením, takové nároky života, které jsou na ně běžně kladeny (zejména v prostředí jemu blízkém, tj. v prostředí rodiny a školy), a zároveň i ty, které ho v budoucnu nevyhnutelně očekávají.

Instituce poskytující předškolní vzdělávání, resp. jejich pedagogové, by proto měli sledovat při své práci tyto rámcové cíle (záměry):

1. rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání
2. osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost
3. získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí“ (RVP PV, 2004, s. 8)

Úkolem mateřské školy je „doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení.“ (RVP PV, 2004, s. 5)

### **2.3 Vztah mateřské školy a rodiny**

Mateřská škola podporuje rodinnou výchovu – musí znát základní charakteristiky výchovných podmínek jednotlivých rodin dětí, aby mohla pomáhat rodičům v péči o dítě, poskytovat poradenský servis i nejrůznější osvětové aktivity v otázkách výchovy a vzdělávání. Protože učitelka má možnost zpracovávat celou řadu informací o rodině v průběhu delšího časového úseku, což je velmi přínosné, musí s těmito informacemi nakládat velmi diskrétně a s ohledem na ochranu soukromí osob. Učitelka musí v těchto záležitostech jednat velmi taktně, nezasahovat do života a soukromí rodiny (zákon O ochraně osobních údajů). Měla by se vyvarovat i přílišné horlivosti v poskytování nevyžádaných informací.

Mateřská škola se spolupodílí na výchově a rozvoji dětí, což vyžaduje kvalitní spolupráci rodiny a školy. Ta je závislá na dobrém vzájemném poznání a pochopení. Spolupráci rodiny a mateřské školy vymezuje Rámcový vzdělávací program pro mateřské školy, podle něhož vypracovávají všechny mateřské školy svůj vlastní školní vzdělávací program. Tudíž by každá mateřská škola měla s rodinou spolupracovat.

## 2.4. Vymezení pojmu spolupráce

Slovo spolupráce lze jednoduše nahradit synonymy „součinnost nebo kooperace“, spolupracovat znamená „kooperovat nebo spolupůsobit.“ (Pala, Všiánský, 2000)

Psychologický slovník uvádí, že „součinnost, kooperace je spolupráce několika osob zaměřená k dosažení téhož cíle.“ Kooperativnost označuje za schopnost spolupracovat, jako přátelskost, otevřenost, jako rys ovlivňující interpersonální chování a vztahy. (Hartl, Hartlová, 2000)

Spolupráci je možno chápat jako změnu těžiště pozornosti. „Nesoustředit se na sebe navzájem a tedy na to, co spíše rozděljuje, ale na to, co spojuje. Oba partneři tak hledají podstatu (substanci) svého vztahu. A touto substancí může být společný cíl, zaujetí určitým problémem, úkol, na jehož řešení musí spojit své síly.“ (Pelikán, 1997, s. 76)

### 2.4.1 Spolupráce rodiny a mateřské školy

Osobnostně orientovaný přístup k dítěti přináší v mateřské škole změnu postoje k rodině. Mateřská škola uznává dominantní roli rodiny v rozvoji dítěte, a proto se spolupráci s rodinou maximálně otvírá. A tím není myšleno jen setkávání s rodiči při běžném provozu – předávání dětí. Mateřská škola usiluje o skutečné partnerství a spoluúčast rodičů ve vzdělávacím programu. (Opravilová, Gebhartová, 2003)

Spolupracovat, znamená společně s rodiči směřovat ke stejnému cíli. Cílem společného působení by mělo být spokojené a všestranně rozvinuté dítě.

Rodina je prostředí, které dítě nejvíce ovlivňuje, a ke kterému jej váží nejsilnější citová pouta. Jak říká Matějček (2005), platí zde vývojové pravidlo, základnější, pevnější, nosnější je většinou to, co ve vývoji vzniká dříve. Učitel by měl toto prostředí znát, respektovat jej a situaci se přizpůsobit. Vnímat dítě ve všech těchto souvislostech. Toto tvrzení podporuje názor Puchové a De´Athové: „Rodina je prostě to, „co nacházíme za našimi dveřmi“ a odchylka, ať náhodná nebo daná vlastní volbou, je v současnosti normou. Ignorovat domov, v němž dítě žije, znamená bránit dítěti, aby si vytvořilo spojení mezi domovem a školou. Pokud tato dvě

prostředí nespolupracují, požadujeme na dítěti, aby žilo ve dvou oddělených světech. Domov je vlivnější a jeho vliv je trvalejší. Každá rodina je jiná a má jiné potřeby. Klíč k partnerství s rodiči spočívá v umění najít k nim vhodný přístup, který rodinu podporuje, staví na ní a neničí to, co rodiče tvoří. Někteří rodiče prostě pomoc při výchově vyhledávají, někteří se jí straní. Učitelé musejí být schopni navázat partnerský vztah s každým rodičem. Role rodiče a učitele jsou rolemi doplňkovými, a neměly by být považovány za konkurenční. Cíle rodičů a učitelů se v klíčových momentech shodují.“ (Bruceová, 1996, s. 103)

Neboť jak bylo řečeno, rodina má zodpovědnost za výchovu a vzdělávání svého dítěte, mělo by jí tudíž zajímat, co se s dětmi ve škole děje, jaké cíle, metody a prostředky ve výchově jsou použity. Spolupráce by měla být v zájmu všech zúčastněných, tedy rodičů, dítěte a učitelů.

## 2.5 Společenská východiska

Předškolní školství má dlouholetou tradici. V roce 1867 byla založena první městská mateřská škola u sv. Jakuba na Starém Městě. Vedle péče o děti zaměstnaných matek poskytovala těmto matkám i základní osvětu. Radila jim, jak vychovávat děti, jak o ně pečovat po zdravotní stránce. Osvětová činnost se zaměřovala také na podporu češství, na národní osvětu, snažila se čelit germanizaci. V roce 1869 vychází školský zákon, který stanovuje povinnost školní docházky a povinnost obcím zřizovat školy. Ministerský výnos, který následuje v roce 1872, ukládá mateřským školám podporovat a doplňovat rodinnou výchovu, připravovat děti na školu a rozvíjet je po stránce tělesné, smyslové i duševní.

Avšak práce v mateřské škole měla v té době především školský charakter. S rozvojem hlubinné psychologie byl mohutně kritizován a kritika přecházela až v reformní hnutí na konci devatenáctého a počátkem dvacátého století. Toto hnutí, „hnutí za novou výchovu“, usilovalo o změny ve výchově. Preferovalo přirozenou výchovu s rozvojem tvořivých sil jedince. Tehdejší reformní školy se vyvíjely v důsledku jak tvořivosti a nadšení učitelů, tak ale současně byly iniciovány a podporovány pedagogickou teorií a výzkumem.

Již v roce 1913 reagovala Ida Jarníková na jednostranný intelektualismus staré školy tím, že obhajovala myšlenku svobodné a podnětné výchovy – uměním,

poezií, dramatizací, tancem. Chtěla umožnit dětem mnohostrannou činnost s respektováním jejich individuálních potřeb a zájmů. (Turková, 1995)

Druhá světová válka a poválečný vývoj odsunul reformní snahy stavějící do popředí předškolního kurikula potřeby dítěte a jeho individuální osobnostní rozvoj.

Poválečné sociocentrické zaměření dává přednost zájmu a potřebám společnosti a instituce nad zájmy jedince. Společenské zájmy určovaly výchovné a vzdělávací cíle, které byly vlastně normami. Těmi se řídily výchovné instituce, jenž byly hlavním nástrojem výchovného působení a jejich autorita převažovala nad rodinou. Rodina se musela přizpůsobit. (Opravilová, 2002) Stát přebíral zodpovědnost za výchovu dětí. Spolupráce mateřské školy s rodiči byla určována školou. Spočívala především v organizování brigád mateřskou školou. Rodiče směli navštívit mateřskou školu jako hosté na slavnostech a besídkách.

Změna společenského systému po roce 1989 otevřela znovu prostor pro návrat k osobnostně orientovanému pohledu na dítě. Dítě je v demokratické společnosti vysoko na žebříčku hodnot, což přináší respekt a práva, ale zároveň zavazuje. „Změna vzdělávání vyžaduje nejen finanční kapacity, ale také motivaci a angažovanost všech subjektů, které v realizaci změny působí – úředníci, učitelé a rodiče.“ (Průcha, 2001, s. 15) Hledají se nové cesty ve výchově. Je tu snaha o navázání na předválečné snahy, především k modelům zaměřeným na osobnostní rozvoj dítěte, nebo dochází k přejímání zahraničních modelů i k tvorbě vlastních programů. Některé mateřské školy se přihlásily k alternativám vycházejících z waldorfské a montessoriovské pedagogiky.

Od roku 1994 mohou mateřské školy pracovat podle vzdělávacího programu Začít spolu. Nejvyužívanějším projektem se stává Zdravá mateřská škola, která je jediným českým modelem. Účelně jej doplňuje Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole. Nabídku rozšiřuje překlad španělského kurikula např. Šimon půjde do školy i čtyřdílné kurikulum Rok v mateřské škole autorem Opravilové a Gebhartové, kde Eva Opravilová nabízí model osobnostně orientované výchovy. Kromě těchto nabídek pracovaly mateřské školy vlastním způsobem – přejímaly jen určité alternativní prvky apod. Z těchto pokusů plynula velmi různorodá kvalita. (Bečvářová, 2003)

Veškeré snahy o vytvoření kurikula vyvrcholily vznikem Rámcového vzdělávacího programu v roce 2001, aktualizovaného v roce 2004. Tato změna byla vyvolána potřebou stanovit cíle i kvalitu samotného vzdělávání založeného na jasně definovaných demokratických principech, na osobnostním vývoji.



Rámcový vzdělávací program vychází z výsledků grantového projektu „Osobnostně orientovaného modelu předškolní výchovy“, „Kurikula mateřské školy se zaměřením na výchovu ke zdravému způsobu života“, mezinárodního programu „Začít spolu“ aj. (RVP PV, 2004)

Důraz na demokratické principy ve výchově ovlivnil způsob spolupráce s rodiči. Mateřská škola je povinna umožnit rodičům naplňovat jejich zákonnou odpovědnost za výchovu dítěte, otevřít se rodičům, hledat cesty účinné spolupráce na partnerské úrovni.

Školy se snaží nabídnout aktivity a akce – nadstandardní nabídku, která se řídí převážně zájmem rodičů a jejich dětí. Mezi institucemi vzniká konkurenční prostředí. (Bečvářová, 2003)

Informovaní rodiče, kteří se spolupodílejí na chodu a aktivitách školy, jsou podle mého názoru tou nejlepší „reklamou“ školy. Jejich spoluzodpovědnost jim odjímá roli negativních kritiků. Mají právo vyjádřit svůj názor, mohou pomoci, případně zvolit takovou školu, která bude lépe vyhovovat jejich požadavkům.

### 3. SOUČASNÁ MATEŘSKÁ ŠKOLA A SPOLUPRÁCE S RODINOU

Předškolní vzdělávání je v současné době chápáno jako výchovný proces, který probíhá v rodině i mimo ni od okamžiku narození dítěte do jeho zahájení povinné školní docházky. Současný vzdělávací systém umožňuje vzdělávat dítě od tří let v mateřské škole. Rodiče mohou svobodně volit mateřskou školu státní, církevní nebo soukromou, odpovídající vzdělávací program či domácí vzdělávání. (Opravilová, Kropáčková, 2005) „Poskytování předškolního vzdělávání je podle školského zákona veřejnou službou.“ (RVP PV, 2004, s. 5)

Filozofií některých vzdělávacích programů je podle Horké (2000) především myšlenka globálního poznání světa a připravenost pro život v 21. století. Objevují se snahy o vyvedení školství a výchovy z krize, o překonání tzv. prestižního pragmatismu. Odkrývá se nutnost zachování humanistického obsahu vzdělávání a posílení spolupráce školy, rodiny a místního společenství, a to při větší autonomii škol a zachování náročných standardů vzdělání. Podle této autorky je dnešní pedagogika celá řada existujících, rozvíjejících se i nově vznikajících pedagogických koncepcí, dílčích teorií a praktických snah, které se od sebe liší, ale které spojuje snaha změnit současnou školu a zejména humanizovat proces vzdělávání a výchovy.

Nové koncepce výchovy požadují ucelenost ve výchovném procesu. Na rozvoji všech aspektů potenciálních schopností dětí se podílí celá komunita. Učitelé, rodiče a děti jsou pak v tomto procesu partnery. Učitelé vycházejí z potřeb dětí a o každém z nich uvažují v kontextu rodiny i celé společnosti. Skutečné vzdělávání může probíhat jen v atmosféře svobody. Rodiče mají možnost seznámit se s nejrůznějšími možnostmi výchovy a vzdělávání, s různými pedagogickými alternativami, které mohou svobodně zvolit nebo odmítnout. Globální výchova chápe lidstvo jako lidskou rodinu. V soužití s obcí se v dětech podle této teorie rozvíjí pocit sounáležitosti, lásky a porozumění pro potřeby druhých. Domov, rodina, literatura, hra, folklór a další se stávají prostředkem k rozvíjení pocitu sounáležitosti k živé přírodě, k šetrnosti k výtvarům člověka. Tyto teorie v jistém smyslu navazují na reformní pedagogiku z počátku 20. století, která rovněž kritizovala jednostranný intelektualismus a chlad i odměřenost učitele k dětem. Globální výchova také vychází z analýzy a kritického posouzení dosavadního vývoje. Současná globální výchova je podmíněna společensky a ekologicky. Svět zde vystupuje jako celek přírodně – společenský, o který se společnost zajímá a chrání ho. „Humanizace školy nespočívá pouze v laskavějším zacházení s dítětem, nýbrž v tom, že dítěti umožníme uspokojení vlastních potřeb – citové podpory, bezpečí, jistoty, pocitu důvěry v sebe a okolní svět, ocenění nových zkušeností, znalostí, schopností a dovedností, vlastní identity, vlastní odpovědnosti a spoluzodpovědnosti, estetických prožitků, spontánního vyjádření vnitřních pocitů.“ (Horká, 2000, s. 36)

Jak bylo naznačeno, svět je chápán jako celek a jedinec by se měl naučit žít společně s lidmi v této lidské rodině. Důležitou roli ve výchově hraje emocionální vývoj a vytváření pocitu sounáležitosti. Taková výchova se daří ve spolupráci s rodinou, otevřeností škol veřejnosti a spoluprací s širším okolím. Některé alternativní programy promýšlejí tuto spolupráci důkladněji, uvažují o možnostech, jak rodiče „vtáhnout“ do společného výchovně vzdělávacího procesu.

### **3.1 Vymezení pojmu vzdělávací program a kurikulum**

V souvislosti s touto problematikou se budeme setkávat s pojmy „kurikulum“ a „vzdělávací program“. Pedagogický slovník uvádí použití termínu vzdělávací program v několika významech: „1. kurikulární dokument, který vymezuje komplexním způsobem koncepci, cíle, obsah, případně i jiné parametry vzdělávání

v určitém stupni či druhu škol. Je obvykle schvalován centrálními (státními či regionálními) orgány školství a má normativní charakter, tj. řídí vzdělávací procesy ve školách a determinuje tvorbu dalších kurikulárních dokumentů (učebnic, vzdělávacích standardů, testů pro zjišťování vzdělávacích výsledků aj.). V ČR byly vytvořeny některé vzdělávací programy pro základní a mateřské školy, z nichž byly tři oficiálně schváleny MŠMT ČR a jednotlivé školy mohou na jejich základě realizovat školní edukaci.“ Ve slovníku jsou však uvedeny jen programy pro základní školu.

2. význam je používán ve smyslu „individuální studijní plán, zvláště pro vzdělávání zdravotně postižených jedinců. 3. termín označuje charakteristický profil vzdělávání, specifický učební plán na konkrétní škole či jiném vzdělávacím zařízení. Školy prezentují své vzdělávací programy především jako vzdělávací nabídku pro své potenciální klienty.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003)

Pedagogický slovník rozlišuje „tři základní významy pojmu kurikulum. 1. vzdělávací program, projekt, plán. 2. průběh studia a jeho obsah. 3. obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení. Pojem nebyl v české pedagogice před rokem 1989 používán. Jeho zavedení a příslušná teorie má význam pro komplexní řešení cílů, obsahu, metod, způsobů organizace a hodnocení školního vzdělávání. Tyto problémy byly vztahovány ke konceptům učební osnovy, učební plán, obsah vzdělávání, učivo, které však nepokrývají komplexní význam pojmu kurikulum.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003)

Vzdělávací program po roce 1989 představuje nový typ pedagogické dokumentace. Do tohoto roku tvořily základní pedagogickou dokumentaci normativní osnovy, plány a metodické příručky pro všechny mateřské školy stejně. Vzdělávací program je východiskem, od něhož se odvíjí základní tendence, vize, plány a specifické priority. Od výchovně-vzdělávacího programu se pak odvozují konkrétní kurikula a dílčí projekty. (Opravilová, Gebhartová, 2003)

Některé mateřské školy, nebo třídy vznikaly za přispění rodičů. Tito aktivní rodiče, většinou sdružení v církevních nebo občanských sdruženích, společně s učiteli se zasloužili po roce 1989 o zřízení soukromých, církevních nebo alternativních zařízení. Podobná zařízení se mohou podělit o své zkušenosti se spoluprací s rodiči, které připisují velký význam. Spolupráce je zapracovaná do školního vzdělávacího programu. Jasně formulovaná a průhledná pravidla

spolupráce, otevřenost a vstřícnost učitelek usnadňují rodičům vstup do takové mateřské školy.

### 3.2 Alternativní školy

Obecný termín „alternativní škola“ podle pedagogického slovníku (2003) „pokrývá všechny druhy škol (soukromé i státní, veřejné), které mají jeden podstatný rys: odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol určité vzdělávací soustavy. Odlišnost může spočívat ve specifichnostech obsahu vzdělávání, organizace a metod výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáků aj. Pojem alternativní škola nelze tedy vztahovat pouze k soukromým školám, resp. k typu zřizovatele školy, protože nestandardní mohou být i některé školy státní.“

Průcha (2001) hovoří o mnohovýznamovosti termínu „alternativní škola“ a „alternativní vzdělávání“. Podle něj lze za odlišnost (alternativnost) škol považovat jiné způsoby organizace výuky nebo života dětí ve škole, jiné kutikulární struktury – jiný obsah vzdělávání, jiné edukační prostředí, jiné způsoby hodnocení výkonů žáků a z našeho pohledu především jiné vztahy mezi školou a místní komunitou a rodiči. Tato odlišnost od standardu je přitom automaticky považována za posun ve směru pozitivním. Tyto školy mají za povinnost poskytovat „vzdělání rovnocenné alespoň vzdělávání poskytovanému ve státních zařízeních“. Předpoklad, že alternativní školy jsou „lepší“ než běžné školy, je však podle Průchy v praxi obtížné zjišťovat a vyhodnocovat. Z těchto důvodů je pojem „alternativní“ značně komplikovaný.

Alternativní školy se ve světě vyvinuly do mnoha druhů a forem vzdělávacích zařízení. Každý druh má své specifické rysy, které se v ostatních nevyskytují. Tato skutečnost ztěžuje obecnou charakteristiku alternativních zařízení. Průcha (2001) však podle německých autorů uvádí pět základních rysů, podle kterých lze alternativní školy charakterizovat.

1. Školy jsou pedocentricky zaměřené, respektují individualitu dítěte.
2. Školy jsou aktivní, jejich cílem je rozvoj aktivity a odpovědnosti dětí.
3. Školy usilují o komplexní výchovu dítěte.

4. Škola je chápána jako „živé společenství“, kde formy a postupy ve vzdělávání jsou utvářeny společně s dětmi, učiteli a rodiči.

5. Školy podporují učení „z života a pro život“.

Problémem charakteristiky zůstává skutečnost, že o tyto vlastnosti usilují v současné době i „nealternativní“ zařízení. Alternativní školy vznikaly z důvodů chybějící některé funkce, za účelem nahradit nějaké nedostatky, které se objevovaly v rámci standardního školství. Jejich vznik zajišťuje potřebnou pluralitu a variabilitu vzdělávání. Alternativní školy rovněž vytvářejí prostor, ve kterém se realizuje experimentování a různé inovace v organizaci i obsahu vzdělávání. Alternativní školy v sobě nesou i negativní stránky a jak argumentuje Průcha (1996, str.21): „dnešní veřejné školství dosáhlo vysokého stupně vlastní inovační a sebeproměňující aktivity, že některé klasické alternativní školy reformního typu se ve srovnání jeví spíše jako strnulé než inspirující“. Nicméně naše školství se stále potýká s mnoha problémy (neochota učitelů něco měnit, strach ze změny, nedostatek financí apod.) a inovace se tak některým zařízením ještě vyhýbá.

Mezi klasické alternativní školy reformního typu patří waldorfské a montessoriovské školy.

### 3.2.1 Waldorfské školy

*„Svět je dobrý, krásný a pravdivý“*

Waldorfské školy vycházejí z waldorfské pedagogiky, kterou vytvořil Rudolf Steiner (1861 – 1925). První waldorfskou školu založil v roce 1919. Waldorfská škola je organizována jako svobodná škola, která má podporovat individuální nadání a tvořivý duchovní život. Učební plán je uspořádán do sedmiletého cyklu se speciálním soustředěním na určitou tematiku v každém ročníku. Školy jsou řízeny učitelskou samosprávou za součinnosti rodičů. Ke školám je připojena také waldorfská mateřská škola. (Singule, 1992) Steiner klade ve výchově mimo jiné důraz na roli dospělých, vrstevníků a rodiny. Podle něj je jejich úloha „zvlášť důležitá na počátku života dítěte, kdy do sebe vstřebává morální atmosféru vytvořenou rodinou a školou.“ (Bruceová, 1996, s.37)

Waldorfské školy jsou zásadně otevřeny pro všechny děti nezávisle na jejich víře, barvě pleti, pohlaví a výši příjmu rodičů. Rodiče se nejprve účastní podrobných

rodičovských informačních večerů a poté se koná přijímací pohovor s jednotlivými dětmi.

Práce učitelek vychází z principu nápodoby, opakování a rytmu. V případě nápodoby se jedná o to, že dítě se nenaučí pořádně nic, co nemůže na vlastní oči vidět, co se „učí“ jen pomocí mentorování dospělých nebo z knih, ať už je to řemeslná práce nebo slušné chování. Z toho také vyplývá, jak je při této výchově důležitá spolupráce mezi školou a rodinou.

„Vstupem nového žáčka do waldorfské školy se 1. září stává celá rodina (včetně všech nejbližších) součástí fungujícího společenství. Společenství školy jako celku, kde každý je potřebný, důležitý a nepostradatelný. Waldorfská škola vychovává celou rodinu k zdravému sebevědomí, ke schopnosti vyjadřovat svůj názor a konstruktivně diskutovat. Rodiče se od první třídy podílejí na chodu třídy i školy.([www.iwaldorf.cz](http://www.iwaldorf.cz))

Pro každou waldorfskou školu jsou rodiče důležitou součástí jejího společenství. Rodiče, kteří posílají své děti do waldorfské školy, mají od školy nejrozumnější očekávání. Někteří chtějí své děti uchránit stresu, který dnes všeobecně vládne i v oblasti základního vzdělávání díky trendu neustále testovat a hodnotit "úspěšnost" dítěte. Jiní dostali doporučení od lékaře či psychologa vzhledem ke zdravotním problémům svého dítěte. Jsou i takoví rodiče, kteří se již dříve seznámili s waldorfskou pedagogikou a jsou přesvědčeni, že právě tato pedagogika může dítěti nejlépe pomoci nejenom načerpat informace, ale i dobře se rozvinout v samostatného tvořivého člověka, který se dokáže dobře orientovat v dnešním složitém světě.

Motivy rodičů, proč zapsali své děti právě do waldorfské školy, jsou různé. Všichni rodiče mají ale jedno společné - přání, aby jejich dítěti bylo ve škole dobře a aby mu byl dán základ pro budoucí život. K naplňování tohoto ideálu je zapotřebí i účasti rodičů. Při školách jsou zakládány Společnosti Waldorfské školy. Jejimi členy jsou především rodiče žáků a příznivci, kteří chtějí podporovat myšlenky waldorfské pedagogiky. Pravidelně každý měsíc se schází užší pracovní skupina, tzv. Rada Společnosti, kterou tvoří zástupci všech tříd. Rada Společnosti je v úzkém kontaktu s kolegiem školy. Její zástupci se zúčastňují organizační části pravidelné konference učitelů - předávají připomínky, návrhy, informace. Společnost WŠ zajišťuje organizaci různých akcí. Finanční prostředky získává prostřednictvím

členských příspěvků, darů a podílu na zisku z jarmarků. Svoji roční činnost hodnotí členové společnosti na valné hromadě, která se koná každoročně.

Názory odborníků i rodičovské a širší veřejnosti se na waldorfskou školu rozcházejí. Existují rozdílná mínění. Protože je obtížné splnit všechny požadavky antroposofické pedagogiky a organizaci školy, je u nás většina škol pouze s prvky waldorfské pedagogiky. (Průcha, 1996) Na waldorfských školách je pozitivně oceňována spolupráce školy a rodiny, integrace učiva a role učitele. (Průcha, 2001)

V oblasti předškolní pedagogiky existuje ve světě více než 1500 zařízení uplatňujících waldorfskou pedagogiku, u nás je 8 samostatných mateřských škol a v dalších 8 školách pracují waldorfské třídy.

### 3.2.2 Montessoriovské školy

*„Pomozte nám, abychom to mohly udělat samy.“*

*(Montessori, 1998, s. 120)*

Na základě zahraničních vlivů a pomocí tlaku rodičů a nadšených učitelů i podpory lidí z akademické sféry se u nás začal prosazovat Montessori pedagogický systém. V roce 1999 vznikla Společnost Montessori. Její členská základna je složena z pedagogů, rodičů a příznivců, kteří mají zájem na rozšiřování vzdělávání metodou Montessori.

V této době začaly vznikat první mateřské školy Montessori. Byl zpracován návrh Vzdělávacího programu Mateřská a Základní škola Montessori a Základní škola Montessori (II. stupeň), které Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy doporučilo k pokusnému ověřování. Z tohoto dokumentu vycházejí montessori školy při přípravě školních vzdělávacích programů.

Montessori pedagogika je světově rozšířený „alternativní“ program aplikovaný ve vyspělých státech i rozvojových zemích. Jedním z důvodů je i fakt, že díky propracované metodice je program zcela multikulturní. Děti na celém světě nalezou v Montessori zařízeních stejné prostředí, pomůcky, stejné výchovné postupy. I proto je tento systém využíván v dnešním světě migrujících rodičů. Programem se inspiřují také moderní vzdělávací systémy, např. Začít spolu a Zdravá mateřská škola.

Vzdělávací systém Montessori vychází z potřeb malého dítěte, učí ho rozvíjet jeho přirozené schopnosti a smyslové vnímání. Je výsledkem dlouholetého hledání a ověřování metod vzdělávání malých dětí v předškolních zařízeních a školách, ale také v rodině. Rodiče upozorňuje na závažnost jejich poslání, připomíná, že láskyplným a nerepresivním přístupem k dítěti mohou kladně ovlivnit život celé společnosti i budoucnosti lidstva. (Montessori, 1998) „Důležitá je přiměřená emocionální podpora. Děti potřebují sympatie a povzbuzení v psychickém světě, jinak trpí duchovním hladem.“ (Montessori, 1946 In: Rýdl, 1999)

Zatímco v původním pojetí montessori pedagogiky nebyla spolupráce s rodiči rozvíjena, rodině byly pouze doporučovány určité postupy ve výchově, v dnešní době i mateřské školy, které využívají metod montessori pedagogiky s rodiči velmi úzce spolupracují.

### **3.2.3 Církevní školy**

Církevní školy jsou nestátní alternativní školy, které mají ve světě dlouhou historickou tradici a dnes se vyskytují po celém světě v různých počtech. Církevní mateřské a základní školy byly v České republice zřizovány brzy po listopadu 1989. U nás ovšem existovaly i před rokem 1948. (Průcha, 1996) Takové mateřské školy vznikaly z potřeb rodičů. Jejich alternativnost spočívá především v oblasti kurikula a ideologických principů výchovné činnosti.

### **3.2.4 Moderní alternativní školy**

Termínem „moderní alternativní školy“ označuje Průcha (1996) všechny současné typy alternativních škol, které nejsou přímo odvozovány od koncepcí reformní pedagogiky a nejsou zřizovány církevními nebo náboženskými společenstvími. Zřizování moderních alternativních škol bylo iniciováno nejčastěji „zezdola“, tj. snahami těch rodičů a učitelů, kteří jsou z různých důvodů nespokojeni s charakterem vzdělávání dětí v tradičních školských institucích a chtějí vytvářet školu podle vlastních představ. Opírají se při tom o určité ideové proudy či filozofie, různé psychologické studie, zejména psychoanalýzu, humanistickou psychologii,



teorii skupinové dynamiky apod. Moderní alternativní školy se vyznačují, na rozdíl od klasických reformních, značnou dynamičností a flexibilitou. (Průcha, 2001)

Mezi moderní alternativní školy můžeme zařadit přejatý projekt Začít spolu a českou Zdravou mateřskou školu. Tyto dva alternativní programy mimo jiné kladou důraz na spolupráci s rodinou, kterou mají blíže rozpracovanou ve svém kurikulu.

#### 3.2.4.1 Začít spolu (Step by Step)

Tento alternativní předškolní projekt „Začít spolu“ je českou adaptací programu „Head Start“, který pochází z USA (původně jako kompenzační program pro děti přistěhovalců, kteří se obtížně začleňují). Je mezinárodním programem a byl zahájen v dubnu roku 1994. Myšlenky onoho programu jsou obsaženy v dokumentu tzv. „Zelené knize“ z roku 1994. Vzdělávací program prošel určitým vývojem a byl přizpůsoben místním podmínkám. Velký důraz, mimo jiné, je zde kladen na spolupráci s rodinou – odtud také název „Začít spolu“. Spolupráce s rodinou je prosazována různými způsoby. Program Začít spolu (v mezinárodním označení jako Step by Step) je zcela v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem, který je v současnosti závazným dokumentem pro předškolní vzdělávání.

„Program je otevřený, vychází z předpokladu, že při výchově dítěte má rodina primární a nezastupitelnou roli. Proto je důležité nabídnout rodinám dětí možnost spoluúčasti při výchově v mateřské škole a také je při ní povzbuzovat.“ (Gajdošová, Dujková, 2003, s. 121) Většina kontaktů mezi školou a rodinou je neformální. Takové kontakty nejlépe vyhovují rodině i učitelům. Spolupráce začíná již výběrem mateřské školy a přijetím zodpovědnosti za své rozhodnutí. Rodiče jsou seznámeni s podstatou a principy programu Začít spolu. Z jejich volby vyplývají konkrétní důsledky v podobě závazků, mateřská škola uzavírá s rodiči dohodu o spolupráci. Mateřská škola nabízí konkrétní možné způsoby spolupráce a je sama aktivní. Za důležité považují učitelky účast rodičů přímo ve třídě. Každý z rodiny může přijít do mateřské školy a připojit se k dětem během jejich činností. Rodiče mohou pracovat i jako dobrovolní asistenti ve třídě během celého dne. Kromě běžných každodenních rozhovorů s rodiči o dítěti, jsou součástí programu i návštěvy doma v rodinách. Tímto je možné „propojit“ školní a domácí prostředí. Návštěvy rodičů ve třídě sehrávají velmi podstatnou roli zejména zpočátku, při procesu adaptace.

Ve spolupráci s rodinou je dětem vytvářeno pro dítě neohrožující, bezpečné prostředí. Spoluúčast rodiny na programu se projevuje i v pomoci při organizování různých akcí a aktivit.

Nepřímou komunikaci je možné zahájit s rodiči prostřednictvím vstupních dotazníků, formou zápisníků, informací na nástěnkách nebo ve školním časopise.

V některých mateřských školách s programem Začít spolu pracuje tzv. rodinný koordinátor. Může to být jeden z rodičů, který koordinuje spolupráci s rodiči. Výhodou je i samostatná místnost pro rodiče, kde se mohou uskutečňovat společná setkávání. Rodičům je nabízen poradenský servis, literatura a další informace o MŠ. Ve většině mateřských škol je zřízena Rada rodičů, která úzce spolupracuje s pedagogickým týmem a koordinuje spoluúčast ostatních rodičů na programu. Podílí se také na zajišťování potřebných prostředků a materiálů důležitých k chodu školy. Činnost Rady rodičů je podmíněna aktivitou a ochotou rodičů účastnit se na dění v mateřské škole. Ale rozhodujícím faktorem zůstává schopnost pedagogického týmu získat rodiče ke spolupráci.

Principu aktivní účasti rodičů pomáhají jasná základní pravidla o vzájemné spolupráci. Učitelé o nich s rodiči mluví a zároveň jsou viditelně vyvěšena.

Program Začít spolu pokračuje na 1. stupni základní školy. Učitelé si uvědomují, že „rodiče nesou odpovědnost za vzdělávání svých dětí, a proto mají právo spolurozhodovat o jeho naplňování“. (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 149) I na základní škole s programem Začít spolu existuje promyšlená metodika spolupráce s rodinou, rodiče i učitelé jsou rovnocennými partnery. Metodický průvodce obsahuje Desatero pro spolupráci s rodinou. (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 150)

1. Respektujeme úlohu rodičů
2. Zachováváme důvěrnost.
3. Mluvíme s rodinami o očekáváních, které vůči sobě máme.
4. Podporujeme spolupráci s rodiči nabídkou více strategií k jejich zapojení.
5. Respektujeme, že konkrétní způsob spolupráce si volí rodina sama.
6. Usilujeme o zapojení celé rodiny.
7. Plánujeme rodičovská setkání a konzultace v době, která rodině vyhovuje.
8. Zaměřujeme se na silné stránky rodiny a poskytujeme jí pozitivní zpětnou vazbu.
9. Spolupracujeme s dalšími partnery školy.
10. Víme, že všechno nejde hned...

I na základní škole mohou rodiče vstupovat do tříd a účastnit se výuky, pomáhat při organizaci akcí. Konzultace probíhají za přítomnosti rodiče, dítěte a učitele. Setkání se uskutečňují většinou v samostatné místnosti a je navozena příjemná atmosféra.

#### **3.2.4.2 Mateřská škola podporující zdraví**

Projekt podporující zdraví v mateřské škole je ryze českým projektem. Je reakcí na úspěšný projekt pro základní školy „Zdravá škola“, který přišel do České republiky prostřednictvím evropské pobočky Světové zdravotnické organizace. Modelový projekt byl vypracován v roce 1995. Projekt vychází ze skutečnosti, že předškolní věk je nejdůležitější v získávání návyků, způsobů chování a základů životního stylu i celého života. Vzhledem ke skutečnosti, že životní styl nejmenších je závislý především na způsobu života rodiny, je i pro tento projekt velmi důležitá spolupráce s rodinou.

„Mateřská škola podporující zdraví rozvíjí společenství mateřské školy a rodiny jako nejsilnější záruku účinnosti projektu podpory zdraví. Společenství vzniká prolínáním vlivů z rodiny do mateřské školy a opačně na základě vzájemné tolerance, partnerství a otevřenosti.“ (Havlíková a kol., 2000, s. 75)

Tvůrci projektu zdůrazňují, že základem pro vytvoření partnerských vztahů je vzájemný respekt, důvěra a utváření pocitu sounáležitosti života rodiny se životem školy. Vzájemným obohacováním o profesionální a životní zkušenosti dochází k jednotnému působení na dítě. Uvědomují si i jisté problémy s navazováním spolupráce s některými rodiči, dále je nejdůležitější osobnost učitelky a její profesionalita. Dobrá znalost rodiny umožňuje kompenzovat chybějící a nevhodné vlivy.

Prvním krokem ke zdárné spolupráci je bezproblémový vstup dítěte do mateřské školy. Mateřská škola podporující zdraví organizuje společná i individuální setkání s rodiči a umožňuje jim pobývat i s jejich dítětem v prostředí školy, vysvětluje význam adaptačního období, informuje o programu podpory zdraví, o zdravém životním stylu. Nabízí také rodičům možnost ovlivňovat život školy, spolupodílet se na řešení problémů školy a tvorbě dokumentů. Mateřská škola vyzývá rodiče k účasti ve výchovně vzdělávacím procesu a na akcích školy, které

v průběhu roku pořádá. Cenná jsou neformální setkání, kde se mohou rodiče setkávat a navazovat kontakty s novými lidmi.

Mateřská škola podporující zdraví poskytuje rodičům i odbornou radu, konzultaci o problému, případně potřebnou literaturu.

Autoři projektu si uvědomují, že ke spolupráci se nikdy nepodaří získat všechny rodiče. Je naivní si myslet a očekávat, že s nabídkou spolupráce přijdou rodiče. Mateřská škola musí být v nabídce aktivní. Nedaří-li se spolupráce, je třeba hledat příčiny a snažit se je odstranit.

### **3.3 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV)**

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který vznikl dříve, než Rámcový program pro základní vzdělávání, vymezuje závazné rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy. Vše vychází ze zákona č. 561/2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. RVP PV vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Určuje společný rámec, každý pedagog i škola si vytváří a realizuje vlastní školní vzdělávací program.

Podle RVP PV (2004, s. 5) je „úkollem institucionálního vzdělávání doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. „Na základě dlouhodobého a každodenního styku s dítětem a jeho rodiči může předškolní vzdělávání plnit i úkol diagnostický, zejména ve vztahu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.“(s. 6) Poskytnutím včasné speciálně pedagogické péče zlepšuje mateřská škola životní a vzdělávací šance. „Pedagogický sbor pracuje jako tým, zve ke spolupráci rodiče.“ (s. 32)

„Spoluúčast rodičů na předškolním vzdělávání je plně vyhovující, jestliže:

- Ve vztazích mezi rodiči a pedagogy panuje oboustranná důvěra a otevřenost, vstřícnost, porozumění, respekt a ochota spolupracovat. Spolupráce funguje na základě partnerství.
- pedagogové 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, dle svého zájmu zde vstupovat do her svých dětí. Jsou pravidelně

a dostatečně informování o všem, co se v mateřské škole děje. Projeví-li zájem, mohou se spolupodílet při plánování programu mateřské školy, při řešení vzniklých problémů apod.

- Pedagogové 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.
- Pedagogové 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, 2004, s. 33)

RVP PV stanovuje také povinnosti předškolního pedagoga, ke kterým mimo jiné patří i povinnosti ve vztahu k rodičům.

Z výše uvedených citací vyplývá povinnost předškolních pedagogů vytvářet partnerské a funkční vztahy s rodiči dětí a respektovat jejich právo na spolupodílení se na chodu mateřské školy.

#### 4. SHRNU TÍ

Skutečnost, že osobnost člověka se formuje především v raném dětství, tedy ještě dříve než dítě vstoupí do školy, je prokázána. Přesto nás zaráží, jak je tento fakt i v dnešní době mnohými přehlížen. Následující slova Marie Montessori (1998, s. 11) jsou víc než aktuální: „Životní styl dospělého je přímo závislý na způsobu života, který musel vést jako dítě. Naše chyby dopadají na naše děti a trvale je poznamenávají.“ Životní styl mnoha rodin, lhostejnost a materiální hodnoty, které se dostaly do popředí lidského zájmu, odcizují lidi sobě navzájem. Výchova a vzdělávání těch nejmenších v rodině a ve spolupráci s mateřskou školou může vést k ozdravení celé společnosti.

Rok 1989 a vývoj po něm přinesl změny do naší společnosti. Stát přenesl zodpovědnost ve výchově a vzdělávání na rodiče, kteří zároveň mají právo na poskytování informací o výsledcích a průběhu vzdělávání svého dítěte, mohou se podílet na činnosti samosprávných orgánů, zřízených při škole a tím ovlivňovat vzdělávání svých dětí. Nejsou-li spokojeni, mohou svobodně volit mezi jinými alternativami. Předškolní zařízení doplňuje rodinnou výchovu a kompenzuje její působení, přitom respektuje práva a povinnosti rodičů. Uvědomuje si důležitost oboustranné citové vazby mezi dítětem a jeho rodiči. Tato vazba musí být respektována při tvorbě vzdělávacích programů.

Opomíjet výchovu rodičů dětí by znamenalo, že děti budou formovány dvěma vlivy rodinou a školou, ale „rozvoj školy v zásadě zahrnuje účast a plné zapojení zúčastněných osob – učitelů, rodičů a také žáků. Oni jsou těmi, kdo mohou – a ve smyslu sebeurčení také musí – rozvíjet svoji vlastní školu.“ (Eichelberger, 2003, s. 12)

## 5. CÍLE

1. Zjistit, zda vzdělávací programy mateřských škol upřesňují způsob spolupráce mateřské školy a rodiny.
2. Zjistit, zda mateřské školy respektují úzkou vazbu dítěte na rodinu.
3. Zjistit, jsou-li si rodiče vědomi svého práva spolupodílet se na výchově dítěte v mateřské škole a povinnosti mateřské školy a rodiči spolupracovat.
4. Zjistit, jaké jsou nejčastější problémy ve vztahu rodič a učitel.

## 6. HYPOTÉZY

### PRAKTICKÁ ČÁST

1. Předpokládám, že ve vztahu rodina je respektována při tvorbě školních vzdělávacích programů a mateřské školy mají ve svých programech uveden způsob spolupráce s rodinou.
2. Předpokládám, že postoj a názory rodičů a učitelů na kvalitu spolupráce se liší. Tato různost může vycházet z toho, zda jsou si rodiče vědomi svého práva spolupodílet se na výchově dítěte v mateřské škole a povinnosti mateřské školy s rodiči spolupracovat.
3. Předpokládám, že alternativní programy nabízejí konkrétnější, všestrannější možnosti spolupráce s rodinou.
4. Předpokládám, že spolupráce rodiny a mateřské školy ovlivňuje i vzdělání dětí.

## 5. CÍLE

1. Zjistit, zda vzdělávací programy mateřských škol upravují způsob spolupráce mateřské školy a rodiny.
2. Zjistit, zda mateřské školy respektují úzkou vazbu dítěte na rodinu.
3. Zjistit, jsou-li si rodiče vědomi svého práva spolupodílení se na výchově dětí v mateřské škole a povinnosti mateřské školy s rodiči spolupracovat.
4. Zjistit, jaké jsou nejčastější problémy ve vztahu rodič a učitel.

## 6. HYPOTÉZY

1. Předpokládám, že vazba předškolního dítěte na rodinu je respektována při tvorbách školních vzdělávacích programů a mateřské školy mají ve svých programech uveden způsob spolupráce s rodinou.
2. Předpokládám, že postoj a názory rodičů a učitelů na kvalitu spolupráce se různí. Tato různost může vycházet z toho, zda jsou si rodiče vědomi svého práva spolupodílení se na výchově dětí v mateřské škole a povinnosti mateřské školy s rodiči spolupracovat.
3. Předpokládám, že alternativní programy nabízejí konkrétnější, všestrannější možnosti spolupráce s rodinou.
4. Předpokládám, že spolupráci rodiny a mateřské školy ovlivňuje i vzdělání dotázaných.



## 7. VÝZKUMNÉ METODY

Ke zjišťování potřebných informací o úrovni a možnostech spolupráce jsem použila tyto výzkumné metody:

### 7.1. Metody kvalitativního výzkumu

- **Osobní dotazování** bylo použito v přípravné fázi výzkumného šetření. Otázky směřované na rodiče dětí navštěvující mateřskou školu se týkaly způsobů a funkčnosti spolupráce mateřské školy s rodiči.
- Jako nástroj šetření byla použita **metoda dotazníková**, která zakládá shromažďování dat na písemném dotazování osob.
- **Rozhovor** byl použit pro zpřesnění šetření. Dotazovány byly tzv. “aktivní maminky“, které se snaží úspěšně či méně úspěšně s mateřskou školou spolupracovat, popřípadě organizovat ostatní rodiče a spolupodílejí se na chodu mateřské školy. Rozhovor byl veden nad dotazníky pro rodiče a byly pokládány doplňující otázky k objasnění důvodů jejich snahy spolupracovat, popř. vysvětlení problémů, které se vyskytly.

### 7.2. Dotazníkové šetření

Písemné shromažďování informací bylo prováděno pomocí dotazníků.

- a) Dotazníky pro učitelky mateřských škol
- b) Dotazníky pro rodiče dětí, které navštěvují mateřskou školu

Tato metoda byla zvolena z důvodů oslovení co největšího počtu respondentů, možnosti anonymního vyjádření, respektování soukromí a dostatku času při vyplňování dotazníku.

## 8. PRŮBĚH ŠETŘENÍ

### Výběr mateřských škol a respondentů

Šetření probíhalo v mateřských školách v okrajových částech Prahy a jejím nejbližším okolí. Dotazníky byly rozdány v 11 mateřských školách. Celkem bylo pro toto šetření osloveno 14 mateřských škol, ve 3 běžných mateřských školách byly dotazníky odmítnuty. Jako důvod byla uváděna možná zneužitelnost informací a vytíženost učitelek. Výzkumný vzorek byl vytvořen oslovením ředitelek šesti mateřských škol, které pracují podle alternativního programu. Tři vybrané mateřské školy pracují podle programu Začít spolu, dvě mateřské školy podle Montessori systému a jedna mateřská škola pracuje podle Programu podporujícího zdraví. Dále bylo osloveno pět ředitelek „běžných“ mateřských škol. Ve všech mateřských školách byly rozdány dotazníky pro učitelky mateřské školy a pro rodiče dětí, které mateřskou školu navštěvují. Ředitelky alternativních mateřských škol ochotně dotazníky přijaly, ale s upozorněním na nízkou návratnost a nezájem rodičů, kteří jsou zahlceni množstvím různých dotazníků od studentů.

Předávání dotazníků proběhlo přímo nebo za pomoci „aktivní maminky“ vždy po telefonické domluvě. Rodiče obdrželi dotazník od učitelek ve třídě. Ve dvou případech byli rodiče osloveni „aktivními matkami“ mimo mateřskou školu. Předpokládala jsem větší důvěru rodičů vůči osobě, kterou znají.

## 8.2. Návratnost dotazníků

Tabulka č. 1 znázorňuje počty rozdaných a vrácených dotazníků ve zvolených mateřských školách. Jednotlivým mateřským školám byl přidělen kód – písmeno z abecedy.

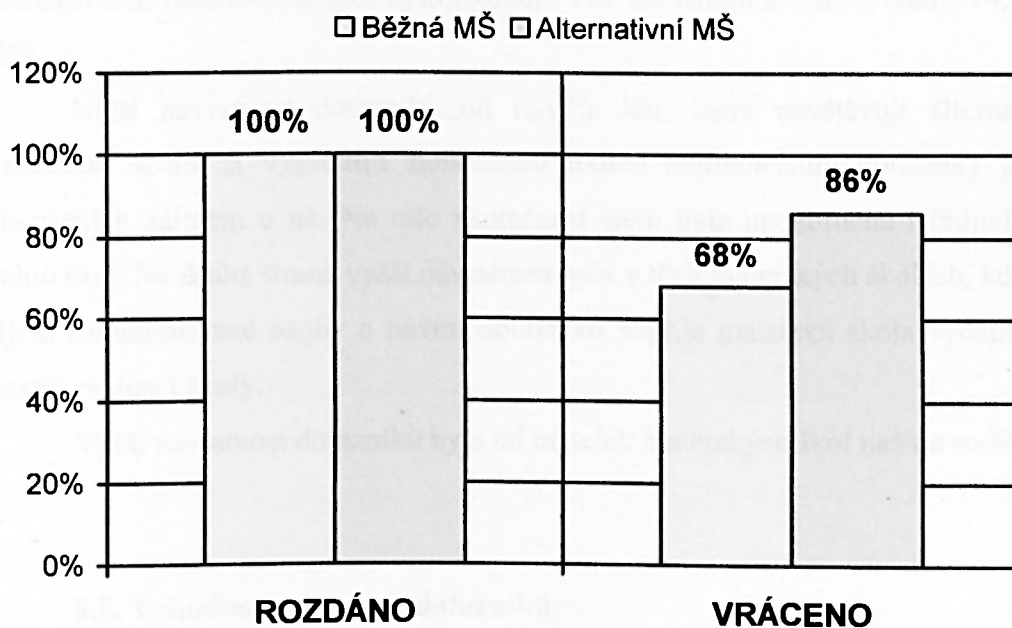
- 5 běžných MŠ (používají běžné, standardní metody): kód A - E

- 6 alternativních MŠ (pracují podle alternativního programu): kód F – K

Tab. č. 1

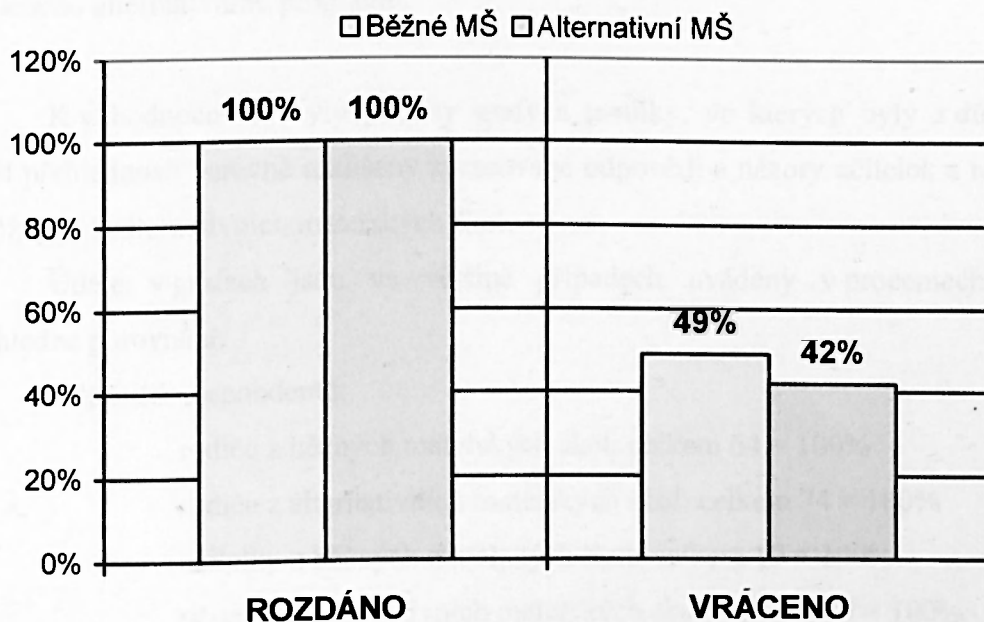
Návratnost dotazníků výzkumného šetření						
Dotazníky pro učitelky běžné MŠ				Dotazníky pro rodiče dětí běžné MŠ		
škola	počet rozdaných dotazníků	počet vrácených dotazníků	vyjádřeno %	počet rozdaných dotazníků	počet vrácených dotazníků	vyjádřeno %
A	5	5	100%	30	20	66%
B	6	4	67%	30	10	33%
C	6	6	100%	20	14	70%
D	4	3	75%	30	9	30%
E	7	1	14%	20	11	55%
celkem	<b>28</b>	<b>19</b>	<b>68%</b>	<b>130</b>	<b>64</b>	<b>49%</b>
Dotazníky pro učitelky alternativní MŠ				Dotazníky pro rodiče dětí alternativní MŠ		
škola	počet rozdaných dotazníků	počet vrácených dotazníků	vyjádřeno %	počet rozdaných dotazníků	počet vrácených dotazníků	vyjádřeno %
F	5	5	100%	30	10	33%
G	6	6	100%	30	17	57%
H	3	3	100%	28	13	46%
I	8	8	100%	30	17	57%
J	2	2	100%	30	8	27%
K	5	1	20%	30	9	30%
celkem	<b>29</b>	<b>25</b>	<b>86%</b>	<b>178</b>	<b>74</b>	<b>42%</b>

### Návratnost dotazníků pro učitelky



**Vyhodnocení:** Učitelkám běžných mateřských škol bylo rozdáno celkem 28 dotazníků, z tohoto počtu se vrátilo 19 dotazníků, tedy 68%. Stejný počet byl rozdán v alternativních MŠ, učitelky vrátily 25 vyplněných dotazníků, tedy 86%. Návratnost dotazníků byla vyšší u učitelek alternativních mateřských škol.

### Návratnost dotazníků pro rodiče dětí



**Vyhodnocení:** U dotazníků pro rodiče byla návratnost dotazníků vyšší u rodičů dětí běžných mateřských škol. Ze 130 dotazníků se zpět vrátilo 64, tedy 49%, rodičům alternativních mateřských škol bylo rozdáno 178 dotazníků a rodiče vrátili 74, tedy 42%.

Nižší návratnost dotazníků od rodičů dětí, které navštěvují alternativní mateřskou školu, si vysvětluji zahlceností rodičů nejrůznějšími dotazníky a tím zmenšeným zájmem o ně. Na tuto skutečnost jsem byla upozorněna i ředitelkami těchto škol. Na druhá straně vyšší návratnost byla v těch mateřských školách, kde byl zájem zainteresované osoby o návrat dotazníků např. je mateřská škola využila pro vlastní evaluaci školy.

Vyšší návratnost dotazníků byla od učitelek mateřských škol než od rodičů.

### **8.3. Vyhodnocení otázek dotazníků**

Porovnání vyjádření učitelek s rodiči dětí, které danou mateřskou školu navštěvují

Otázky nejsou zpracovány podle pořadí v dotazníku. Zpracování vychází z logických souvislostí a z možnosti porovnat vzájemně odpovědi rodičů a učitelek z běžných mateřských škol a odpovědi rodičů a učitelek z mateřských škol s alternativním programem, a to jako konfrontaci názorů učitelek a rodičů, tak postihnout rozdíly mezi běžnými mateřskými školami a těmi, které pracují podle zvoleného alternativního programu.

K vyhodnocování byly použity grafy a tabulky, ve kterých byly z důvodu větší přehlednosti barevně rozlišeny zpracované odpovědi a názory učitelek a rodičů z běžných a alternativních mateřských škol.

Údaje v grafech jsou ve většině případech uváděny v procentech pro přehledné porovnání.

Odpovědi respondentů:

rodiče z běžných mateřských škol: celkem 64 = 100%

rodiče z alternativních mateřských škol: celkem 74 = 100%

učitelky z běžných mateřských škol: celkem 19 = 100%

učitelky z alternativních mateřských škol: celkem 25 = 100%

Následuje přehled otázek použitých v dotaznících pro učitelky a pro rodiče:



## Otázky v dotazníku pro rodiče dětí, které navštěvují mateřskou školu

### I. Údaje o rodině

1. dosažené vzdělání rodičů:

matka:  základní,  střední,  vysokoškolské

otec:  základní,  střední,  vysokoškolské

### II. Mateřská škola (MŠ)

1. O MŠ jste se dozvěděli: *(označte, prosím možnost/i)*

- na obecním úřadě
- z tisku
- od známých
- na internetu
- navštěvovalo ji vaše starší dítě
- jinak *(jak?)*

2. Váš výběr byl ovlivněn:

- dostupností
- vzdělávacím programem
- prostředím školky
- přístupem personálu
- prezentací mateřské školy (např. na www. stránkách apod.)
- nabídkou kroužků a aktivit
- mateřskou školu navštěvuje kamarád/ka dítěte
- jinak *(jak?)*

3. Před nástupem dítěte do MŠ jste měli možnost seznámit se s jejím vzdělávacím programem?

- ano
- nezajímali jsme se
- nebyl nám nabídnut

4. Co si představujete pod pojmem spolupráce mateřské školy a rodiny?

5. Domníváte se, že:

- mateřská škola má povinnost spolupracovat s rodiči?  
ano      ne      nevím
- rodiče mají právo spolupracovat a spolupodílet se na výchově svých dětí?  
ano      ne      nevím
- spolupráce rodičů s MŠ má vliv na to, jak se dítě ve škole cítí?  
ano      ne      nevím
- máte zájem s MŠ spolupracovat?  
ano      ne      nevím
- rodiče spolupráci vítají?  
ano      ne      nevím
- učitelky jsou vstřícné a vaši pomoc vítají?  
ano      ne      nevím
- spolupráce s rodiči je ve vaší mateřské škole dostačující?  
ano      ne      nevím

6. Vyzývá Vás mateřská škola k účasti ve výchovně vzdělávacím procesu?

- ne  
 ano jak?

7. Využíváte některých z forem spolupráce s mateřskou školou?

- účastním se třídních schůzek  
 pravidelně hovořím s učitelkou o dítěti  
 zapojuji se do tvorby projektů a plánů školy  
 účastním se besed a workshopů  
 účastníme se společných akcí – oslav Vánoc a jiných  
 účastním se činností dítěte v mateřské škole  
 jsem členem sdružení rodičů  
 zajišťuji pomůcky, papíry, dárky apod.  
 ne  
 jiných (*jakých?*)

8. Jaké jsou podle vašeho názoru časté problémy ve vztahu rodič – učitel?

**Originál dotazníků pro učitelky a rodiče přikládám v příloze.**

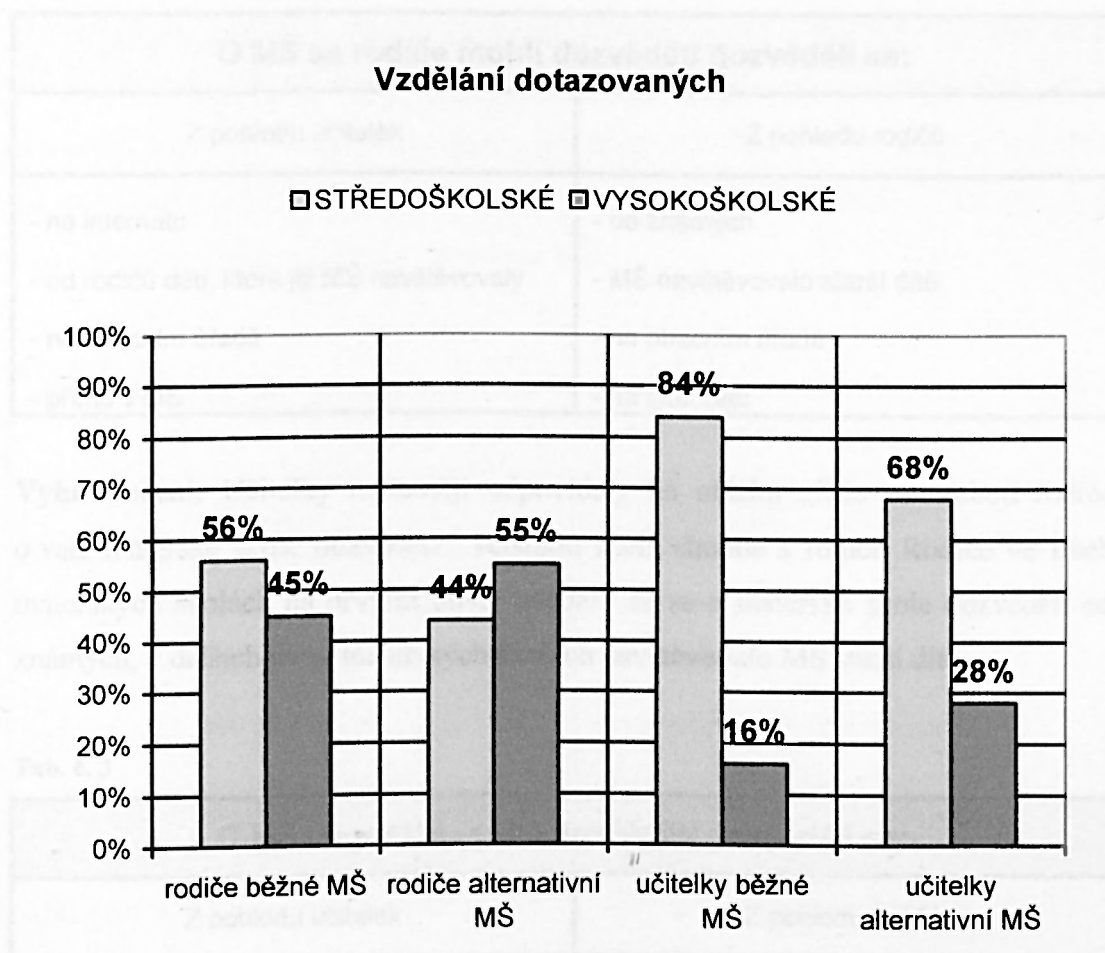


## 1. Vzdelání dotazovaných

Bylo zjišťováno, zda má vliv vzdělání dotazovaných na míru spolupráce v mateřských školách, nebo na výběr běžné, či alternativní MŠ.

Tabulka 2: Vliv vzdělání dotazovaných na míru spolupráce v mateřských školách

Tabulka 2



**Vyhodnocení:** Tento malý výzkumný vzorek naznačuje možnost, že vysokoškolsky vzdělání rodiče si ve větší míře vybírají mateřské školy s alternativním vzdělávacím programem. I větší procento vysokoškolsky vzdělaných učitelek pracuje v těchto mateřských školách.

## 2. Otázka: Kde se rodiče mohli dozvědět/ dozvěděli se o mateřské škole:

V dotazníku učitelky uváděly možnosti prezentace MŠ, rodiče vybírali z dané nabídky. Tabulka č.2 znázorňuje názory učitelek a rodičů běžných mateřských škol, tabulka č.3 názory rodičů alternativních mateřských škol.

Tab. č. 2

O MŠ se rodiče mohli dozvědět/ dozvěděli se:	
Z pohledu učitelek	Z pohledu rodičů
- na internetu - od rodičů dětí, které již MŠ navštěvovaly - na obecním úřadě - přímo v MŠ	- od známých - MŠ navštěvovalo starší dítě - na obecním úřadě - na internetu

**Vyhodnocení:** Učitelky nejčastěji odpovídaly na otázku „Kde se mohou rodiče o vaší mateřské škole dozvědět?“ většinou zcela shodně s rodiči. Rodiče ve třech mateřských školách na prvním místě uváděli, že se o mateřské škole dozvěděli od známých, v dalších dvou mateřských školách navštěvovalo MŠ starší dítě.

Tab. č. 3

O MŠ se rodiče mohli dozvědět/ dozvěděli se:	
Z pohledu učitelek	Z pohledu rodičů
- na internetu - od rodičů dětí, které již MŠ navštěvovaly - na obecním úřadě - přímo v MŠ	- od známých - MŠ navštěvovalo starší dítě - na internetu - přímo v MŠ

**Vyhodnocení:** Odpovědi se zásadně neliší, učitelky alternativních škol se vyjádřily naprosto shodně jako učitelky běžných MŠ, rodiče uvádějí pouze místo možnosti dozvědět se o MŠ na úřadě, možnost získání informací přímo v MŠ. Toto může vypovídat o snaze rodičů vybírat konkrétní mateřskou školu, ne jen školu v nejbližším okolí.

Zjištění, že rodiče získávají informace o mateřské škole především od známých, potvrzuje, že „reklamu“ mateřské školy vytvářejí spokojení rodiče a jejich děti společně s lidmi v okolí. Proto je třeba se okolí otevírat.

### 3. Otázka: Rodiče byli při výběru MŠ ovlivněni:

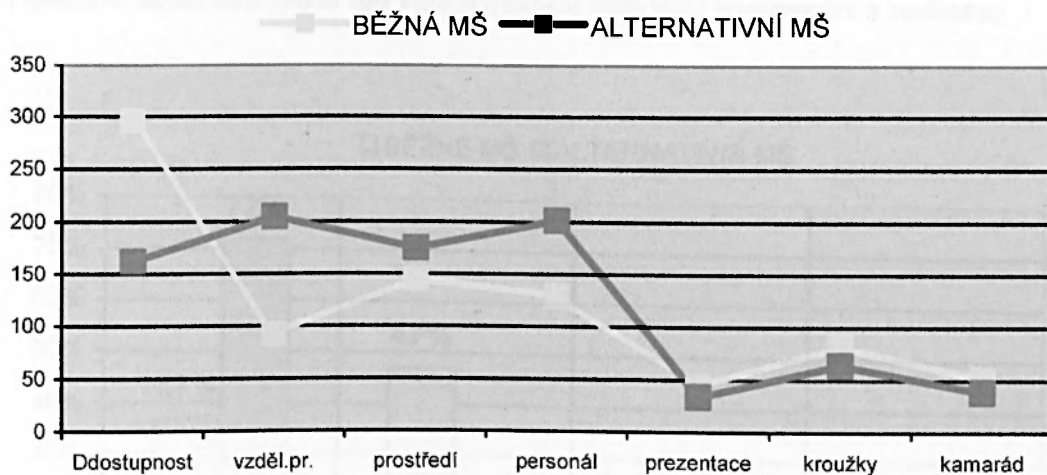
Rodiče vybírali z daných možností. Své preference seřadili podle čísel od 1 do 8. Při vyhodnocení byly připisovány body prvním pěti možnostem, podle získaných bodů byly možnosti seřazeny sestupně. Tudíž na prvním místě je uváděno nejdůležitější kritérium hodnocení rodičů při výběru mateřské školy. V tabulce č. 4 jsou vyjádřeny názory rodičů z obou typů MŠ.

Tab. č. 4

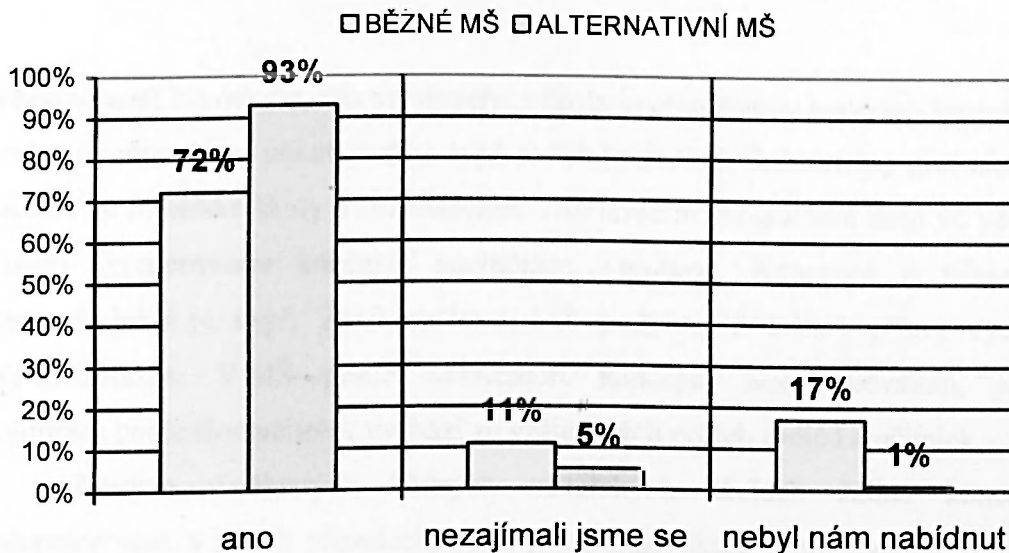
Rodiče byli při výběru MŠ ovlivněni:	
Rodiče dětí z běžných MŠ	Rodiče dětí z alternativních MŠ
- dostupností (296 b.)	- vzdělávacím programem (205 b.)
- prostředím mateřské školy (145 b.)	- přístupem personálu (202 b.)
- přístupem personálu (129 b.)	- prostředím mateřské školy (175 b.)
- vzdělávacím programem (92 b.)	- dostupností (162 b.)
- nabídkou kroužků a aktivit (82 b.)	- nabídkou kroužků a aktivit (64 b.)
- MŠ navštěvuje kamarád dítěte (51 b.)	- MŠ navštěvuje kamarád dítěte (39 b.)
- prezentací MŠ na internetu (44 b.)	- prezentací MŠ na internetu (34 b.)

**Vyhodnocení:** V preferencích ve výběru mateřské školy se zřetelně liší sdělení rodičů dětí běžných mateřských škol od rodičů dětí alternativních škol. U rodičů, kteří volí běžnou mateřskou školu, je na prvním místě dostupnost, vzdělávací program pro ně není tak důležitý. Druhá skupina rodičů vybírala mateřskou školu podle vzdělávacího programu, důležitý je i přístup personálu. Preference obou skupin přehledně demonstruje graf.

### Preference rodičů ve výběru MŠ



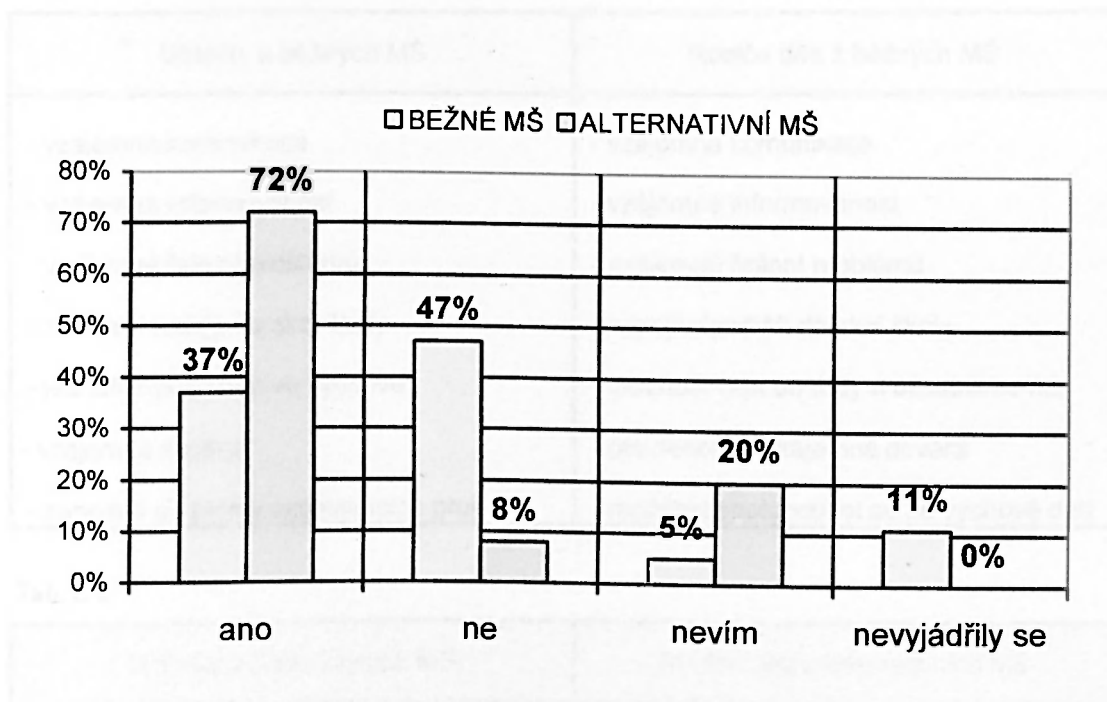
#### 4. Otázka: Rodiče měli možnost se seznámit se vzdělávacím programem před nástupem dítěte do MŠ:



**Vyhodnocení:** Zde se liší odpovědi rodičů obou skupin, jak naznačuje graf. Většina rodičů však měla možnost se seznámit se vzdělávacím programem. Ve dvou běžných mateřských školách uvádí nadpoloviční většina rodičů, že jim program nebyl nabídnut. Někteří rodiče se se vzdělávacím programem seznámili sami prostřednictvím internetu. Jejich odpověď je zařazena mezi kladné odpovědi. 11% rodičů z běžných mateřských škol, kteří se o vzdělávací program nezajímali, potvrzuje předchozí zjištění, že pro ně není vzdělávací program důležitý.

Většina rodičů z alternativních MŠ se seznámila se vzdělávacím programem, jen 5% rodičů se nezajímalo.

**5. Otázka: Mateřská škola má vypracovanou koncepci spolupráce s rodinou:**



**Vyhodnocení:** Na otázku, zda má mateřská škola vypracovanou koncepci spolupráce s rodinou, odpovídaly učitelky obou typů mateřských škol. Znárodný graf zřetelně ukazuje, že mateřské školy s alternativním vzdělávacím programem mají ve většině případů vypracovanou koncepci spolupráce s rodinou. Koncepce u některých programů jako je např. Začít spolu a MŠ podporující zdraví přímo vychází z jejich kurikula. V MŠ podle Montessori koncepci nevypracovávají, jejich spolupráce podle slov učitelek vychází ze vzájemných potřeb rodičů a učitelek.

Zatímco v některých běžných mateřských školách žádná koncepce spolupráce není, v jiných případech, má-li ji mateřská škola vypracovanou, o ni ani všechny učitelky ze stejné MŠ nevědí.

**6. Otázka: Co si představujete pod pojmem spolupráce?**

**Tab. č. 5**

Učitelky z běžných MŠ	Rodiče dětí z běžných MŠ
<ul style="list-style-type: none"> <li>- vzájemná komunikace</li> <li>- vzájemná informovanost</li> <li>- vzájemné řešení problémů</li> <li>- zapojení rodičů do akcí školy</li> <li>- jednotné působení ve výchově</li> <li>- vzájemná důvěra</li> <li>- zapojení do tvorby vzdělávacích projektů</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vzájemná komunikace</li> <li>- vzájemná informovanost</li> <li>- vzájemné řešení problémů</li> <li>- zapojení rodičů do akcí školy</li> <li>- možnost vejít do třídy a účastnit se her</li> <li>- otevřenost a vzájemná důvěra</li> <li>- možnost spolupodílet se na výchově dětí</li> </ul>

**Tab. č. 6**

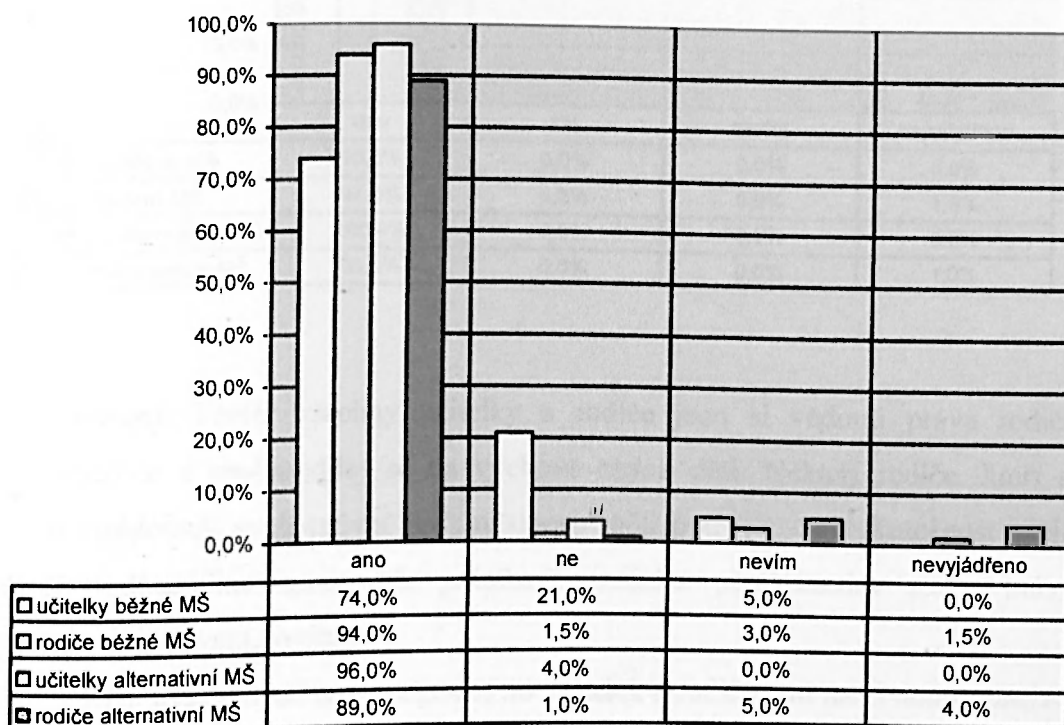
Učitelky z alternativních MŠ	Rodiče dětí z alternativních MŠ
<ul style="list-style-type: none"> <li>- společné akce, dílny</li> <li>- spolupráce při tvorbě vzděl. programů</li> <li>- vzájemná komunikace a informovanost</li> <li>- zapojení rodičů do organizování akcí</li> <li>- jednotné působení ve výchově</li> <li>- vzájemná důvěra, vstřícnost</li> <li>- poradenství, půjčení literatury</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- společné akce a workshopy</li> <li>- možnost ovlivnit program, zapojit se do činností dětí</li> <li>- komunikace a informovanost</li> <li>- pomoc s organizací, sponzorování</li> <li>- vzájemné řešení problémů</li> <li>- otevřenost a vzájemná důvěra</li> <li>- poradenství, besedy, půjčení literatury</li> </ul>

**Vyhodnocení:** Individuální rozdíly v odpovědích učitelek a rodičů na otázku, co si představujete pod pojmem spolupráce rodiny a mateřské školy, můžeme pozorovat v jednotlivých mateřských školách. Shrnutí názorů učitelek a rodičů do tabulek č.5 a č.6 však naznačuje shody v představách o vzájemné spolupráci. Liší se formulace spolupráce na běžných a alternativních školách, která podle mého názoru pramení z větší zkušenosti a konkrétních představ o vzájemné spolupráci, která je nabízena mateřskými školami. Vyjádření a představy o vzájemné spolupráci jsou na alternativních školách bohatší.

### 7. Otázka: *Domníváte se, že:*

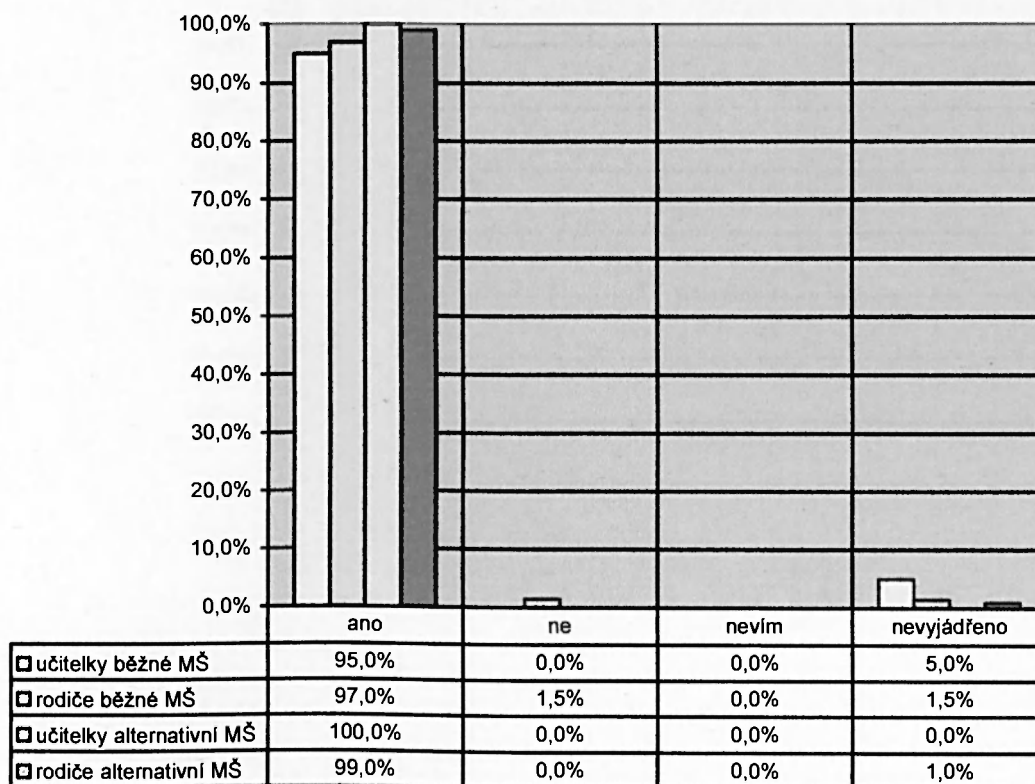
Učitelky i rodiče odpovídali na stejné uzavřené otázky výběrem ze třech možností ano – ne – nevím, aby bylo možno jejich odpovědi vzájemně porovnat. Otázka *Domníváte se, že:* obsahuje sedm podotázek. Každá podotázka je vyhodnocena zvlášť, odpovědi znázorňují grafy doplněné tabulkou. V jednom grafu jsou vždy porovnány vzájemně otázky rodičů a učitelek z běžných MŠ a alternativních MŠ. Tabulky obsahují procentuální vyjádření jednotlivých odpovědí.

#### a) MŠ má povinnost spolupracovat s rodiči



**Vyhodnocení:** Většina učitelek i rodičů se domnívá, že mateřská škola má za povinnost s rodiči spolupracovat. Je překvapivé, že 21% učitelek z běžné MŠ a 4% učitelek z alternativní MŠ se domnívá, že tuto povinnost nemá, 5% učitelek z běžných MŠ a 3% učitelek z alternativních MŠ neví, zdali tuto povinnost MŠ má, i když je povinnost spolupracovat vyjádřena Rámcovým vzdělávacím programem.

**b) Rodiče mají právo spolupracovat s MŠ a spolupodílet se tak na výchově svých dětí**

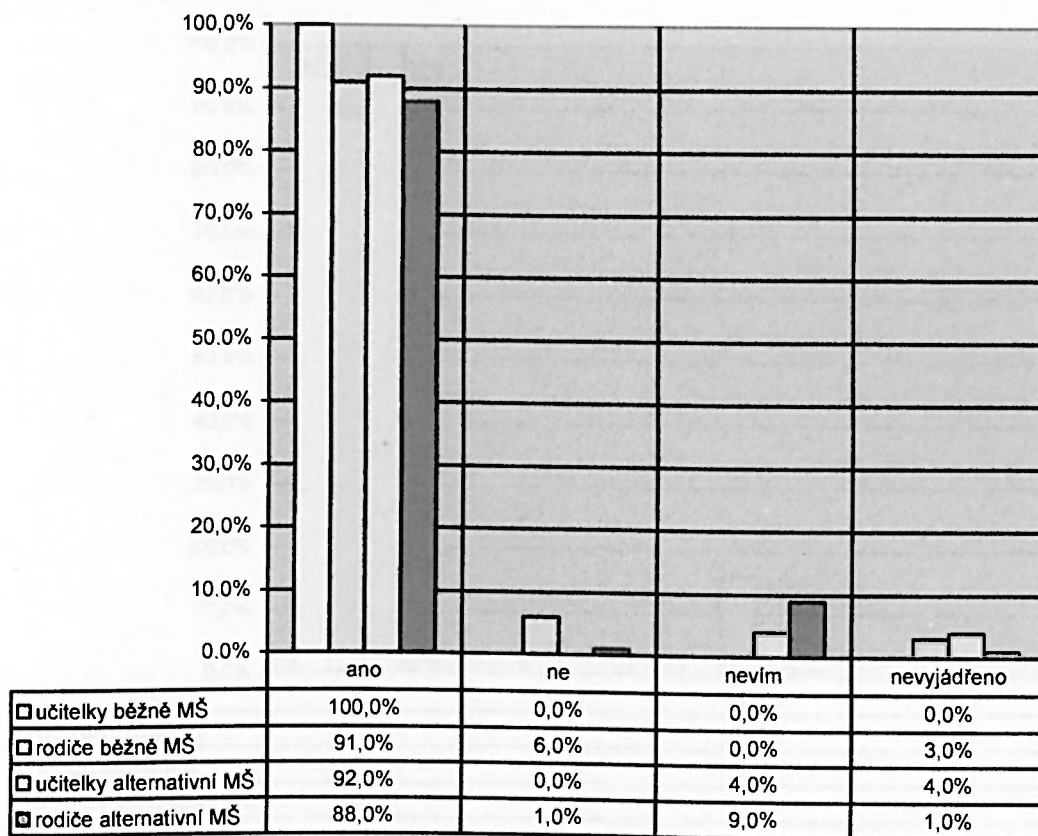


**Vyhodnocení:** Téměř všechny učitelky a rodiče jsou si vědomi práva rodičů spolupracovat a spolupodílet se na výchově svých dětí. Někteří rodiče, kteří si nejspíš uvědomují svojí právní zodpovědnost,<sup>#</sup> měli potřebu tuto skutečnost sdělit a často v dotazníku opravovali položenou otázku přeškrtnutím slova právo a nahrazením slovem povinnost.

Není téměř rozdíl mezi odpověďmi učitelek a rodičů, ani mezi dotazovanými z běžných a alternativních mateřských škol.



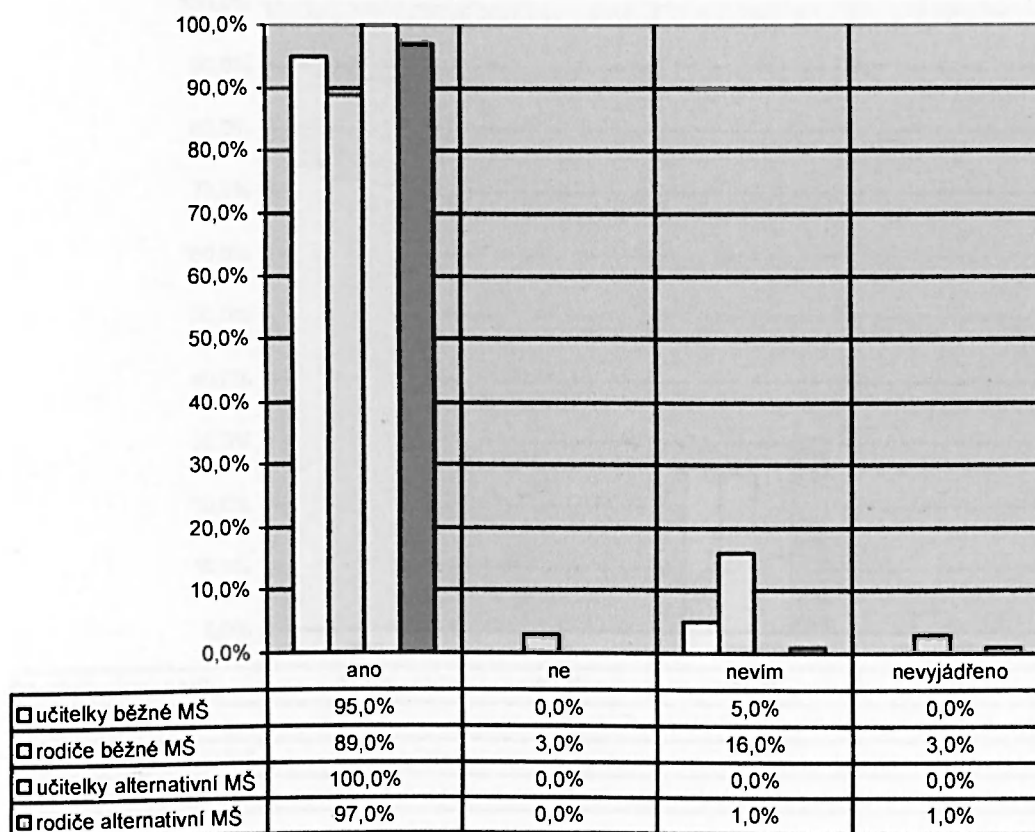
**c) Spolupráce rodičů s MŠ má vliv na to, jak se dítě v MŠ cítí**



**Vyhodnocení:** Naprostá většina učitelek a rodičů je přesvědčena o kladném vlivu vzájemné spolupráce na to, jak se děti v MŠ cítí. Nebyly zaznamenány výrazné rozdíly mezi odpověďmi učitelek a rodičů, ani mezi respondenty z běžných nebo alternativních mateřských škol.

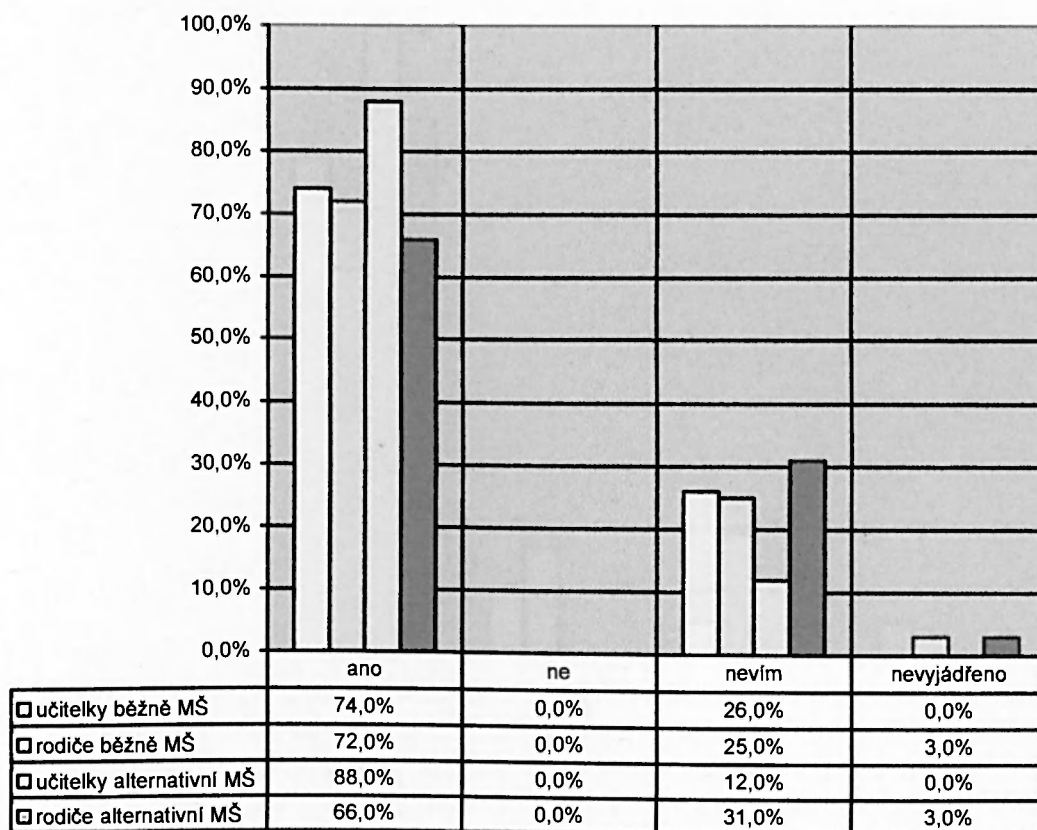
U rodičů alternativních mateřských škol lze vysvětlit nižší procento kladných odpovědí tím, tito rodiče kladou větší důraz na kvalitu vzdělávacího programu. Kvalitní vzdělávací program mohou chápat i jako záruku toho, že se dítě v mateřské škole dobře cítí.

#### d) Máte zájem spolupracovat?



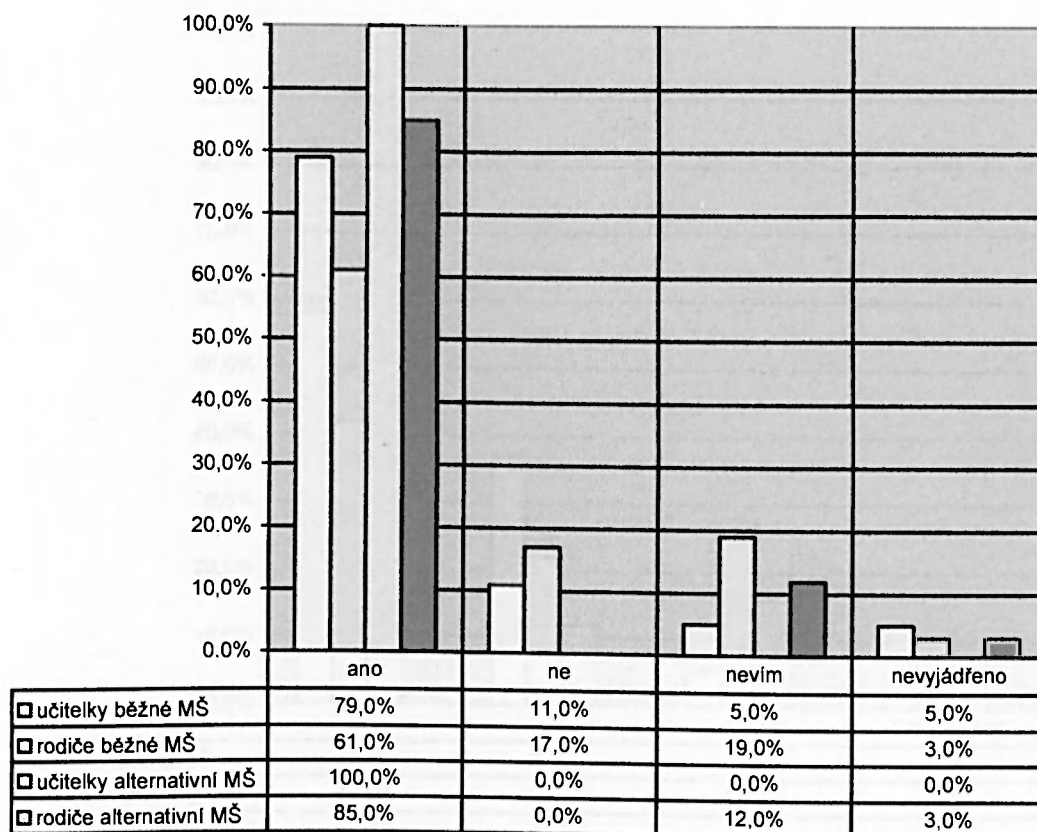
**Vyhodnocení:** Na otázku, zda máte zájem spolupracovat odpovědělo 100% učitelek a 97% rodičů z alternativních mateřských škol kladně. 3% rodičů z běžných mateřských škol zájem o spolupráci nemá a 16% rodičů neví, zda zájem o spolupráci má. Tyto odpovědi byly zaznamenány ve dvou mateřských školách z výzkumného vzorku. Dá se říct, že většina učitelek a rodičů má o vzájemnou spolupráci zájem.

### e) Rodiče spolupráci vítají?



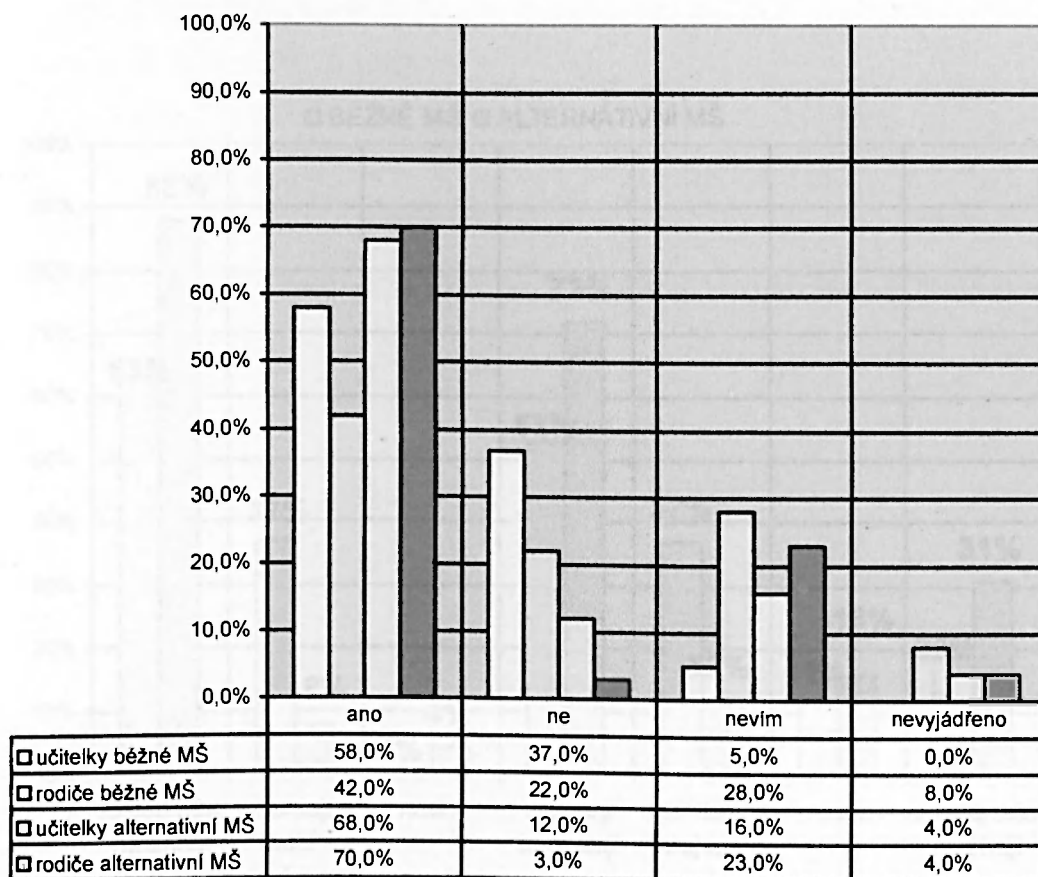
**Vyhodnocení:** Tato otázka Zda rodiče spolupráci vítají nebyla správně formulována a tudíž i nebyla rodiči i učitelkami stejně pochopena. Dotazovaní se často vyjadřovali slovy: někteří, jak kdo, nevíme, kteří rodiče apod. Ze souboru odpovědí plyne, že rodiče pravděpodobně spolupráci ve většině vítají.

### f) Učitelky jsou vstřícné a pomoc rodičů vítají?



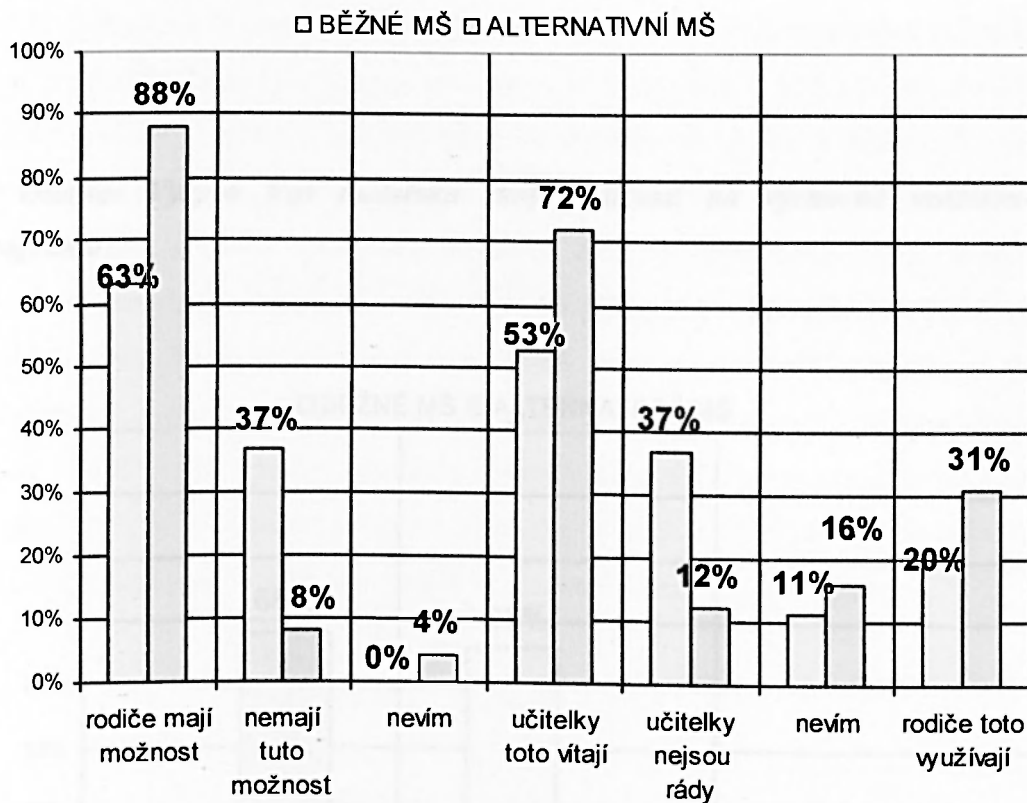
**Vyhodnocení:** Tato otázka pro rodiče „Učitelky jsou vstřícné a pomoc rodičů vítají?“ a otázka pro učitelky „Vaše škola navazuje s rodiči vstřícné vztahy?“ měla po vzájemné konfrontaci částečně odhalit, zda je spolupráce na daných mateřských školách funkční. Graf naznačuje, že učitelky v alternativních mateřských školách jsou otevřenější spolupráci s rodiči. Negativní odpovědi byly zaznamenány pouze v běžných mateřských školách u rodičů v 17% a učitelek v 11%. Dá se však říci, že nadpoloviční většina učitelek i rodičů si myslí, že učitelky jsou vstřícné a pomoc rodičů vítají.

**g) Je spolupráce s rodiči na vaší MŠ dostačující?**



**Vyhodnocení:** Na otázku, zda se učitelky i rodiče domnívají, že je spolupráce na jejich mateřské škole dostačující, se objevují kritické odpovědi i v mateřských školách s alternativním programem. Nejméně jsou spokojeni se spoluprací rodiče běžných mateřských škol a nejvíce rodiče z mateřských škol s alternativním programem. Kladně se vyjádřilo pouze 42% rodičů z běžné MŠ a 70% rodičů z alternativních MŠ. Učitelky si také uvědomují nedostatky v této oblasti. Za dostačující spolupráci na MŠ ji považuje 58% učitelek z běžných mateřských škol a 68% učitelek z mateřských škol s alternativním programem.

**8. Otázka: Mohou rodiče ve vaší mateřské škole libovolně vstupovat do třídy a účastnit se her?**



**Vyhodnocení:** Na otázku zda rodiče mohou volně vstupovat do tříd a účastnit se činností dětí odpovídaly pouze učitelky. 88% učitelek z alternativních MŠ a 63% učitelek z běžných mateřských škol odpovědělo kladně, některé připojily poznámku, že je nutné se předem domluvit.

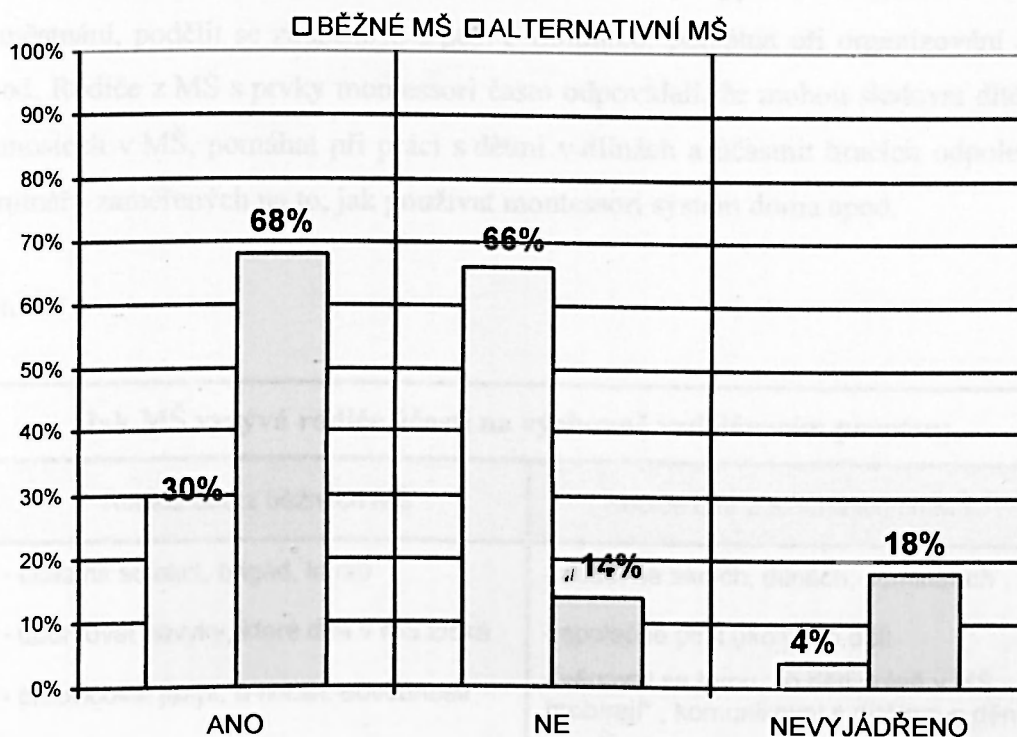
37% učitelek běžných mateřských škol odpovědělo, že rodiče možnost vstupovat do tříd nemají, stejně odpovědělo 8% učitelek z MŠ s alternativním programem a 4% učitelek z tohoto typu MŠ nevědělo.

Další otázka, která tvořila jednu z podotázek Domníváte se, že:... vy osobně vítáte možnost rodičů vstupovat do tříd a účastnit se činnosti dětí, byla položena také pouze učitelkám. Ukázalo se, že i když rodiče tuto možnost mají, některé učitelky nejsou příliš rády. 37% učitelek z běžných MŠ a 12% učitelek z alternativních MŠ nevíta možnost rodičů vstupovat do tříd.

Jestli možnosti vstupovat do tříd rodiče využívají, bylo zjišťováno pomocí otázky Kterou možnost spolupráce s MŠ využívají. Rodiče odpověď vybírali z dané

nabídky. Z odpovědí vyplývá, že této možnosti využívá 31% rodičů z alternativních mateřských škol a 20% rodičů z běžných mateřských škol. Myslím si, že tento rozdíl je zanedbatelný vzhledem k tomu, že na některých běžných mateřských školách rodiče tuto možnost vůbec nemají.

**9. Otázka: Vyzývá Vás mateřská škola k účasti na výchovně vzdělávacím programu?**



**Vyhodnocení:** Odpovědi na otázku, zda MŠ vyzývá rodiče k účasti na výchovně vzdělávacím programu, ukazují, jak rodiče vnímají aktivitu učitelek mateřských škol namířenou směrem k rodičům. Jen 38% rodičů z běžných mateřských škol a 68% rodičů z alternativních mateřských škol vnímá aktivity učitelek směrem k rodičům jako výzvu k účasti na výchovně vzdělávacím programu.

66% rodičů z běžných a pouze 14% rodičů z alternativních MŠ se vyjádřilo, že MŠ je k žádné účasti nevyzývá.

4% rodičů z běžných a 18% rodičů z alternativních MŠ k dané otázce nevyjádřilo.

Ukázalo se, že snahy a aktivity učitelek zapojit rodiče z alternativních mateřských škol do výchovně vzdělávacího programu registruje většina jejich rodičů. Naopak většina rodičů z běžných mateřských škol si myslí, že učitelky tyto snahy nemají.

Tabulka č. 7 obsahuje odpovědi rodičů z běžných i alternativních mateřských škol na doplňující otázku jakým způsobem je k této účasti MŠ vyzývá. Pokud se rodiče vyjádřili, nejčastěji uváděli účast na společných akcích a dílnách. U rodičů alternativních MŠ se často objevovaly odpovědi, že plní nebo se podílejí na plnění tzv. „domácích úkolů“ pro děti, hovoří o tom, co děti v MŠ dělají, poskytují pomůcky, navazují na tyto činnosti doma. Rodiče z MŠ s programem Začít spolu uváděli dále možnost pomáhat v centrech aktivit, vyprávět v kruhu o svém zaměstnání, podělit se zkušenosti s péčí o miminko, pomáhat při organizování akcí apod. Rodiče z MŠ s prvky montessori často odpovídali, že mohou sledovat dítě při činnostech v MŠ, pomáhat při práci s dětmi v dílnách a účastnit hracích odpolední, seminářů zaměřených na to, jak používat montessori systém doma apod.

Tab. č. 7

<b>Jak MŠ vyzývá rodiče účasti na výchovně vzdělávacím procesu:</b>	
<b>Rodiče dětí z běžných MŠ</b>	<b>Rodiče dětí z alternativních MŠ</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- účastnit se akcí, brigád, kurzů</li> <li>- dodržovat návyky, které dítě v MŠ získá</li> <li>- procvičovat jazyk. a sociál. dovednosti</li> <li>- informace na nástěnkách</li> <li>- možnost podílet se na programu (2%)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- účast na akcích, dílnách, seminářích</li> <li>- společně plnit úkoly pro děti</li> <li>- věnovat se tomu, co děti právě v MŠ „probírají“, komunikovat s dítětem o dění</li> <li>- hrací odpoledne pro rodiče a děti</li> <li>- možnost podílet se na programu, pomáhat</li> <li>- sledovat děti při činnostech v MŠ</li> <li>- Informace na nástěnkách – co se děti naučily a co je třeba „dopilovat“</li> <li>- rozhovory s odborníky – příprava do ZŠ</li> <li>- finanční pomoc</li> </ul>

**Vyhodnocení:** Tabulka doplňuje předchozí graf a vypovídá o promyšlenější spolupráci s rodiči v mateřských školách s alternativním programem, jejich většímu „vtažení“ do výchovně vzdělávacího programu mateřské školy.



**10. Otázka: Jakým způsobem spolupracujete s rodiči/ Využíváte některých forem spolupráce?**

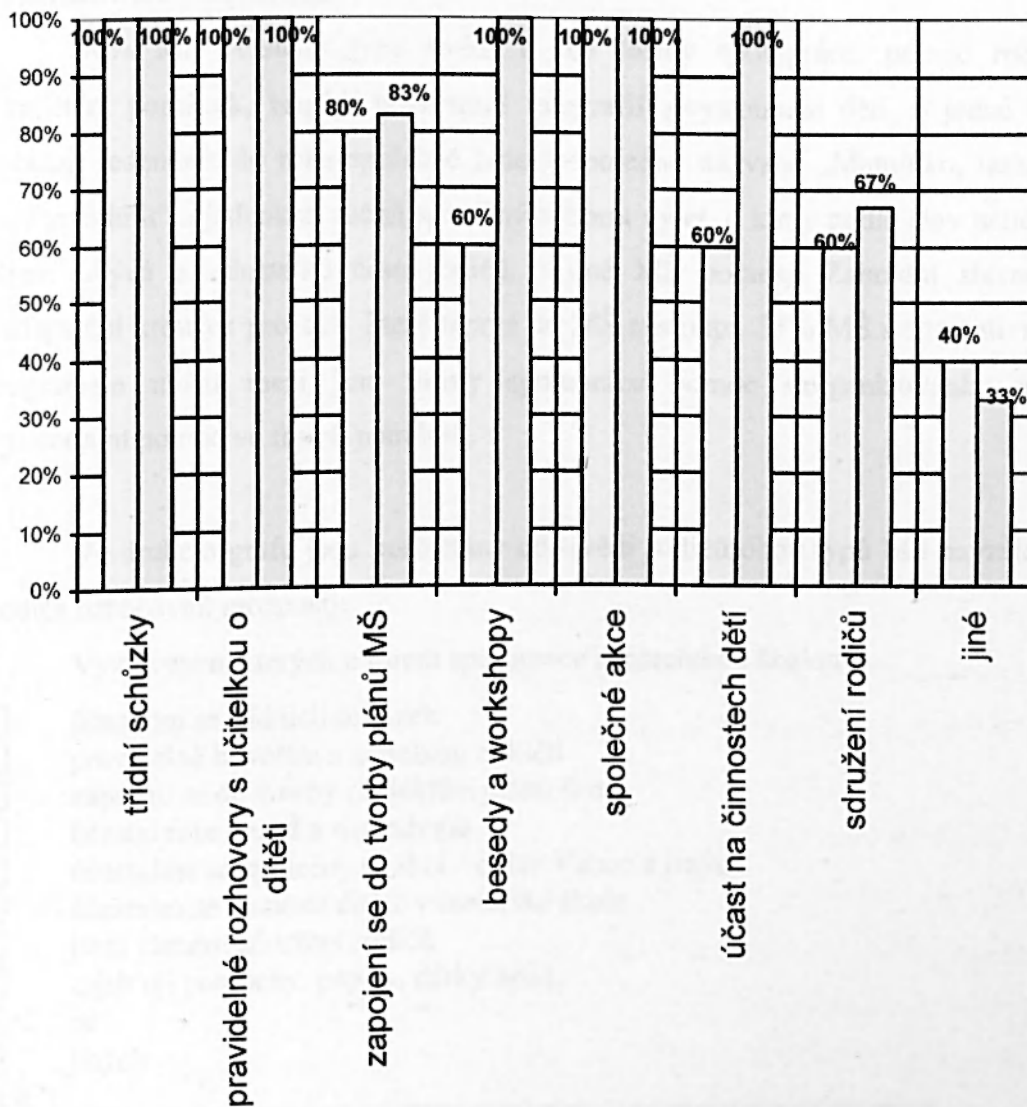
Učitelky i rodiče vybírali z nabídky označením některých možností.

Jakým způsobem spolupracujete s rodiči?

- organizujeme třídní schůzky
- mohou pravidelně hovořit s učitelkou o dítěti
- mají možnost se zapojit do tvorby projektů a plánů
- škola organizuje besedy, workshopy
- škola organizuje společné akce – oslavy Vánoc, výlety apod.
- mají možnost účastnit se činnosti dětí v mateřské škole
- při MŠ je zřízeno Sdružení rodičů nebo Klub rodičů
- jiné formy spolupráce (jaké?)

**Nabídka forem spolupráce od MŠ**

□ BĚŽNÁ MŠ □ ALTERNATIVNÍ MŠ



**Vyhodnocení:** Odpovědi jednotlivých učitelek reprezentovaly vybrané mateřské školy. Jestliže alespoň jedna učitelka z téže mateřské školy označila některou z možností spolupráce, byla tato možnost uznána jako nabídka této MŠ.

Z takto hodnocených odpovědí vyplývá, že všechny MŠ obou typů organizují třídní schůzky, rodiče mohou pravidelně hovořit s učitelkou a pořádají společné akce. Někteří respondenti poznamenali, že třídní schůzky jsou organizovány většinou jedenkrát ročně, někde dvakrát do roka. Mezi společné akce byly zahrnuty vánoční besídky a závěrečná vystoupení konaná jedenkrát do roka, kde jsou rodiče pouze pozvanými hosty v roli diváka. Ve dvou dotazovaných mateřských školách běžného typu je tato forma jedinou možností rodičů vstoupit do třídy, jiné společné akce tyto MŠ neorganizují (odpovídají stejně učitelky i rodiče).

Další nabídky spolupráce MŠ s rodiči jsou organizovány ve větší míře v MŠ s alternativním programem.

40% MŠ běžného typu uvádí i jiné formy spolupráce: pomoc rodičů v zajištění pomůcek, brigád, poskytnutí fotografií z vystoupení dětí. V jedné MŠ pořádají jedenkrát do roka společné hrací odpoledne nazvané „Maminko, tatínku, pojďte si hrát“ a jedenkrát ročně společný sobotní výlet, o který podle slov učitelek zájem ubývá z nedostatku času rodičů. V jiné MŠ pořádají Zahradní slavnosti a adaptační kroužek pro děti, které teprve do MŠ nastoupí. 33% MŠ s alternativním programem uvádí mezi jiné formy spolupráce pomoc s organizováním akcí a materiální pomoc ve formě pomůcek.

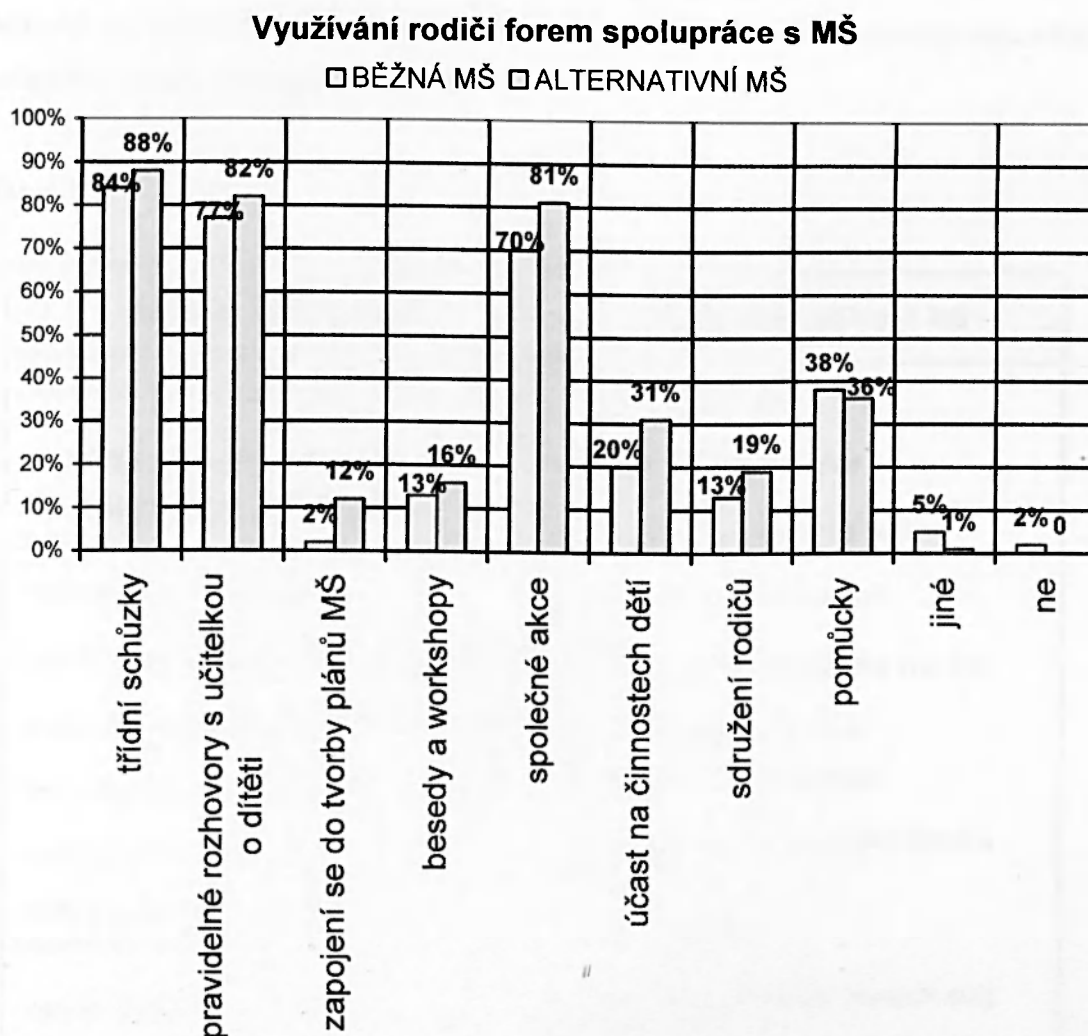
Ve druhém grafu jsou porovnány odpovědi rodičů obou typů MŠ navzájem. Rodiče označovali možnosti:

Využíváte některých z forem spolupráce s mateřskou školou?

- účastním se třídních schůzek
- pravidelně hovořím s učitelkou o dítěti
- zapojuji se do tvorby projektů a plánů školy
- účastním se besed a workshopů
- účastníme se společných akcí – oslav Vánoc a jiných
- účastním se činností dítěte v mateřské škole
- jsem členem sdružení rodičů
- zajišťuji pomůcky, papíry, dárky apod.
- ne
- jiných

(jakých?) \_\_\_\_\_

V tomto grafu již nereprezentují odpovědi jednotlivé MŠ, ale jsou vyhodnocovány a porovnávány označené možnosti jednotlivých rodičů z běžných i alternativních MŠ.



**Vyhodnocení:** Graf naznačuje rozdíly mezi využíváním daných forem spolupráce rodiči. Více využívají nabídky rodiče z alternativních MŠ, ale tento rozdíl není nijak výrazný. Naopak pomůcky poskytují MŠ více rodiče z běžných MŠ, avšak rozdíl je rovněž zanedbatelný. Vůbec nespolupracují 2% rodičů z běžných MŠ.

Dá se říci, že je-li větší nabídka, je i vyšší využití této nabídky od rodičů. Obecně lze vyvodit, že rodiče využívají více těch forem spolupráce, které nejsou náročné na jejich čas. Třídní schůzky jsou organizovány jedenkrát, někdy dvakrát do roka v odpoledních hodinách, společné akce – často jen vánoční a závěrečné vystoupení - také jedenkrát ročně. Vzhledem k věku dětí musí rodiče dítě přivést a odvést z MŠ, tím jsou v kontaktu s učitelkou a mají možnost s ní hovořit. Tato nabídka je stoprocentní ve všech MŠ, ne všichni rodiče ji využívají.

### 11. Otázka: Jaké jsou podle vašeho názoru časté problémy ve vztahu rodič – učitel?

Všichni dotazovaní, učitelky i rodiče z obou typů mateřských škol, odpovídali na stejně formulovanou otázku. Přehled odpovědí učitelek a rodičů běžných mateřských škol podává tabulka č. 8. V tabulce č. 9 jsou shrnuty odpovědi učitelek a rodičů z alternativních MŠ.

Tab. č. 8

Učitelky z běžných MŠ	Rodiče dětí z běžných MŠ
<ul style="list-style-type: none"><li>- nedostačující nebo nevhodná komunikace</li><li>- neochota vyslechnout jiný názor</li><li>- vytíženost rodičů i učitelů, nedostatek času</li><li>- vzájemné nepochopení</li><li>- nekritičnost pohledu rodičů, vztahovačnost</li><li>- neochota rodičů věnovat čas škole i dítěti</li><li>- míra diplomacie při předávání informací</li><li>- nepřijímání negativní kritiky</li><li>- rodiče si nevytvářejí názor vlastní zkušeností, ale z „řečí“</li><li>- ostých rodičů mluvit s učitelkou</li><li>- malá vstřícnost rodičů</li><li>- malá samostatnost dětí</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- nízká komunikace</li><li>- neschopnost naslouchat</li><li>- nedostatek pochopení a času</li><li>- vzájemná neinformovanost</li><li>- nekritický pohled rodičů na své dítě</li><li>- jiná představa o výchově</li><li>- nadřazené chování učitelů</li><li>- nerespektování individuality dítěte a jeho prostředí</li><li>- nezájem rodičů</li><li>- rodiče nemají možnost prosadit svůj názor na dítě</li><li>- nesprávné řešení problémů, nevyjasnění si problému</li><li>- protěžování vlastního dítěte</li><li>- neochota spolupracovat</li><li>- nezájem ke změně</li></ul>

Tab. č. 9

Učitelky z alternativních MŠ	Rodiče dětí z alternativních MŠ
- nedostačující nebo nevhodná komunikace	- nedostatečná komunikace a zpětná vazba
- neochota vyslechnout jiný názor	- neschopnost naslouchat
- vyčerpání rodičů i učitelů, nedostatek času a zájmu ke komunikaci	- nedostatek pochopení a času
- vzájemné nepochopení, nedůvěra	- vzájemná neinformovanost
- nekritičnost pohledu rodičů	- nekritický pohled rodičů na své dítě
- nadřazenost učitelů	- jiná představa o výchově
- nedostatečná informovanost	- nadřazené chování jedné či druhé strany
- nepřijímání negativní kritiky	- nerespektování pravidel vzájemného respektu a úcty
- nezájem o vzdělávací program	- nezájem rodičů
- malá vstřícnost rodičů	- snaha přenést výchovu a vzdělávání pouze na MŠ – rodiče nemají chuť a čas
- nedodržování termínů (platby, příchody...)	- idealizace dítěte
- rodiče, kteří pomáhají mají pocit, že mohou žádat výjimky z pravidel, den. řádu	- neochota spolupracovat
- rozdílné názory na výchovu dětí	- rozdílný životní styl
- nedůslednost ze strany rodičů	- vysoký počet dětí ve třídě
- nejsou problémy	- vždy se vyskytne konfliktní rodič
	"
	- nemají problémy

**Vyhodnocení:** Na tuto otázku neodpovědělo celkem 48 respondentů, tj. 26% všech dotázaných, tj. učitelek i rodičů z obou typů MŠ.

Nejčastějším problémem, který spatřují dotazovaní ve vztahu rodič – učitel, je nedostatečná komunikace a nedostatek času na ni. Neschopnost naslouchat, vzájemná neinformovanost, nepochopení jsou také problémy vycházející z nedostatečné komunikace. Ostatní názory se liší individuálně u jednotlivých rodičů.

U mnoha odpovědí rodičů, převážně z alternativních škol, byla poznámka, že oni sami problém nemají, odpovídají obecně.

Obě tabulky shrnují názory učitelek i rodičů. Vzhledem k tomu, že převážná většina dotazovaných odpovídala obecně, není rozdíl mezi odpověďmi jednotlivých respondentů. Při bližším pohledu na konkrétní mateřské školy a vzájemném

porovnání odpovědí, lze vytušit problémy vyskytující se na dané MŠ. Zřetelně se problémy a vzájemná nespokojenost projevila na běžné MŠ, kde spolupráce evidentně nefunguje. Učitelky si ztěžovaly převážně na rodiče, jejich neochotu přijímat negativní kritiku a požadavky MŠ. Rodiče vidí problémy v učitelkách, jejich nezájmu spolupracovat, náročnosti na děti a neochotě ke změnám. Objevily se i názory na nekritičnost rodičů ke svému dítěti, jiný pohled na jeho rozvoj a přístup k výchově.

#### 8.4. Posouzení funkční spolupráce na jednotlivých mateřských školách

A – MŠ běžného typu, sídlištní, 3 třídy			
Návratnost dotazníků	učitelky 100 %	rodiče 67 %	
Vzdělání dotazovaných	SS 60 % VŠ 40 %	SŠ 67 % VŠ 33 %	
Při výběru rozhodovala	dostupnost		
Koncepce spolupráce s rodinou	NE		
Možnost rodičů vstupovat do tříd	ANO	Využití 30 %	
Spolupráce je dostačující	uč. ANO 100 %	rod. ANO 50 %	
Vyzývá MŠ k účasti ve vzděl. procesu?	ANO 50 %	NE 35 %	NEVÍ 15 %
Formy spolupráce	tř. schůzky, rozhovory, tvorba plánů, besedy a workshopy, společné akce, činnosti dětí, klub rodičů, brigády		

**Vyhodnocení:** Tato MŠ je sídlištního typu, v blízkém okolí se nachází další tři MŠ, z toho jedna alternativní. Polovina z dotázaných rodičů je se spoluprací s MŠ spokojena, nabídka spolupráce od MŠ je široká. Učitelky se snaží vtáhnout rodiče do výchovně vzdělávacího procesu. 90% rodičů si má zájem spolupracovat a myslí si, že učitelky jsou vstřícné. Dá se říct, že se spolupráce na této MŠ vcelku daří, učitelky podle mého názoru musí udržovat určitý standart, aby jejich MŠ obstála v konkurenci ostatních MŠ v okolí.

B – MŠ běžného typu, starší zástavba, 3 třídy		
Návratnost dotazníků	učitelky 67 %	rodiče 33 %
Vzdělání dotazovaných	SS 75 % VS 25 %	SS 55 % VS 45 %
Při výběru rozhodovala	dostupnost	
Koncepce spolupráce s rodinou	ANO	
Možnost rodičů vstupovat do tříd	ANO	Využití 40%
Spolupráce je dostačující	uč. ANO 75% NE 25%	rod. ANO 60 %
Vyzývá MŠ k účasti ve vzděl. procesu?	ANO 80%	NE 20%
Formy spolupráce	tř. schůzky, rozhovory, tvorba plánů, besedy a workshopy, společné akce, činnosti dětí, klub rodičů, zahradní slavnosti, adaptační kroužek	

**Vyhodnocení:** Ze vzájemné konfrontace odpovědí učitelek a rodičů vyplývá, že se spolupráce i na této MŠ daří, rodiče i učitelky mají zájem spolupracovat, nabídka forem je široká a rodiče v 60 % ji považují za dostatečnou.

Koncepci spolupráce s rodinou mají na této MŠ vypracovanou, všechny učitelky o ní vědí. Součástí je adaptační kroužek pro rodiče s dětmi, kteří budou MŠ navštěvovat. Kroužek pracuje od dubna do června. Rodiče jsou zároveň seznámeni s třídními vzdělávacími programy, které mohou připomínkovat a doplňovat. Této možnosti nevyužívají. V budově je zřízena knihovna pro rodiče, MŠ pořádá besedy s odborníky, mohou se účastnit společných akcí. Nepřímá spolupráce a komunikace se uskutečňuje formou nástěnek a dotazníků. Neformální spolupráce probíhá prostřednictvím rozhovorů s učitelkami.

C – MŠ běžného typu, okrajová část města, nová vilová zástavba, 3 třídy		
Návratnost dotazníků	učitelky 100 %	rodiče 70 %
Vzdělání dotazovaných	SS 100 %	SS 29 % VS 71 %
Při výběru rozhodovala	dostupnost	
Koncepce spolupráce s rodinou	NE	
Možnost rodičů vstupovat do tříd	NE	
Spolupráce je dostačující	uč. ANO 17 % NE 83 %	rod. ANO 21 % NE 50%
Vyzývá MŠ k účasti ve vzděl. procesu?	NE 100%	
Formy spolupráce	tř. schůzky, rozhovory, závěrečné vystoupení,	

**Vyhodnocení:** V této MŠ se vzájemná spolupráce nedaří, uvědomuje si to většina učitelek i rodičů, kteří nemají možnost vstupovat do tříd, nabídka forem spolupráce je velmi chudá. Vzájemná nespokojenost se projevila i v odpovědích na otázku Jaké vidí nejčastější problémy ve vztahu rodič – učitel. Učitelky si ztěžovaly převážně na rodiče, jejich neochotu přijímat negativní kritiku a požadavky MŠ. Rodiče vidí problémy v učitelkách, jejich neochotě spolupracovat, náročnosti na děti a neochotě ke změnám. Objevovaly se i názory na nekritičnost rodičů ke svému dítěti, jiný pohled na jeho rozvoj a přístup k výchově.

Zajímavý je poměr vysokoškolsky vzdělaných rodičů, kterých je v této MŠ 71 %. Jejich nároky jsou vysoké a učitelky se s nimi hůře vyrovnávají.

Z rozhovoru s „aktivní maminkou“ vyplývá, že MŠ je pod tlakem rodičů z nově postavené zástavby rodinných domů, kteří se pokoušejí MŠ změnit. Matky založily občanské sdružení, jejich zástupkyně kandidovala v místních volbách do zastupitelstva a pomocí těchto tlaků se snaží přizpůsobit mateřskou školu svým představám. Zaznamenávají již drobné vstřícné kroky učitelek, posunutí provozní doby do 16, 30 hod, informace na nástěnkách, učitelky se obrací na rodiče o pomoc, zatím pouze materiální a finanční.



Koncepti spolupráce s rodiči na této MŠ nepromýšlí, dokonce 67% učitelek se domnívá, že mateřská škola nemá povinnost s rodiči spolupracovat. D – MŠ běžného typu při ZŠ, malé město, 2 třídy		
Návratnost dotazníků	učitelky 75 %	rodiče 30 %
Vzdělání dotazovaných	SŠ 100 %	SŠ 94% VŠ 6 %
Při výběru rozhodovala	dostupnost	
Koncepte spolupráce s rodinou	ANO	
Možnost rodičů vstupovat do tříd	ANO	Využití 33 %
Spolupráce je dostačující	uč. ANO 67 % NE 33 %	rod. ANO 78 %
Vyzývá MŠ k účasti ve vzděl. procesu?	ANO 11 %	NE 78 %
Formy spolupráce	tř. schůzky, rozhovory, tvorba plánů, společné akce, činnosti dětí, klub rodičů, odpolední Maminko, tatínku, pojd'te si hrát, sobotní výlet (1 x ročně)	

**Vyhodnocení:** 100 % rodičů i učitelek odpovědělo, že mají zájem spolupracovat a učitelky jsou vstřícné. Spokojeno je se spoluprací 78 % dotázaných rodičů, učitelky vidí ještě rezervy. Rodiče mají možnost vstupovat do tříd, učitelky se snaží organizovat i další akce pro rodiče a jejich děti, stěžují si však na upadající zájem rodičů, kteří „prý“ nemají čas, s některými rodiči jim kontakt chybí zcela, protože vyzvedává a vodí dítě do MŠ starší sourozenec.

Koncepte spolupráce s rodinou obsahuje formální i neformální způsoby spolupráce: informace rodičů o dění v MŠ – nástěnky, spolupráce se Sdružením rodičů při ZŠ a MŠ, možnost účastnit se programu ve třídě, při společných akcích, rozhovory o dítěti s učitelkou. Ne všechny učitelky z této MŠ vědí o jejich koncepci spolupráce s rodinou.

E – MŠ běžného typu, obec u okraje Prahy, masivní výstavba, 4 třídy		
návratnost dotazníků	učitelky 14 %	rodiče 55 %
Vzdělání dotazovaných	SS 100 %	SS 38 % VS 62 %
Při výběru rozhodovala	dostupnost	
Koncepce spolupráce s rodinou	NE	
Možnost rodičů vstupovat do tříd	NE	
Spolupráce je dostačující	uč. NE 100 %	rod. ANO 9 % NE 64 %
Vyzývá MŠ k účasti ve vzděl. procesu?	NE 100 %	
Formy spolupráce	tř. schůzky, rozhovory, vánoční besídka	

**Vyhodnocení:** Na této MŠ spolupráce mezi rodiči a učitelkami nefunguje. Ředitelka dotazníky odmítla a doporučila učitelkám, aby dotazníky nevyplňovaly. Dotazníky rozdala rodičům mimo MŠ jedna z „aktivních maminek“. Obec se potýká s obrovským nárůstem počtu dětí z nově přistěhovaných domů, MŠ se stále rozšiřuje, hledají se provizorní řešení, staví se nová budova. Poptávka po MŠ převyšuje možnosti obce. Rodiče jsou nároční, mají od MŠ očekávání, chtějí se zapojit, ale MŠ zůstává rodičům uzavřena. Opět je zajímavé, že nespokojení rodiče jsou v 62 % vysokoškolsky vzdělání. Aktivní maminky se snaží svojí nespokojenost řešit organizováním vlastních kroužků (cvičení, hudba) přes ZŠ, která s objektem sousedí, zapojují se rovněž do akcí pořádaných základní školou (drakiáda apod.) Při vyplňování dotazníků se objevily i nápady rodičů na zřízení rady rodičů, aby se mohli zapojit do chodu MŠ.

O koncepci spolupráce s rodinou na této MŠ neuvažují.

F – MŠ Začít spolu, sídlištní, 3 třídy		
Návratnost dotazníků	učitelky 14 %	rodiče 55 %
Vzdělání dotazovaných	SS 80 % VS 20 %	SS 65 % VS 35 %
Při výběru rozhodovala	dostupnost	
Koncepce spolupráce s rodinou	ANO	
Možnost rodičů vstupovat do tříd	ANO po dohodě	Využití 10 %
Spolupráce je dostačující	uč. ANO 40 % NE 20 % NEVÍ 40 %	rod. ANO 40 % NE 10 % NEVÍ 50 %
Vyzývá MŠ k účasti ve vzděl. procesu?	ANO 80 %	NE 20 %
Formy spolupráce	tř. schůzky, rozhovory, tvorba plánů (nevyužívají), besedy a workshopy (nevyužívají), společné akce, činnosti dětí, klub rodičů	

**Vyhodnocení:** Mateřská škola se nachází uprostřed velkého sídliště, v blízkém okolí jsou další tři MŠ, z toho jedna také s programem Začít spolu. Za dostačující spolupráci považuje současný stav v této MŠ pouze 40% učitelek a stejné procento rodičů. Učitelky se snaží vtáhnout rodiče do výchovně vzdělávacího procesu – informují rodiče na nástěnkách, hovoří s nimi, organizují společné dílny pro rodiče a děti, děti s rodiči plní zadané úkoly. Přesto rodiče dané nabídky využívají jen omezeně, učitelky vidí problémy v neochotě rodičů poslouchat negativní sdělení o dítěti, rodiče mají málo času k rozhovorům. Rodiče vidí problémy také v nedostatečné komunikaci, nepochopení se, nerespektování pravidel vzájemné úcty od rodičů a ve snaze přenést výchovu dítěte pouze na MŠ. Nedá říct, že spolupráce na této MŠ je bezproblémová. Vzdelání rodičů je v 65 % středoškolské, při volbě mateřské školy rozhodovala v první řadě dostupnost. Tam, kde rodiče mají v blízkosti více mateřských škol se srovnatelnou úrovní, volí tu, která je samozřejmě nejbližší.

Koncepce spolupráce s rodinou vychází z programu Začít spolu: zapojení rodičů ve třídě, porady učitele s rodiči, čas odchodů a příchodů, pomoc při pořádání akcí pro děti, zapojení do tvorby plánů a projektů, pořádání společných dílen pro rodiče a děti. Nepřímá spolupráce probíhá formou nástěnek a dotazníků.

60% učitelek z této MŠ neví, zda koncepci spolupráce s rodiči mají.

G – MŠ Začít spolu při ZŠ, sídlištní, 3 třídy		
Návratnost dotazníků	učitelky 100 %	rodiče 57 %
Vzdělání dotazovaných	SS 100 %	SS 44 % VS 56 %
Při výběru rozhodoval	vzdělávací program	
Koncepce spolupráce s rodinou	ANO	
Možnost rodičů vstupovat do tříd	ANO po dohodě	Využití 18 %
Spolupráce je dostačující	uč. ANO 67% NE 17 % NEVÍ 16 %	rod. ANO 60 % NEVÍ 40 %
Vyzývá MŠ k účasti ve vzděl. procesu?	ANO 76 %	NE 6 %
Formy spolupráce	tř. schůzky, rozhovory, tvorba plánů, besedy a workshopy , společné akce, činnosti dětí, klub rodičů, zajišťování pomůcek	

**Vyhodnocení:** V této MŠ považuje spolupráci za dostačující 67 % učitelek a 60% rodičů. MŠ poskytuje pestrou nabídku forem spolupráce, snaží se rodiče vtáhnout do výchovně vzdělávacího procesu. Někteří z dotazovaných nevidí nebo nemá problémy ve vztahu rodič – učitel. Dá se říct, že spolupráce na této MŠ funguje, ale obě strany jsou si vědomy rezerv v této oblasti.

Koncepce spolupráce s rodinou je vypracovaná v několika rovinách:

Výbor rodičů – pravidelné schůzky a projednávání dění ve škole, organizování akcí pro děti;

ve třídách – účast na programu, zážitkové dílny, konzultace s učitelkou; individuálně – rodiče mohou kdykoliv oslovit pedagogy a vedení školy;

rodiče mezi sebou – umožnění vzájemného styku a navázání přátelských vazeb mezi rodinami.

33 % učitelek neví, zda existuje na jejich MŠ koncepcí spolupráce s rodiči.

H – MŠ Začít spolu, církevní, 1 třída		
Návratnost dotazníků	učitelky 100 %	rodiče 46 %
Vzdělání dotazovaných	VS 100 %	SS 52 % VS 48 %
Při výběru rozhodoval	přístup personálu a prostředí	
Koncepce spolupráce s rodinou	ANO	
Možnost rodičů vstupovat do tříd	ANO po dohodě	Využití 62 %
Spolupráce je dostačující	uč. ANO 100%	rod. ANO 92 % NEVÍ 8 %
Vyzývá MŠ k účasti ve vzděl. procesu?	ANO 54 %	NE 15 %
Formy spolupráce	tř. schůzky, rozhovory, tvorba plánů, besedy a workshopy, společné akce, činnosti dětí, klub rodičů	

**Vyhodnocení:** Z odpovědí obou stran vyplývá skutečnost, že spolupráce se na této MŠ daří. Všichni rodiče jsou členy Sdružení rodičů a mají možnost se podílet na chodu MŠ. Úspěšnost spolupráce jistě ovlivňuje i malý počet dětí a rodičů (30 dětí, z toho 2 sourozenci), rodiče jsou v kontaktu, vědí o sobě, mohou se lépe domluvit.

MŠ vznikla díky úsilí rodičů již počátkem 90. let jako církevní škola, později zde byl zaveden program Začít spolu jako modelový. Školení pro tento program využívali rodiče i učitelky. Pro vzdělávání a spolupráci s rodiči byly vyčleněny od Sorosovy nadace finanční prostředky, v MŠ pracoval rodinný koordinátor. Z rozhovoru s rodiči, kteří prošli s dětmi od počátku touto MŠ a hledali vhodnou základní školu, vyplývá, že jejich úsilí o fungující spolupráci rodiny a školy se přenáší dále na základní školu. Zde byl také zaveden program Začít spolu, kde spolupráce s rodinou je jedním z hlavních principů.

Koncepce spolupráce s rodinami je součástí vzdělávacího programu. Je dostupná na internetové adrese MŠ. Úzká spolupráce s rodinami je založena na otevřenosti školky rodičům a aktivní pomoci rodičů škole. Rodiče se mohou zapojit do práce s dětmi, asistovat při činnosti, vyprávět o svém povolání a uplatnit vlastní nápady. Mohou se přijít podívat na práci v MŠ kdykoliv a zůstat s dítětem s adaptačními problémy i celý den. Po vstupu dítěte do MŠ se stává alespoň jeden z rodičů členem Občanského sdružení. Sdružení spolupracuje s MŠ a pořádá akce pro veřejnost. Všechny učitelky znají koncepci spolupráce s rodiči na jejich MŠ.

I – MŠ podporující zdraví, starší zástavba na okraji města, 5 tříd		
Návratnost dotazníků	učitelky 100 %	rodiče 57 %
Vzdělání dotazovaných	SS 75 % VS 25 %	SS 41 % VS 59 %
Při výběru rozhodovala	dostupnost a přístup personálu	
Koncepce spolupráce s rodinou	ANO	
Možnost rodičů vstupovat do tříd	ANO po dohodě	Využití 29 %
Spolupráce je dostačující	uč. ANO 50 % NE 12 % NEVÍ 38 %	rod. ANO 59 % NE 6 % NEVÍ 35 %
Vyzývá MŠ k účasti ve vzděl. procesu?	ANO 53 %	NE 24 %
Formy spolupráce	tř. schůzky, rozhovory, tvorba plánů (nevyužívají), besedy a workshopy (nevyužívají), společné akce, činnosti dětí, klub rodičů, pomoc při zajišťování akcí	

**Vyhodnocení:** MŠ má vypracovaný vlastní program, realizuje v něm většinu prvků z kurikula podporujícího zdraví. Učitelky si ztěžují na nedostatek času a zájmu ze strany rodičů, tyto stížnosti potvrzují i výpovědi rodičů. MŠ vzhledem ke své velikosti uspokojuje zájem rodičů ze širšího okolí, kde již je kapacita mateřských škol vyčerpána. Dojíždějí sem rodiče s dětmi z okolních obcí mimo hl. město. Se spoluprací rodičů a MŠ je spokojeno 50 % učitelek a 59 % rodičů. Z odpovědí některých rodičů vyplývá skutečnost, že v případě, kdy je problémem umístit své dítě v předškolním zařízení z důvodu kapacity mateřských škol, výběr je řízen jediným hlediskem a to volným místem v MŠ.

Koncepce spolupráce je zpracovaná. Rodiče mají právo pobývat s dítětem ve třídě (především v období adaptace dítěte na MŠ), jinak po dohodě s učitelkou; mohou spoluvytvářet třídní vzdělávací programy, jsou zapojováni do školních projektů – přinést pomůcky k tématu apod. MŠ organizuje společné akce pro rodiče i veřejnost, besedy s odborníky, poskytují literaturu. Nepřímá spolupráce probíhá prostřednictvím informací na nástěnkách a dotazníky. Ty jsou využity pro autoevalaci MŠ.

**J – MŠ Montessori, sídlištní, 1 třída**

Návratnost dotazníků	učitelky 100 %	rodiče 27 %
Vzdělání dotazovaných	SS 100 %	SS 31 % VS 69 %
Při výběru rozhodovala	přístup personálu a vzdělávací program	
Koncepce spolupráce s rodinou	NE	
Možnost rodičů vstupovat do tříd	ANO	Využití 38 %
Spolupráce je dostačující	uč. ANO 100 %	rod. ANO 88 % NEVÍ 12 %
Vyzývá MŠ k účasti ve vzděl. procesu?	ANO 50 %	NE 25 %
Formy spolupráce	tř. schůzky, rozhovory, tvorba plánů, besedy a workshopy (nevyužívají), společné akce, činnosti dětí,	

**Vyhodnocení:** Spolupráce se na této jednotřídní MŠ daří, jak to vyplývá z odpovědí rodičů i učitelek. Rodiče společně s dětmi plní zadané úkoly, tatínkové mohou pomáhat v dílně s dětmi, děti za pomoci dospělých pečují o zvířátko. Rodiče mohou pozorovat děti při činnostech a pak se doma věnovat tomu, co děti právě v MŠ „probírají“.

K – MŠ Montessori, sídlištní, 3 třídy		
Návratnost dotazníků	učitelky 20 %	rodiče 30 %
Vzdělání dotazovaných	SS 100 %	SS 39 % VS 61 %
Při výběru rozhodoval	vzdělávací program	
Koncepce spolupráce s rodinou	ANO	
Možnost rodičů vstupovat do tříd	ANO po dohodě	Využití 33 %
Spolupráce je dostačující	uč. ANO 100 %	rod. ANO 100 %
Vyzývá MŠ k účasti ve vzděl. procesu?	ANO 100 %	
Formy spolupráce	tř. schůzky, rozhovory, tvorba plánů, besedy a workshopy , společné akce, činnosti dětí,	

**Vyhodnocení:** Návratnost dotazníků byla v této MŠ malá, ale byla jsem na tuto skutečnost upozorněna dopředu. Z odpovědí, které se vrátily vyplývá, že spolupráce se uvnitř MŠ daří. MŠ je rodičům otevřena, mají na chodbě zřízenou knihovnu pro rodiče, kam mohou vstupovat. Nástěnky s fotografiemi z různých akcí a spolupráce se ZŠ Montessori ukazují na bohatý program mateřské školy.

Koncepce spolupráce s rodinou spočívá především v informacích pro rodiče o pravidlech provozu MŠ, předávání dětí, styk rodičů s ředitelkou a učitelkami. Kontakty s učitelkou a vedením je možný po dohodě, podle potřeby. Informace o dětech se podávají na schůzkách nebo při individuálním rozhovoru, ale v době, kdy učitelka nevykonává přímou práci s dětmi, je nutné se předem domluvit. Rodiče mohou vstupovat do tříd za předpokladu, že nenaruší práci či soustředění dětí, mohou se účastnit práce po celý den, po předchozí domluvě s učitelkou. Rodiče mají právo nahlížet do individuálních záznamů o dítěti. Učitelka je poskytne rodičům vždy, pokud nepracuje s dětmi. Rodiče jsou upozorňováni na sledování informací na nástěnkách. Tyto informace jsou součástí Školního řádu školy a jsou dostupné na internetu.



## 9. SOUHRNNÉ ZHODNOCENÍ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

Vzdělání rodičů, reprezentované malým vzorkem dotázaných, naznačuje, že vysokoškolsky vzdělaní lidé dávají při výběru přednost mateřským školám s alternativním programem, jsou ochotni spolupracovat a podílet se na výchovně vzdělávacím procesu ve větší míře. Zajímají se o to, co se s jejich dítětem děje, jaké jsou podmínky vzdělávání v konkrétní mateřské škole a neostýchají se vyjádřit své názory.

Zvláštní situace vzniká na okrajových částech a obcích blízko Prahy, kde se při hromadné výstavbě rodinných domů kumuluje značný počet mladých rodin s vyšším vzděláním a malými dětmi. Zde hraje roli ztížená dopravní dostupnost za hranice obce, proto tito rodiče vyvíjí tlak na zdejší mateřské školy ve snaze přizpůsobit mateřskou školu svým požadavkům (např. prodloužit provoz) a představám (podílet se na chodu MŠ).

V oblastech, kde děti začíná ubývat se podle mého názoru zvyšuje úroveň poskytovaného vzdělávání a služeb ve snaze získat potřebný počet dětí a obstát v konkurenci ostatních mateřských škol. Tuto skutečnost potvrdilo dotazníkové šetření. Není tu zaznamenán rozdíl mezi úrovní spolupráce s rodiči v běžné mateřské a alternativní škole umístěných v těsné blízkosti. Také nabídka alternativních programů v mateřských školách, kterých je více na relativně malém území, je širší. Domnívám se, že je v některých případech alternativní program nabízený konkrétní mateřskou školou nástrojem k získání rodičů dětí. V této oblasti, jak ukázalo šetření, volí mateřskou školu i rodiče, kteří by si pravděpodobně alternativní program nevybrali. Je pro ně nejdůležitější dostupnost a učitelky se vyjadřují o neochotě těchto rodičů spolupracovat.

Rodiče se o MŠ dozvídají především od známých, nebo ji již navštěvovalo starší dítě. Další možnost dozvědět se o MŠ mají na obecním úřadě nebo na internetu, někteří se informovali přímo v mateřské škole. Odpovědi rodičů i učitelek z obou typů MŠ se navzájem nelišily. Skutečnost, že rodiče získávají informace o mateřských školách především od známých a lidí z okolí je dalším důvodem proč spolupracovat s rodiči, vtáhnout je do výchovně vzdělávacího procesu a vytvořit si z rodičů partnery, kteří budou sami reklamou pro mateřskou školu. Budou těmi, kteří mohou ostatní zasvěceně informovat o konkrétní mateřské škole.

Odlišnosti v odpovědích rodičů běžných a alternativních MŠ byly zaznamenány v odpovědích na otázku, čím byli rodiče při výběru ovlivněni.

Pro rodiče z běžných mateřských škol je na prvním místě dostupnost, dále prostředí školy a přístup personálu a až po té vzdělávací program. Rodiče z alternativních MŠ vybírali v první řadě podle vzdělávacího programu, pak byli ovlivněni přístupem personálu a prostředím školy, ale i dostupností. Odpovědi rodičů se odlišovaly podle konkrétní mateřské školy a také úrovní vzdělání rodičů. Zvláštní situace, která byla popsána již výše, ukazuje, že rodiče z nově zastavených oblastí, většinou vysokoškolsky vzdělaných, volí mateřskou školu nejbližší jejich bydlišti a snaží se jí přizpůsobit svým požadavkům.

Ve většině případů měli rodiče možnost se seznámit se vzdělávacím programem ještě před nástupem dětí do MŠ a to přímo v MŠ nebo prostřednictvím internetu. Část rodičů z běžných MŠ se o vzdělávací program nezajímalo nebo jim nebyl nabídnut.

MŠ s alternativním programem mají ve více případech vypracovanou koncepci spolupráce mateřské školy a rodiny než běžné MŠ. Učitelky z jedné běžné mateřské školy se dokonce domnívají, že nemají povinnost s rodiči spolupracovat. Toto šetření prokázalo, že koncepce spolupráce s rodinou je vypracována ve všech MŠ s programem Začít spolu, ale ne všechny učitelky z těchto MŠ o ní vědí. Vytvořené koncepce spolupráce s rodiči jsou většinou velmi stručné, zahrnují především možnosti kontaktu rodičů se školou, pravidla vstupu do tříd, případně existenci sdružení pro rodiče, které aktivně spolupracuje s mateřskou školou, organizuje akce pro děti a veřejnost. Nepřímá komunikace probíhá na všech mateřských školách prostřednictvím nástěnek.

Vzájemné představy o pojmu spolupráce se téměř shodují mezi učitelkami a rodiči v obou typech MŠ. Liší se formulace spolupráce na běžných a alternativních MŠ. Rodiče i učitelky z alternativních MŠ mají bohatší a konkrétnější představy o vzájemné spolupráci, pravděpodobně pramenící z větší osobní zkušenosti se spoluprací. Dotazovaní z běžných MŠ si představují pod pojmem spolupráce především vzájemnou komunikaci, informovanost, společné řešení problémů, zapojení rodičů do akcí školy a možnost vejít do třídy. Dotazovaní z alternativních MŠ nejčastěji uváděli společné akce a dílny, možnost ovlivňovat program, vzájemnou komunikaci a informovanost a zapojení do organizování společných akcí. Vzájemná komunikace a informovanost společně s volným přístupem do tříd je u alternativních MŠ samozřejmostí.

Většina rodičů i učitelek z obou typů MŠ se domnívá, že MŠ má povinnost spolupracovat s rodiči, jen několik učitelek z běžných MŠ si myslí, že tuto povinnost

nemá. Naprostá většina dotazovaných je přesvědčena, že rodiče mají právo spolupracovat a spolupodílet se na výchově svých dětí, stejně tak jako se většina domnívá, že spolupráce rodičů s MŠ má vliv na to, jak se dítě v MŠ cítí. Opět naprostá většina respondentů má zájem spolupracovat.

Otázka, zda rodiče spolupráci vítají, nebyla správně formulovaná a tudíž nebyla všemi stejně pochopena. Mnoho respondentů odpovědělo, že neví. Nadpoloviční většina si myslí, že rodiče spolupráci vítají.

Patrnější rozdíl byl zaznamenán v odpovědích na otázku, zda jsou učitelky vstřícné a pomoc rodičů vítají. Negativně se vyjádřilo část rodičů a učitelek z běžných MŠ. Jako dostačující spolupráci rodičů a MŠ považuje méně než polovina rodičů z běžných mateřských škol, rodiče v alternativních školách jsou se spolupráci s MŠ spokojenější, podobně jako učitelky z těchto MŠ.

Vzájemným porovnáním odpovědí rodičů a učitelek z obou typů MŠ bylo zjištěno, že ne všichni rodiče mají možnost vstupovat do tříd a účastnit se činností dětí. Tam, kde rodiče možnost vstupovat do tříd mají, bylo zjišťováno, zda toto učitelky vítají. I zde se ukázalo, že část učitelek nevidí ráda, když rodiče do tříd vstupují. Této možnosti využívá asi čtvrtina rodičů. Lépe v tomto porovnání dopadly MŠ s alternativním programem.

MŠ s alternativním programem také častěji vyzývají rodiče k účasti na výchovně vzdělávacím procesu. Rodiče uváděli jako příklady domácí úkoly pro děti, které společně plní nebo se na plnění podílejí, hovoří o tom, co děti ve školce dělaly, pokračují v upevňování vytvářených návyků a dovedností. Rodiče mohou pomáhat v centrech aktivit, pomáhat při práci v dílnách, být přítomni na hracích odpoledních i jiných společných akcích, účastnit se seminářů a workshopů, podílet se na tvorbě plánů a projektů.

Mateřské školy spolupracují s rodiči různě, nabízí odlišné formy spolupráce a rodiče je v rozdílné míře využívají. Všechny mateřské školy bez rozdílu spolupracují s rodiči formou třídních schůzek, rodiče mohou pravidelně hovořit s učitelkou a účastnit se společných akcí. Za společné akce jsou považovány i vánoční a závěrečná vystoupení dětí, kdy se rodiče účastní pouze jako diváci. Na některých běžných mateřských školách je tímto nabídka vyčerpána.

Na většině alternativních školách, ale i na některých běžných MŠ se mohou rodiče zapojit do tvorby plánů a projektů, zúčastnit se besed a workshopů, při školách jsou zřízeny kluby nebo sdružení rodičů.

I když je nabídka na některých školách velmi pestrá, využívá jí jen část rodičů. Nejčastěji se rodiče účastní třídních schůzek a hovoří s učitelkou, zajímavé jsou pro rodiče také společné akce. Je vidět, že rodiče v nejhojnější míře uplatňují spolupráci s mateřskou školou, která pro ně není tolik časově náročná. Třídní schůzky konané jedenkrát nebo dvakrát do roka v odpoledních hodinách navštěvuje naprostá většina. Stejně tak rodiče mohou denně hovořit s učitelkou při předávání dětí, které je samozřejmostí v předškolních zařízeních. Podobně to vypadá se společnými akcemi, protože mezi ně patří vánoční nebo závěrečné vystoupení, které se koná na některých MŠ pouze jedenkrát do roka a rodič je často jen divákem a nic jiného se od něj nečeká. Materiální a finanční pomoc některé rodiče rovněž časově nevyčerpává a je-li v jejich možnostech, rodiče takto rádi vypomohou.

Jako nejčastější problém ve vztahu rodič – učitel, vidí většina respondentů nedostatečnou nebo nevhodnou komunikaci, neschopnost naslouchat a vyslechnout negativní kritiku, vzájemné nepochopení a neinformovanost. Často uváděný problém je nedostatek času, nezájem a neochota spolupracovat. Další problémy se vyskytovaly jednotlivě. Část rodičů problémy nemá, na otázku odpovídali obecně, z toho důvodu se nejčastější uváděné problémy vzájemně na obou typech MŠ neliší.

V jednotlivých mateřských školách běžného typu i alternativních byla vzájemnou konfrontací odpovědí učitelek a rodičů posuzována funkčnost spolupráce. Nedá se jednoznačně říct, že spolupráce na některém typu mateřských škol je funkční a na druhém ne. Záleží vždy na konkrétní mateřské škole a učitelkách, které zde pracují. Z porovnání odpovědí se jeví spolupráce funkční na třech běžných a třech alternativních MŠ. Ve dvou MŠ běžného typu spolupráce zřetelně selhává. U ostatních mateřských škol takto jednoznačná odpověď není. Mnoho záleží na prostředí, ve kterém se mateřská škola nachází i na tom, jaká skupina rodičů s dětmi ji využívá, zda mateřská škola bojuje s nedostatkem dětí nebo naopak nemůže z kapacitních důvodů mnoha rodičům vyhovět. Tento rozdílný problém řeší v Praze a okolí stále více mateřských škol. Zatímco centrum města „stárne a vymírá“, okrajové části města a okolí, kde probíhá mohutná výstavba rodinných domů, řeší velké problémy s nárůstem dětí, počtem mateřských škol a jejich kapacitou. Pak již nejde některým rodičům tolik o kvalitu, ale vůbec o možnost své dítě umístit do předškolního zařízení.

## 9.1 Shrnutí doplňujících informací z rozhovorů

Především z rozhovorů s „aktivními matkami“ byl jasněji odkryt problém vznikající na nově osídlovaných a rozrůstajících se lokalitách na okrajích hlavního města a jeho blízkém okolí. Dají se zde odhalit společné znaky problémů. Ve všech případech se na relativně malé území přistěhoval větší počet rodin s malými dětmi, vzdělání rodičů je z větší části vysokoškolské. V nejbližším okolí je v provozu pouze jedna mateřská škola s kratším provozem (do 16,00 hod), což současným rodičům z důvodů dojíždění do centra nevyhovuje. V rodinách je většinou více dětí než jedno, proto je pro ně komplikované děti dovážet do vzdálených MŠ. Kapacita MŠ nemůže uspokojit potřeby rodičů. Rodiče v různé míře vyvíjejí tlak na zřizovatele MŠ. Rodiče jsou si vědomi svých práv, jsou dobře informováni. Ve všech případech se daří prosadit prodloužení doby provozu MŠ, další postup rodičů se v daných lokalitách odlišuje. (Následují situace popsané respondenty během rozhovorů:)

1) Pověst MŠ v místě není dobrá, matky se společně rozhodují, co dál. Část rodičů své děti do MŠ dá a potvrdí si negativní zkušenost s MŠ. Druhá část rodičů později zapíše děti do téže MŠ, jsou aktivní, nabízejí pomoc, neustále se ptají, ale setkávají se s negativními reakcemi od učitelek. Jedna z nich usiluje o místo učitelky v MŠ, které se uvolnilo, ale neuspěla. Poté se společně domlouvají na dalším postupu, získaly možnost kandidovat do místního zastupitelstva, sestavily vlastní program a tři kandidátky byly zvoleny. Jedna v současnosti pracuje jako dobrovolný asistent v resortu školství a prostřednictvím ní, mají i ostatní přehled o činnosti MŠ. Byla zřízena e-mailová adresa, na kterou mohou psát rodiče své připomínky a náměty. Ty jsou posléze předány učitelkám v MŠ. Rodiče zaznamenali určitý posun v přístupu učitelek, zlepšila se informovanost. Učitelky se začínají obracet na rodiče o spolupráci, zatím pouze v rovině materiální.

2) Rodiče mají připomínky k provozu MŠ, nejsou spokojeni. Přístup ředitelky školy je direktivní, nepřipouští diskuzi, rodiče se musí plně podřídit MŠ. Nabízená pomoc od rodičů je odmítána. Kapacita školky nestačí uspokojit potřeby všech rodičů z okolí. Ze strachu, že místo v MŠ ztratí, nebo že další jejich dítě do MŠ neumístí, stížnosti omezují. Matka, se kterou jsem hovořila, se obracela na učitelky s připomínkami, nabízela pomoc při organizování akcí, pokoušela se změnit přístup učitelek. Nenalezla podporu u ostatních rodičů, druhé dítě do MŠ nebylo přijato, a tak byla nucena hledat jinou MŠ. (Dotazníky byly na této MŠ ředitelkou odmítnuty.)

3) Rodiče opět nejsou spokojeni s prací učitelek a ředitelky v MŠ. Stěžují si na místním úřadě, píšou petice. Podařilo se jim prosadit prodloužení provozu MŠ, odstranění polotovarů z jídelníčku dětí v MŠ, nechtějí, aby učitelky pouštěly dětem televizi, požadují každodenní pobyt venku, prosazují rozšíření MŠ. Ředitelka na schůzkách hovoří o vstřícnosti a spolupráci, avšak veškerá nabízená spolupráce od rodičů není přijímána, matky s požadovaným vzděláním, které se ucházejí o volná místa učitelek v MŠ, jsou odmítány. Spolupráce se nedaří ani se sousední ZŠ. Rodiče doufají, že ředitelka brzy odejde do důchodu a situace se změní. Zatím sami organizují kroužky v prostorách ZŠ: hudební, cvičení rodičů s dětmi a zúčastňují se akcí pořádaných základní školou.

Požádala jsem o možnost rozdat dotazníky rodičům na schůzce rodičů, ale dotazníky byly ředitelkou MŠ rezolutně odmítnuty s tím, že v prostorách školy nebudou žádné dotazníky rozdávány. O vyplnění dotazníků projeví zájem rodiče po schůzce sami, část byla oslovena na kroužkách mimo MŠ. Dotazník vyplnila učitelka, která z MŠ odchází, ostatní odmítly.

4) Rodiče potřebují umístit dítě v předškolním zařízení, matka nastupuje do zaměstnání. V místě bydliště ani v jeho okolí neobjevili MŠ s volným místem pro své dítě. Soukromé MŠ převyšují jejich finanční možnosti, proto jsou nuceni využít pomoci prarodičů.

5) Rodiče se dvěma dětmi nabízejí MŠ svojí pomoc – drobné opravy, sponzorování, doprovod při akcích, pokladník – podle jejich slov ze zcela zřejmých důvodů, potřebují umístit své druhé dítě do MŠ. S prací učitelek jsou spokojeni.

Rozhovory s rodiči různých mateřských škol ukazují na odlišnou úroveň spolupráce na mateřských školách, kterou neovlivňuje jen vzdělávací program, ale i umístění mateřské školy a především ochota a vstřícnost jejich ředitelky a pedagogických pracovníků.

## 10. OVĚŘENÍ HYPOTÉZ

1. hypotéza: „předpokládám, že mateřské školy mají ve svých programech uveden způsob spolupráce s rodinou, a tudíž je respektována vazba předškolního dítěte na rodinu při tvorbách školních vzdělávacích programů.“

Při práci jsem chtěla vycházet z rozborů části vzdělávacího programu, kde mají mateřské školy zpracován plán spolupráce s rodinami. Z dotazníkového šetření vyplývá, že ne všechny mateřské školy mají tuto koncepci zpracovanou. Na jedné mateřské škole se dokonce učitelky domnívají, že s rodiči spolupracovat nemusí. Žádný písemný dokument tyto mateřské školy neposkytly.

V některých mateřských školách byly zaznamenány rozdílné odpovědi na otázku, zda má MŠ vypracovanou koncepci spolupráce s rodinou, ne všechny učitelky o ní vědí. Většinou je koncepce zpracována velmi stručně. Jen na třech zkoumaných mateřských školách se písemně zabývají adaptačním obdobím dětí, kdy mohou rodiče pobývat společně s dítětem v MŠ.

Předpoklad, že mateřské školy mají ve svých programech uveden způsob spolupráce s rodinou, tedy **nebyl zcela potvrzen**, stejně jako předpoklad, že je respektována vazba předškolního dítěte na rodinu při tvorbě vzdělávacího programu, neboť šetření prokázalo, že jsou mateřské školy, které zůstávají rodičům uzavřeny, rodiče jsou vnímáni jako nepřátelé, kteří jí způsobují problémy. Konkrétní zpracování, ze kterého by vazba dítěte na rodinu vyplynula, se neobjevilo.

**2. hypotéza – „předpokládám, že postoj a názory rodičů a učitelů na kvalitu spolupráce se různí. Tato různost může vycházet z toho, zda jsou si rodiče vědomi svého práva spolupodílení se na výchově dětí v mateřské škole a povinnosti mateřské školy s rodiči spolupracovat.**

Vzájemná konfrontace odpovědí rodičů a učitelek z běžných a alternativních mateřských škol ukazuje rozdílný pohled na spolupráci dotazovaných z běžných a alternativních mateřských škol. Odpovědi učitelek a rodičů ze stejného typu mateřské školy na otázku „co si představují pod pojmem spolupráce“ se výrazně neliší. Obě strany se shodují ve svých postojích. Rozdíly jsou patrné mezi názory dotazovaných z různých typů mateřských škol. Zatímco pro rodiče a učitelky z běžných mateřských škol je spolupráce především vzájemná komunikace, informovanost, společné řešení problémů a zapojení do akcí školy, zdá se, že pro rodiče a učitelky z alternativních mateřských škol je vzájemná komunikace a informovanost samozřejmostí. Častěji uváděli jako spolupráci společné akce a dílny, možnost ovlivňovat program a zapojit se do činností dětí, pomoci s organizováním akcí apod.

Dotazovaní z obou typů se ve většině domnívají, že mateřská škola má povinnost s rodiči spolupracovat, názor s nimi nesdílí část učitelek z běžných mateřských škol. Dá se říct, že naprostá většina dotázaných si je vědoma práva rodičů spolupracovat a spolupodílet se na výchově svých dětí v mateřské škole.

**Předpoklad, že názory a postoje učitelek a rodičů se na kvalitu spolupráce různí, nebyl zcela prokázán.** Liší se však názory a postoje rodičů a učitelek z různých typů mateřských škol. Názory a postoje jsou ovlivněny praktickou zkušeností dotázaných s uskutečňovanou spoluprací na konkrétní mateřské škole. Nemají-li rodiče konkrétní nabídku ke spolupráci a chybí-li jim konkrétní zkušenost s ní, jejich představy jsou tímto omezené.



### **3. hypotéza: „Předpokládám, že alternativní programy nabízejí konkrétnější, všestrannější možnosti spolupráce s rodinou.“**

Z odpovědí dotazníkového šetření jednoznačně vyplývá, že rodiče mateřských škol s alternativním programem pocítují ve větší míře, že je škola vyzývá k účasti na výchovně vzdělávacím procesu. Aktivita učitelek namířená k rodičům je vnímána jako výzva. Ukázalo se, že snahy a aktivity učitelek zapojit rodiče z alternativních mateřských škol registruje většina jejich rodičů. Naopak většina rodičů z běžných mateřských škol si myslí, že učitelky tyto snahy nemají.

Rodiče z běžných mateřských škol, kteří pocítují aktivitu učitelek jako výzvu k účasti na výchovně vzdělávacím procesu, uváděli, že se účastní akcí, brigád a kurzů, dodržují návyky, které dítě ve škole získá, procvičují jazykové a sociální dovednosti. Učitelky je informují na nástěnkách nebo v osobním rozhovoru. Jen nepatrné procento rodičů uvedlo, že se může podílet na tvorbě programu pro děti.

Z odpovědí rodičů z mateřských škol s alternativním programem plyne větší promyšlenost spolupráce ze strany učitelek i jeho dopad na rodiče. Ti uváděli také možnost účastnit se akcí, společných dílen a seminářů. Často bylo zmiňováno plnění nebo podílení se, podpora v plnění společného úkolu pro děti. Zadávání společných úkolů je typické pro program Začít spolu. Tato praxe je uplatňována i v mateřských školách s prvky montessori, kde se rodiče také zúčastňují hracích odpolední pro rodiče a jejich děti. Důležitá je pro rodiče z alternativních programů i komunikace s dítětem a učitelkou o dění ve škole, sledování dítěte při hrách, možnost podílet se na programu a pomáhat v mateřské škole.

Co se týká nabídky různých forem spolupráce, je v alternativních školách nabídka pestřejší a více rodičů těchto nabídek využívá. Odlišují se jednotlivé školy navzájem co do šíře nabídky, tak i kvality spolupráce.

**Jednoznačně se potvrdilo, že alternativní programy nabízejí konkrétnější a všestrannější formy spolupráce s rodinou a jejich aktivita namířená směrem k rodičům je i rodiči chápána jako výzva k účasti na výchovně vzdělávacím procesu.**

#### **4. hypotéza: „Předpokládám, že spolupráci rodiny a mateřské školy ovlivňuje i vzdělání dotázaných.“**

Dotazníkové šetření se uskutečnilo na malém vzorku dotazovaných. Výsledek šetření na takto malém vzorku však naznačuje, že vysokoškolsky vzdělaní lidé si ve větší míře vybírají mateřské školy s alternativním programem, stejně jako větší procento vysokoškolsky vzdělaných učitelek pracuje v těchto mateřských školách. Šetření ukazuje, že rodiče i učitelky alternativních mateřských škol jsou se vzájemnou spoluprací více spokojeni a větší procento dotázaných považuje spolupráci v alternativních školách za dostačující. Opět se situace liší na jednotlivých mateřských školách.

Dotazníková šetření a rozhovory s rodiči odhalují objevující se skutečnost, která vzniká na okrajích hlavního města a jeho okolí v nově zastavěných lokalitách, kam se stěhují mladé rodiny s dětmi. Vzdělání těchto rodičů je převážně vysokoškolské. Jsou zde patrné nároky na mateřské školy v místě jejich bydliště, snaha podílet se na chodu mateřské školy a ovlivňovat její program. Jejich snahy zde naráží na neochotu ze strany učitelek ke změnám a nárokům rodičů. Tlak rodičů a zájem z jejich strany postupně mění zaběhlé zvyklosti učitelek a pomalu se situace v mateřských školách podle slov dotázaných zlepšuje. Rodiče v jedné z těchto lokalit založili občanské sdružení, pomocí něhož ovlivňují chod mateřské školy. Ve druhé z lokalit vystupovali s návrhy a protesty na třídních schůzkách a psali petice k rukám zřizovatele a rovněž se jim podařilo dosáhnout zlepšení v informovanosti a přístupu k dětem, uplatňování individuálního přístupu.

V tomto smyslu může být konstatováno, že **vzdělání dotázaných ovlivňuje spolupráci mateřské školy a rodiny.**

## ZÁVĚR

Celá práce sledovala vzájemnou spolupráci mezi rodiči a mateřskou školou, která pramení z přenesení zodpovědnosti za výchovu a vzdělávání dětí na jejich rodiče a z úzké vazby dítěte na rodinu.

Teoretická část byla zaměřena na rodinu, která je nejdůležitější v životě dítěte. Péče blízkých osob poskytuje dítěti pocity bezpečí, bez nichž by se nemohlo zdravě vyvíjet. Rodina je proto považována z hlediska dítěte i společnosti za nenahraditelnou především pro svou emocionální funkci.

Každá rodina dítěte je jiná, upřednostňuje jiné funkce a používá různé výchovné styly. Dítě přicházející do MŠ si s sebou přináší vliv své rodiny. Znalost prostředí a používaných výchovných stylů v rodině dítěte je důležitá v přístupu k němu v mateřské škole.

Mateřská škola může významně přispět k rozvoji dítěte ve smyslu doplnění a posílení rodinné péče. Její nenahraditelná role je spatřována v kompenzaci negativního působení rodiny, ale může i přispívat k posílení citových vazeb v rodině, kde rodiče chtějí vychovávat své dítě „správně“.

Protože nejsou všechny rodiny funkční, je třeba pamatovat na práva dítěte a jeho ochranu v případě, že nejsou jeho práva respektována. Tam, kde jsou uspokojovány potřeby dětí, jsou zároveň naplňována jejich práva. Rodiče a jejich děti se podílejí vzájemně na uspokojování vlastních potřeb. V případě, že dítě tráví většinu svého času v předškolním zařízení a později ve škole, je zapotřebí přesunout uspokojování základních biologických a sociálních potřeb na školní zařízení. Vzájemná silná vazba mezi rodiči a jejich dětmi musí být respektována při tvorbě vzdělávacích programů jednotlivých škol.

Mateřská škola uznává dominantní roli rodiny v rozvoji dítěte, jeho vazbu na rodinu a proto se spolupráci co nejvíce otvírá. Rámcový vzdělávací program udává předškolním zařízením jasný a závazný směr. Mateřská škola má za úkol doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni zajišťovat dětem prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jejich aktivnímu rozvoji a učení.

Teoretická část mimo jiné osvětluje společenskou situaci, která přinesla mnoho změn, se kterými se musíme vyrovnat. Svět je v dnešní době chápán jako celek a jedinec se musí naučit žít společně s lidmi v této jedné rodině. Emocionální vývoj hraje důležitou roli ve výchově společně s vytvářením pocitu sounáležitosti.

Avšak taková výchova se může dařit jen ve spolupráci s rodinou a školou a jejich otevřenosti širšímu okolí. Dítě se učí napodobováním a může-li pozorovat kolem sebe dospělé, kteří dokážou spolupracovat, sám se spolupráci učí.

Alternativní školy, které na našem území vznikaly po roce 1989 za přispění rodičů, mají se spoluprací s nimi větší zkušenost. A to i takové alternativy, jako např. Montessori MŠ, které v původní podobě na začátku 20. století s rodiči nespolupracovaly, jen dávaly různá doporučení. Dnešní situace je však jiná, všechny MŠ pracují podle Rámcově vzdělávacího programu, který je pro ně závazným dokumentem a spolupráce s rodinou je předepsanou nutností.

Otevřít školu rodičům a veřejnosti není ještě u některých mateřských škol samozřejmostí, jak prokázalo dotazníkové šetření. I když si je naprostá většina rodičů i učitelů vědoma povinnosti mateřské školy s rodiči spolupracovat, nedá se říct, že všude probíhá vzájemná spolupráce bez problémů a ve vzájemné shodě. Neukázala se tedy potřeba mateřských škol respektovat vazbu dítěte na rodinu, pouze její povinnost, která je stanovena zákonem.

Nejdůležitější je najít si společný čas a chuť k vzájemné komunikaci a vzájemnému poznání. Umožnit rodičům vstupovat do tříd, zapojit je do her a vhodným způsobem jim zprostředkovat dění v mateřské škole a tím posílit vzájemnou důvěru. Vytvořením jasných a srozumitelných pravidel vzájemné spolupráce pomůže k odbourání počátečního ostychu. Jistě není možné vytvořit prostředí, kde problémy nevznikají. Ale je nutné o problémech hovořit a snažit se dojít ke společnému řešení. Vždyť na půdě školy se setkávají někdy dva zcela odlišné světy, odlišné povahy lidí s různými životními hodnotami a je na učitelce, jakým způsobem dokáže přesvědčit rodiče o jejich společném cíli. Cílem společného působení by mělo být spokojené a všestranně rozvinuté dítě.

## SEZNAM POUŽITÉ A PROSTUDOVANÉ LITERATURY

- BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná mateřská škola a její řízení*. Portál, Praha, 2003  
ISBN 80-7178-537-7
- BERHRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Portál, Praha, 1998  
ISBN 80-7178-216-5
- BRIERLEY, J. *7 prvních let života rozhoduje*. Portál, Praha, 1996  
ISBN 80-7178-109-6
- BRUCEOVÁ, T. *Předškolní výchova*. Portál, Praha, 1996 ISBN 80-7178-068-5
- ČAPKOVÁ, D. *Dějiny teorie a praxe výchovy dětí předškolního věku do konce 18. století*. SPN, Praha 1980
- EICHELLBERGER, H. *Od reformní pedagogiky k rozvíjející*. Komenský, září 2003;  
roč. 128, č. 1, s. 10 - 12
- GAJDOŠOVÁ, J., DUJKOVÁ, L. A KOL. *Vzdělávací program Začít spolu – Metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Portál, Praha, 2003  
ISBN 80-7178-815-5
- HAVLÍNOVÁ, M., KOL. *Zdravá mateřská škola*. Portál, Praha, 1995  
ISBN 80-7178-048-0
- HAVLÍNOVÁ, M., VENCÁLKOVÁ, E. A KOL. *Kurikulum podpory zdraví v MŠ*.  
Portál, Praha, 2000 ISBN 80-7178-383-8
- HORKÁ, H. *Výchova pro 21. století. Koncepce globální výchovy v podmínkách české školy*. Paido, Brno, 2000 ISBN 80-85931-85-0
- HRADCOVÁ, D., JORDÁNKOVÁ, J., ŠULCOVÁ, E. *Začít spolu – Mezinárodní program předškolní výchovy*. Open Society Fund, Praha, 1995
- KELLNEROVÁ, J., ŠULCOVÁ, E., HRADCOVÁ, D., ŠAVRDOVÁ, Z. „Začít spolu“ – *Sorosův mezinárodní předškolní program*. Překlad agentura JANUA, Open Society Fund, Praha, 1994
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*. Portál, Praha, 2001 ISBN 80-7178-585-7
- KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*. Spirála, Kroměříž, 1995  
ISBN 80-901873-1-5
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Grada Publishing, Praha, 1998 ISBN 80-7169-195-X

- KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*. Kalich, Praha, 1992  
ISBN 80-7017-492-7
- KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J., *Vzdělávací program Začít spolu – Metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Portál, Praha, 2003  
ISBN 80-7178-695-0
- MATĚJČEK, Z. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Portál, Praha, 1994  
ISBN 80-85282-83-3
- MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Grada, Praha, 2005  
ISBN 80-247-0870-1
- MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*. Avicentrum, Praha, 1989 ISBN 08-056-89
- MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Portál, Praha, 2003 ISBN 80-7178-799-X
- MIŠURCOVÁ, V. *Dějiny teorie a praxe výchovy dětí předškolního věku v 19. a 20. století*, SPN, Praha, 1980
- MONTESORI, M. *Tajuplné dětství*. SPS, Praha, 1998, ISBN 80-86189-00-7
- MOŽNÝ, I. *Česká společnost*. Portál, Praha, 2002, ISBN 80-7178-624-1
- MOŽNÝ, I. *Moderní rodina /Mýty a skutečnost/*. Blok, Brno, 1990  
ISBN 80-7029-018-8
- MOŽNÝ, I. *Rodina a společnost*. Sociologické nakladatelství (SLON), Praha, 2006  
ISBN 80-86429-58-X
- MUJKOŠOVÁ, E. *Rodina a mateřská škola*. In. *Předškolná výchova* 5 2003/2004, roč. LVIII, s. 1
- OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika I. Smysl a proměny dětství*. Technická univerzita v Liberci, Liberec, 2002 ISBN 80-7083-656-3
- OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V. *Rok v mateřské škole, kurikulum předškolní výchovy*. Portál, Praha, 2003 ISBN 80-7178-847-3
- OPRAVILOVÁ, E., KROPÁČKOVÁ, J. *Studijní texty k předškolní pedagogice s úvodem do pedagogiky*. UK Pedagogická fakulta, Praha, 2005  
ISBN 80-7290-251-2
- PELIKÁN, J. *Výchova pro život*. ISV, Praha, 1997 ISBN 80-85866-23-4
- PRŮCHA, J. *Alternativní školy*. Portál, Praha, 1996
- PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Portál, Praha, 2001  
ISBN 80-7178-584-9

- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Portál, Praha, 2002 ISBN 80-7178-631-4
- RÝDL, K. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*. UK Praha Public History, Praha, 1999 ISBN 80-902193-7-3
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Portál, Praha, 2004 ISBN 80-7178-829-5
- ŘÍČAN, P., PITHARTOVÁ, D. *Krotíme obrazovku*. Portál, Praha, 1995
- SHAPIRO, E. L. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Portál, Praha, 1998 ISBN 80-7178-238-6
- SINGULE, F. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. SPN, Praha, 1992 ISBN 80-04-26160-4
- SKALKOVÁ, J. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. SPN, Praha, 1983 ISBN 14-411-83
- ŠEBESTOVÁ, V., ŠVARCOVÁ, J. *Maria Montessori – aktuálně*. Vyšší a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze 6, Praha, 1996
- ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola - teorie a praxe I*. Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc 2004, ISBN 80-244-0945-3
- TURKOVÁ, J. *20. století – století dítěte?* Informatorium č. 7, roč. 3, 1995-96
- VÁGNEROVÁ, M. *Úvod do psychologie*. Karolinum, Praha, 1997 ISBN 80-7184-421-7
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Portál, Praha, 2000 ISBN 80-7178-308-0
- ZAHÁLKOVÁ, M. *Význam rodiny pro dítě*. Předškolská výchova, 2000/2001, ročník LV, č. 1

**Slovníky:**

- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Portál, Praha, 2003 ISBN 80-7178-772-8
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Portál, Praha, 2000 ISBN 80-7178-303-X

### **Internetové odkazy:**

- Rámcový program pro předškolní vzdělávání. [online] Praha: MŠMT ČR 2004
- Rámcový program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1.7. 2007)  
Praha: MŠMT ČR 2005
- Základní listina práv a svobod. [citováno 2007-07-02] Dostupné na  
[www.psp.cz/docz/laws/listina.html](http://www.psp.cz/docz/laws/listina.html)
- Zákon o rodině. [citováno 2007-07-09] Dostupné na  
[www.atre.cz/zakony/page0031.html](http://www.atre.cz/zakony/page0031.html)
- Úmluva o právech dítěte. [citováno 2007-07-16] Dostupné na  
[www.nidm.cz/umluva/c\\_um\\_in.php](http://www.nidm.cz/umluva/c_um_in.php)  
[www.detskaprava.cz/pedagog/opravach\\_umluva.asp](http://www.detskaprava.cz/pedagog/opravach_umluva.asp)
- Sbírka zákonů č.561/2004. [citováno 2007-07-12] Dostupné na  
[www.zuskomzaka.cz/zakony/561-2004\\_skolskyzakon.htm](http://www.zuskomzaka.cz/zakony/561-2004_skolskyzakon.htm)
- Národní koncepce rodinné politiky. [citováno 2007-07-12] Dostupné na  
[www.mpsv.cz/files/clanky/2125/koncepce-rodina.pdf](http://www.mpsv.cz/files/clanky/2125/koncepce-rodina.pdf)
- Národní zpráva o rodině, 2004. [citováno 2007-07-28] Dostupné na  
[www.mpsv.cz/files/clanky/899/zprava\\_b.pdf](http://www.mpsv.cz/files/clanky/899/zprava_b.pdf)
- [www.montessori.cz](http://www.montessori.cz) [citováno 2007-08-15]
- [www.iwaldorf.cz](http://www.iwaldorf.cz) [citováno 2007-08-15]
- [www.wspj.cz](http://www.wspj.cz) [citováno 2007-08-15]



## SEZNAM PŘÍLOH: spolupráce s rodinou v MŠ s programem Začít spolu

**Příloha č.1** Ukázka zpracování koncepce spolupráce s rodinou v MŠ s programem  
Začít Spolu

**Příloha č.2** Ukázka zpracování koncepce spolupráce s rodinou v CMŠ s programem  
Začít spolu

**Příloha č.3** Výňatek z Řádu MŠ Montessori

**Příloha č.4** Dotazník pro učitelky mateřských škol

**Příloha č.5** Dotazník pro rodiče dětí, které navštěvují mateřskou školu

## **Příloha č. 1: Koncepce spolupráce s rodinou v MŠ s programem Začít spolu**

### **Spolupráce s rodiči**

- spolupráce školy s rodiči dětí jedním ze základních principů programu Začít spolu
- škola je pro rodiče stále otevřena a vítá jejich spolupráci jakoukoli formou
- rodiče se mohou kdykoli po dohodě s učitelkou zapojit do přípravy a činností v centrech aktivit nebo podle potřeby s dítětem ve třídě zůstat
- věnujeme péči oboustranné důvěře, otevřenosti, vstřícnosti a porozumění
- rodiče jsou pravidelně informováni o všem, co se v mateřské škole děje
- učitelky pravidelně informují rodiče o jejich dětech, domlouvají se s rodiči o společném postupu při jeho výchově a vzdělávání
- veškeré informace, které učitelka o dítěti získá, mají důvěrnou povahu a slouží jí výhradně pro porozumění dítěti a poskytování co nejkvalitnější pedagogické péče

### **Spolupráce s rodiči probíhá v několika rovinách:**

#### **Výbor rodičů**

- spolupracuje se Sdružením rodičů a příznivců ZŠ XXX
- pravidelně se schází a projednává aktuální dění ve škole - pomáhají s organizací a uskutečňováním akcí pro děti

#### **ve třídách**

- rodič má řadu možností účastnit se programu ve třídě – pozorovatel, asistent, pomoc při akcích mimo školu, zážitkové dílny
- konzultace s učitelkou

#### **individuálně**

- každý rodič má právo a možnost kdykoli oslovit pedagogy i vedení školy (e-mailem, telefonicky, osobně)

#### **rodiče mezi sebou**

- vznik nových přátelských vazeb mezi rodinami

## Příloha č. 2: Koncepce spolupráce s rodinou v CMŠ s programem Začít spolu

### IV. Spolupráce s rodinami

Součástí filozofie školky je také **úzká spolupráce s rodinami**. Ta se odráží jednak v otevřenosti školky rodičům, na druhé straně pak v aktivní pomoci rodičů školce.

Otevřenost rodinám se projevuje především ve **vstřícné atmosféře** školky a také v **možnosti zapojit se do práce s dětmi**. Rodiče i prarodiče mohou asistovat při činnosti, přijít dětem vyprávět o svém povolání či uplatnit zajímavé nápady. Mohou se kdykoli přijít podívat na práci ve školce nebo **zůstat s dítětem, které má adaptační problémy**, třeba i celý den.

### V. Občanské sdružení XXX

Po vstupu dítěte do školky se alespoň jeden z rodičů stává členem **Občanského sdružení XXX**. Sdružení tedy tvoří ho převážně rodiče ze školky, přihlásit se však může i kdokoli jiný. Nejaktivnější rodiče pracují v Radě občanského sdružení. Hlavní cíle činnosti občanského sdružení je

- Spolupráce se školkou
- Oživení dění v obci – pořádání akcí pro veřejnost

## Příloha č. 3: Výňatek z Řádu MŠ Montessori

11. Styk rodičů s ředitelkou školy, s třídními učitelkami dle dohody s rodiči, dle potřeby. Informace o dětech se podávají buď na schůzkách s rodiči, nebo při individuálním pohovoru s učitelkou v době, kdy neprovádí přímou výchovnou práci s dětmi. Individuální pohovory je nutno předem domluvit, nelze odvolávat učitelku, pracuje-li s dětmi.  
Sledujte vyvěšené zprávy a oznámení.
12. Informace o práci metodou Montessori
  - a/ Rodiče mohou vstupovat do tříd za předpokladu, že nenaruší práci či soustředění dětí
  - b/ Rodiče se mohou účastnit práce dětí po celý den. O této skutečnosti se musí předem domluvit s učitelkou
  - c/ Rodiče mají právo nahlížet do individuálních záznamů, ve kterých se zaznamenává práce s pomůckami Montessori. Tyto informace poskytně učitelka rodiči vždy, pokud nepracuje s dětmi.

## Dotazník pro rodiče dětí, které navštěvují mateřskou školu

Vážení rodiče,

jsem studentkou předškolní pedagogiky na Universitě Karlově a tímto se na Vás obracím s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku. Pracuji na diplomové práci, ve které se zaměřuji na funkčnost spolupráce mezi rodiči a mateřskou školou. Dotazník je anonymní a poslouží pouze pro účely diplomové práce.

Děkuji za ochotu a Váš čas

Petra Veselá

### I. Údaje o rodině

1. dosažené vzdělání rodičů:

matka:  základní,  střední,  vysokoškolské  
otec:  základní,  střední,  vysokoškolské

2. počet dětí v rodině:

3. mateřskou školu navštěvuje v pořadí . dítě

4. matka  je  není s jiným dítětem na mateřské dovolené

5. pracuje na  částečný  plný úvazek,  v domácnosti

### II. Mateřská škola (MŠ)

1. O MŠ jste se dozvěděli: (označte, prosím možnost/i)

- na obecním úřadě
- z tisku
- od známých
- na internetu
- navštěvovalo ji vaše starší dítě
- jinak

(jak?) \_\_\_\_\_

2. Váš výběr byl ovlivněn: (číslem od 1 do 8 označte, prosím pořadí dle vašich preferencí)

- dostupností
- vzdělávacím programem
- prostředím školky
- přístupem personálu
- prezentací mateřské školy (např. na www. stránkách apod.)
- nabídkou kroužků a aktivit
- mateřskou školu navštěvuje kamarád/ka dítěte
- jinak

(jak?) \_\_\_\_\_

3. Před nástupem dítěte do MŠ jste měli možnost seznámit se s jejím vzdělávacím programem?

- ano
- nezajímali jsme se
- nebyl nám nabídnut

4. Co si představujete pod pojmem spolupráce mateřské školy a rodiny?

---

---

---

5. Domníváte se, že:

- mateřská škola má povinnost spolupracovat s rodiči?  ano  ne  nevím
- rodiče mají právo spolupracovat a spolupodílet se na výchově svých dětí?  
 ano  ne  nevím
- spolupráce rodičů s MŠ má vliv na to, jak se dítě ve škole cítí?  
 ano  ne  nevím
- máte zájem s MŠ spolupracovat?  ano  ne  nevím
- rodiče spolupráci vítají?  ano  ne  nevím
- učitelky jsou vstřícné a vaši pomoc vítají?  ano  ne  nevím
- spolupráce s rodiči je ve vaší mateřské škole dostačující?  
 ano  ne  nevím

6. Vyzývá Vás mateřská škola k účasti ve výchovně vzdělávacím procesu?

- ne
- ano jak?

---

---

---

7. Využíváte některých z forem spolupráce s mateřskou školou?

- účastním se třídních schůzek
- pravidelně hovořím s učitelkou o dítěti
- zapojuji se do tvorby projektů a plánů školy
- účastním se besed a workshopů
- účastníme se společných akcí – oslav Vánoc a jiných
- účastním se činností dítěte v mateřské škole
- jsem členem sdružení rodičů
- zajišťuji pomůcky, papíry, dárky apod.
- ne
- jiných (jakých?) \_\_\_\_\_

---

---

---

8. Jaké jsou podle vašeho názoru časté problémy ve vztahu rodič – učitel?

---

---

---

**Dotazník pro učitelky mateřské školy**

Vážená paní učitelko,  
jsem studentkou předškolní pedagogiky na Universitě Karlově a tímto se na Vás obracím s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku. Pracuji na diplomové práci, ve které se zaměřuji na funkčnost spolupráce mezi rodiči a mateřskou školou. Dotazník je anonymní a poslouží pouze pro účely diplomové práce.

Děkuji za ochotu a Váš čas

Petra Veselá

1. Vaše dosažené vzdělání:

základní,       střední,       vysokoškolské

2. Kde se mohou rodiče o vaší mateřské škole dozvědět?

---

---

3. Co si představujete pod pojmem spolupráce s rodinou?

---

---

4. Máte ve vaší mateřské škole vypracovanou koncepci spolupráce s rodiči?

ano       ne       nevím

5. Domníváte se, že:

- mateřská škola má povinnost spolupracovat s rodiči?      ano       ne       nevím

- rodiče mají právo spolupracovat a spolupodílet se na výchově svých dětí?

ano       ne       nevím

- spolupráce rodičů s MŠ má vliv na to, jak se dítě ve škole cítí?

ano       ne       nevím

- máte zájem s rodiči spolupracovat?

ano       ne       nevím

- rodiče spolupráci vítají?

ano       ne       nevím

- vaše škola navazuje s rodiči vstřícné vztahy?

ano       ne       nevím

- vy osobně vítáte možnost rodičů vstupovat do třídy a účastnit se her?

ano       ne       nevím

- spolupráce s rodiči je ve vaší mateřské škole dostačující?

ano       ne       nevím

6. Mohou rodiče ve vaší mateřské škole libovolně vstupovat do třídy a účastnit se her?

ano     ne

7. Jakým způsobem spolupracujete s rodiči?

- organizujeme třídní schůzky
  - mohou pravidelně hovořit s učitelkou o dítěti
  - mají možnost se zapojit do tvorby projektů a plánů
  - škola organizuje besedy, workshopy
  - škola organizuje společné akce – oslavy Vánoc, výlety apod.
  - mají možnost účastnit se činnosti dětí v mateřské škole
  - při MS je zřízeno Sdružení rodičů nebo Klub rodičů
  - jiné formy spolupráce (jaké?)
- 
- 

8. Jaké jsou podle vašeho názoru časté problémy ve vztahu rodič – učitel?

---

---

#