

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

**SPOLUPRÁCE MŠ KYTIČKA MILEVSKO A RODINY SE ZAMĚŘENÍM NA  
ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVU**

Vedoucí práce: doc. PhDr. Ludmila Muchová, Ph.D.

Autor práce: Bc. Ivana Průžová

Studijní obor: NPVČ

Ročník: 2

2017

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě (v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Teologickou fakultou) elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledky obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikační práce Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátu.

15.3.2017

.....

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucí práce doc. PhDr. Ludmile Muchové, Ph.D. za odborné vedení mé práce, za pomoc, ochotu, trpělivost, čas, cenné rady a připomínky, jimiž přispěla k vypracování mé diplomové práce.

## Obsah

Úvod .....	6
TEORETICKÁ ČÁST .....	8
1 Základní výchovné instituce .....	8
1.1 Rodina .....	8
1.1.1 Funkce a typy rodiny .....	11
1.2 Mateřská škola .....	13
1.2.1 Funkce a cíle mateřské školy .....	16
2 Spolupráce školy a rodiny při výchově a vzdělávání dítěte .....	18
2.1 Vývoj pojetí spolupráce školy a rodiny .....	22
2.2 Role rodičů ve vztahu ke škole .....	25
2.3 Role učitele .....	29
2.4 Profesní dovednosti učitelky MŠ .....	32
2.5 Očekávání rodičů a učitelů .....	34
2.6 Komunikace mezi školou a rodinou .....	36
2.6.1 Komunikační platformy .....	37
2.6.1.1 Osobní .....	39
2.6.1.2 Neosobní .....	40
2.6.2 Komunikační kritéria .....	42
3 Environmentální výchova .....	43
3.1 RVP PV a environmentální výchova .....	45
3.1.1 Dítě a jeho tělo .....	45
3.1.2 Dítě a jeho psychika .....	45
3.1.3 Dítě a ten druhý .....	46
3.1.4 Dítě a společnost .....	46
3.1.5 Dítě a svět .....	47

3.2	Cíle environmentální výchovy.....	47
3.3	Ekologický výukový program, rizika EV a její pedagogické prostředky.	49
3.4	Environmentální projekt „Školní zahrada společně“ v MŠ Kytička .....	51
	Souhrn teoretické části.....	54
	<b>PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>56</b>
4	Použité metody výzkumného šetření .....	58
5	Analýza dokumentu „Školní zahrada společně“ .....	59
6	Analýza ankety pro učitelky MŠ.....	63
7	Analýza ankety pro rodiče, jejichž děti navštěvují MŠ Kytička Milevsko.....	70
8	Závěr výzkumného šetření .....	84
9	Diskuze a doporučení .....	86
10	Závěr práce.....	88
	Seznam použitých zdrojů.....	89
	Seznam zkratk .....	93
	Seznam příloh .....	94
	Přílohy.....	95
	Abstrakt.....	112
	Abstract.....	113

## Úvod

Obecně lze říci, že pokud jsou lidé schopni na něčem vzájemně spolupracovat, je výsledek povětšinou efektivnější, než když ke spolupráci mezi lidmi nedochází. V poslední době se začíná zvyšovat zájem o spolupráci mezi vzdělávacími institucemi a rodinou. Oblast spolupráce rodiny a školy se významnou měrou spolupodílí na efektivitě učebního procesu, na školním klimatu a také na spokojenosti žáků, učitelů i rodičů. Je známo, že lépe a trvaleji se něco naučíme v atmosféře pohody a klidu. Ta vzniká v případě, že vzájemný vztah mezi rodinou a školou není napjatý. Důležitým předpokladem spolupráce je komunikace. Rodiče a pedagogové spolu musí vzájemně hovořit, řešit situace.

Rodina, stejně jako vzdělávací zařízení, by měla vytvářet optimální podmínky pro rozvoj dítěte. Rodiče i pedagogové by měli jít svým chováním a osobním životem dětem příkladem. Je vhodné vytvářet u dětí zdravý vztah k přírodě, jejím součástem a rozvíjet tak jejich ekologické smýšlení již od útlého dětství. Spolupráce rodičů a pedagogů nejen na environmentálním vzdělávání je významným faktorem ovlivňujícím rozvoj osobnosti dítěte.

Pro svůj výzkum jsem zvolila předškolní vzdělávací zařízení MŠ Kytička Milevsko, která klade důraz na spolupráci s rodinou, zejména v rámci jejich environmentálního projektu „Školní zahrada společně“.

Diplomová práce obsahuje dvě části. V teoretické části jsou definovány na základě studia odborné literatury základní pojmy a charakterizovány jejich vzájemné souvislosti. Teoretickou část tvoří charakteristika základních výchovných institucí – rodiny a mateřské školy. Následuje část o spolupráci mateřské školy a rodiny se zaměřením na výchovu a vzdělávání, vývoj spolupráce, roli rodičů a učitelů, očekávání rodičů a učitelů, jejich vzájemnou komunikaci a osobnost učitele. Poslední velká kapitola se zabývá environmentální výchovou, její spojitostí s RVP PV, cíli, riziky a zkoumaným projektem „Školní zahrada společně“. Teoretická část práce vyústí do výzkumné otázky, na niž odpovídáme v praktické části práce.

Základní výzkumná otázka pro tuto diplomovou práci je formulována takto: *„Jsou v MŠ Kytička Milevsko aplikovány principy (zásady) spolupráce mateřské školy s rodinou a současně principy environmentální výchovy?“*

Podstatné bude zjistit, jaké jsou názory rodičů a pedagogů na vzájemnou spolupráci v rámci environmentálního projektu "Školní zahrada společně" v MŠ Kytička Milevsko, jak spolupráci prožívají pedagogové, jak rodiče a jaké faktory ovlivňují spolupráci MŠ a rodiny v zaměření na environmentální výchovu.

Praktickou část tvoří výzkumné šetření s kvalitativními prvky vyhodnocení metod práce výzkumného šetření. Spočívá v analýze dokumentu „Školní zahrada společně“. Cílem této části výzkumného šetření bude zjistit, zda projekt „Školní zahrada společně“ ve své písemné podobě obsahuje shodné cíle, metody a principy environmentální výchovy s teoretickými zásadami, a jaké formy komunikace a spolupráce s rodiči jsou zde naplánovány. Analýza tohoto dokumentu odpovídá částečně na základní výzkumnou otázku této diplomové práce. Jedná se o formulaci ideálního stavu. Další částí praktické části je vyhodnocení dvou typů dotazníků (dotazník pro pedagožky MŠ, dotazník pro rodiče, jejichž děti navštěvují MŠ), které odpovídají na dílčí výzkumné otázky a doplňují odpověď na hlavní výzkumnou otázku o vztahu k reálným dopadům projektu na principy environmentální výchovy.

Vzhledem k výběru tématu práce bych chtěla dodat, že během navazujícího studia Pedagogiky volného času jsem absolvovala odbornou praxi v MŠ Kytička Milevsko. Při ní jsem zjistila, že v MŠ Kytička výše zmíněný projekt probíhá.

Mezi základní zdroje, o které se diplomová práce opírá, bych zmínila tyto: BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná mateřská škola a její řízení*, HORKÁ, H.; SYSLOVÁ, Z. *Studie k předškolní pedagogice*, JEŘÁBKOVÁ, B. *Mateřská škola jako životní prostor I.*, KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet.*, LAŽOVÁ, L. *Mateřská škola komunikuje s rodiči*, RABUŠICOVÁ, M.; ŠEĎOVÁ, K. a kol. *Škola a /versus/ rodina*, SVOBODOVÁ, E. a kol. *Vzdělávání v mateřské škole: Školní a třídní vzdělávací program.*, SYSLOVÁ, Z. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola: Teorie a praxe I.*

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Základní výchovné instituce

Mateřská škola a rodina patří mezi dvě základní výchovné instituce v rámci předškolního vzdělávání dítěte. Zatímco mateřská škola je součástí formálního školního systému, rodina je skupina osob žijících pospolu spojená příbuzenstvím či adopcí a odpovědná za výchovu dítěte. Nutným předpokladem kvalitní výchovy je jejich vzájemná propojenost a schopnost spolupracovat.

Jeřábková tvrdí, že dítě je od svého narození v neustálém styku především s matkou, otcem, prarodiči, sourozenci, tedy stále s osobami vnitřního životního okruhu rodiny. Tento okruh se postupně rozšiřuje nejprve o přátelství na dětském hřišti, o děti ze sousedství, dále do jeho života vstupují přátelé a známí rodičů. Při všech těchto kontaktech a zkušenostech s okolním světem je však dítě chráněno rodinou, může se kdykoli obrátit na své blízké se svou potřebou či přáním.<sup>1</sup>

Vstupem do mateřské školy však tuto ochranu dítě ztrácí, i když zpočátku jen na několik hodin denně. V mateřské škole je konfrontováno se zcela novým prostředím, novým společenstvím a se zcela novými normami a povinnostmi, než na jaké bylo zvyklé v rodině. Hlavně matka není dosažitelná tehdy, kdy ji potřebuje. Zkušenosti, které dítě při své první konfrontaci s mateřskou školou získává, přispívají výrazně k tomu, jaký postoj bude mít k mateřské škole vůbec, a spoluutváří i základ pro jednání s druhými lidmi do budoucího života. Tento krok se nesmí podceňovat, může totiž vážně ovlivnit jeho celý pozdější vývoj. Je potřeba věnovat patřičnou pozornost všemu, co se v dítěti odehrává, co pro něho znamená opustit domácí prostředí, své rodiče, sourozence, svůj pokoj, své hračky a všechny jemu důvěrně známé okolnosti a muset si zvykat na neznámé prostředí.<sup>2</sup> Samozřejmě jsou tyto problémy individuální, nicméně je zde důležitá komunikace mezi pedagogy a rodiči, která je součástí jejich spolupráce.

### 1.1 Rodina

Definice pojmu rodina je velké množství, některé jsou vymezeny s ohledem na psychologické hledisko, jiné na pedagogické, sociologické či právní hledisko.

---

<sup>1</sup> Srov. JEŘÁBKOVÁ, B. *Mateřská škola jako životní prostor I.*, s. 147 – 148.

<sup>2</sup> Srov. Tamtéž, s. 148.



Z psychologického hlediska se definicí rodiny zabývají Šmelová, Průcha a kol. a Sedláčková. Šmelová tvrdí, že rodina je základním, nejpřirozenějším prostředím, které by mělo vytvářet optimální podmínky pro rozvoj dítěte, a měla by plnit své základní funkce.<sup>3</sup> Průcha a kol. hovoří o rodině jako o nejstarší společenské instituci, která plní socializační, ekonomickou, sexuálně-regulační, reprodukční a výchovnou funkci. Vytváří určité emocionální klima, formuje interpersonální vztahy, hodnoty a postoje, základy morálky a životního stylu.<sup>4</sup>

Dle Sedláčkové je rodina pro dítě v současném životě tím nejpodstatnějším. Rodina je prostředí, ze kterého dítě přechází do mateřské školy. V tomto prostředí se utváří základy osobnosti, dochází k primární socializaci dítěte. Úzká spolupráce MŠ a rodiny je nejzásadnější podmínkou individualizovaného předškolního vzdělávání. Existuje řada pozitivních zkušeností, jak s rodinou navázat partnerské vztahy, které pomohou dítěti cítit se ve škole jistě a spokojeně.<sup>5</sup>

Pojem rodiny z pedagogického hlediska vysvětluje Jeřábková. Rodinu definuje jako „skupinu osob, jež jsou většinou spojeny manželstvím, žijí v jedné domácnosti a sdílejí obvykle společný stůl, je skupinou zcela specifickou a je nadřazena všem ostatním skupinám, s nimiž jsou její příslušníci konfrontováni později.“<sup>6</sup> Při pokusu o charakteristiku dnešní rodiny je možno konstatovat, že u dnešních mladých lidí zaujímá rodinný život s dětmi významné místo. Mít děti je chápáno jako význačné životní naplnění, dává smysl života.<sup>7</sup>

Sociologickým hlediskem definice rodiny se zabývá Průcha a kol. a Fontana. Dle Průchy a kol. je rodina formou začlenění jedince do sociální struktury. Nejběžnějším modelem rodiny je dnes 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, uspokojujícího potřeby, poskytujícího péči a základní jistoty dětem. Rodina spolu se školou plní významné výchovné funkce, které lze chápat jako

---

<sup>3</sup> Srov. ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola: Teorie a praxe I*, s. 98.

<sup>4</sup> Srov. Rodina. SOBOTKOVÁ, I. *Psychologie rodiny*; DE SINGLY, F. *Sociologie současné rodiny*. In PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, s. 202.

<sup>5</sup> Srov. SEDLÁČKOVÁ, H. a kol. *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*, s. 81 – 82.

<sup>6</sup> JEŘÁBKOVÁ, B. *Mateřská škola jako životní prostor I*, s. 20 – 21.

<sup>7</sup> Srov. Tamtéž, s. 52.

komplementární.<sup>8</sup> Fontana dodává, že tradiční rodinná jednotka, obsahující otce, matku a jedno až tři děti, už v současnosti není všeobecnou normou. Čím dál častěji dochází k rozpadu rodin a nárůstu počtu dětí počatých mimo manželství. To vede k masivnímu vzrůstu počtu rodin s jedním rodičem a rodin s nevlastním rodičem. Díky sociální mobilitě, při které se lidé stěhují do jiných oblastí, než ve kterých vyrůstali, dochází k rozkladu širší rodiny.<sup>9</sup>

Z právního hlediska definují rodinu Horká společně se Syslovou a Šmelová. Horká a Syslová uvádějí, že právní rámec vzniku manželství a následně rodiny vymezuje zákon č. 94/1963 Sb. o rodině ve znění pozdějších předpisů. Mimo jiné poukazuje na některé povinnosti a práva ve vztahu k vlastnímu dítěti, např. rodiče mají být svým osobním životem a chováním příkladem svým dětem (§32, odst. 2), rodičovská zodpovědnost náleží oběma rodičům (§34, odst. 1).<sup>10</sup>

Šmelová dále podotýká, že rodina představuje základní společenskou jednotku, která by měla být zárukou společenské stability státu. Ochrana práv rodiny je v naší společnosti předmětem řady právních dokumentů. Listina základních práv a svobod, jeden ze základních dokumentů ústavního systému České republiky, deklaruje např. že:

- dětí a mladistvých,
- těhotným ženám je zaručena zvláštní péče a ochrana,
- děti narozené v manželství i mimo něj mají stejná práva,
- 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,
- rodičovství a rodina jsou pod ochranou zákona, zaručena je zvláštní ochrana
- rodiče, kteří pečují o děti, mají právo na pomoc státu.<sup>11</sup>

Jednotlivé definice se sice vzájemně liší, ale neodporují si. Podle Šmelové se definice rodiny zabývá rodinou jako základní výchovnou a zároveň společenskou jednotkou. Průcha definuje rodinu z hlediska jejich funkcí a formování osobnosti dítěte. Autorka Jeřábková nadřazuje rodinu nad všechny ostatní společenské skupiny. Fontana hovoří o složení rodiny. Horká a Syslová zohledňují právní rámec manželství a následně

---

<sup>8</sup> Srov. Rodina. SOBOTKOVÁ, I. *Psychologie rodiny.*; DE SINGLY, F. *Sociologie současné rodiny.* In PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, s. 202.

<sup>9</sup> Srov. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*, s. 37.

<sup>10</sup> Srov. HORKÁ, H.; SYSLOVÁ, Z. *Studie k předškolní pedagogice*, s. 25.

<sup>11</sup> Srov. ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola: Teorie a praxe I*, s. 87.

rodiny. Z hlediska tématu diplomové práce je podstatná definice Sedláčkové, která vyzdvihuje důležitost spolupráce mezi rodinou a mateřskou školou.

### 1.1.1 Funkce a typy rodiny

Grečmanová uvádí, že rodiče jsou povinni důsledně chránit zájmy svého dítěte, řídit jeho jednání, zajistit dohled odpovídající věku dítěte. Musí vytvářet optimální podmínky pro jeho tělesný, citový, rozumový a mravní vývoj. Zajištění uvedené skutečnosti přímo souvisí s plněním základních funkcí rodiny.<sup>12</sup>

Rodina se liší od jiných sociálních skupin svou polyfunkčností. Dle Střelce lze v období raného dětství považovat za stěžejní tyto funkce:

- výchovná (socializační) – poznávání mezilidských vztahů, formování „já“ dítěte,
- emocionální – uspokojování základních emocionálních potřeb (láska, bezpečí,...),
- ekonomická – materiální zabezpečení,
- biologická – biologická reprodukce společnosti prostřednictvím rodiny.<sup>13</sup>

Helus dodává charakteristiku deseti nejdůležitějších sociálně-psychologických funkcí rodiny, jejichž realizace má zásadní význam pro vývoj dítěte či pro jeho úspěšnou socializaci. Funkce jsou uvedeny níže a některé z nich se váží především jen na určitý věk, kvalitou své realizace však ovlivňují další vývoj jedince. Jiné mají trvalou platnost, mění však s přechodem jedince k vyšším vývojovým stádiím svou konkrétní podobu. Všechny dohromady vytváří podobu tzv. funkční rodiny.<sup>14</sup>

Funkce vedoucí k úspěšné socializaci popisuje Helus následovně:

- Rodina uspokojuje základní, primární potřeby dítěte v raných stádiích jeho života
- jedná se o uspokojování biopsychických potřeb (tzn. jídla, pití, pohodlí, pohybu atd.), i raných psychických potřeb bezpečí, pravidelného životního rytmu, lásky, přiměřeného množství a intenzity podnětů.
- Rodina uspokojuje velice závažnou potřebu organické přináležitosti dítěte

---

<sup>12</sup> Srov. GREČMANOVÁ, H. *Obecná pedagogika I.* In ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola: Teorie a praxe I*, s. 89.

<sup>13</sup> Srov. STŘELEC, S. a kol. *Kapitoly z rodinné výchovy.* In HORKÁ, H.; SYSLOVÁ, Z. *Studie k předškolní pedagogice*, s. 25.

<sup>14</sup> Srov. HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*, s. 149.

- mezi tyto potřeby patří potřeba domova, potřeba mít „svého člověka“ (svou matku, svého otce) a identifikovat se s ním. Základem je podvědomí, že dítě patří do spolehlivých a láskyplných mezilidských vztahů.
- Rodina skýtá dítěti již od nejútlejšího věku akční prostor, tzn. prostor pro jeho aktivní projev, činnou seberealizaci, součinnost s druhými
  - v rodině se dále rozvíjí, větví a diferencuje nesmírně důležitá osa charakterizovaná prožitkem „já jsem a jedním“, „umím, dovedu, zvládám“. Podél této osy se krystalizuje vědomí sebe sama, někoho, kdo je svým podstatným založením jednajícím a činným, kdo jedná rád, protože to umí, a skrze své jednání se sblíží s lidmi a světem, obohacuje život svůj i druhých.
- Rodina pozvolna uvádí dítě do vztahu k věcem rodinného zázemí
  - tzn. k zařízením domácnosti, přístrojům, nástrojům, předmětům hezkým a cenným. Záměrně i mimoděčně vede dítě, aby tyto předměty chápalo jako hodnoty, které pro členy rodiny něco znamenají a jsou pro ně důležité, a tudíž je máme podle určitých pravidel používat, chránit a udržovat v pořádku.
- Rodina výrazně určuje prvopočáteční prožitek sebe sama jako chlapce/dívky
  - napomáhají tomu vzory matky, otce, případně babičky a dědečka, i zkušenosti se sourozencem.
- Rodina skýtá dítěti bezprostředně působící vzory a příklady
  - dítě vidí v druhém člověku osobnost a samo touží být osobností.
- Rodina v dítěti zakládá, upevňuje a dále rozvíjí vědomí povinnosti, zodpovědnosti, ohleduplnosti a úcty jako něčeho samozřejmého
  - děje se tak zejména tím, že je dítě přirozeně, organicky a nenásilně zapojováno do společných činností rodinného kolektivu (činností herních, pracovních, zájmových, rekreačních).
- Rodina otevírá dítěti příležitost vejít do mezigeneračních vztahů a tím hlouběji proniknout do chápání lidí různého věku, různého založení, různého postavení
  - tedy rodina včleňuje dítě nejen do vztahu s rodiči, ale i s ostatními členy rodiny (prarodiči, sourozenci atd).
- Prostřednictvím rodičů, prarodičů, sourozenců, příbuzných a přátel rodina navozuje v dítěti představu o širším okolí, společnosti a světě

- dítě si ujasňuje svět profesí, občanských povinností, ale také problémů a pokušení, kterým je třeba čelit.
- Rodina je pro děti a dospělé prostředím, kde se mohou svěřit, očekávat moudré vyslechnutí, radu a pomoc – je útočištěm v situacích životní bezradnosti
  - tato funkce nabývá na významu se vstupem dítěte do školy, zesiluje v období nezdarů, neúspěchů a krizí jako důležitý zdroj životní rovnováhy.<sup>15</sup>

Dunovský konstatuje, že rodina má v životě a vývoji dítěte důležité místo, zvláště pokud jde o rodinu funkční, tedy rodinu nenarušenou, schopnou zabezpečit dítěti dobrý vývoj a prosperitu.<sup>16</sup>

Z hlediska mé výzkumné otázky znamenají informace o rodině, že rodiče by se měli snažit výše uvedené funkce naplňovat, jelikož některé z nich jsou předpokladem úspěšné spolupráce mezi školou a rodinou. Úspěšná spolupráce a komunikace pedagogů s rodiči dává dětem vzor jednání v určitých situacích a učí je, jak fungují mezilidské vztahy. Ve výzkumné části bude potřeba zjistit, zda jsou výše zmíněné funkce respektovány v rámci environmentálního projektu „Školní zahrada společně“.

## 1.2 Mateřská škola

Mateřská škola je hned po rodině dalším (sekundárním) socializačním zařízením, do kterého dítě přichází, aby rozšířilo dosavadní a získalo nové důležité poznatky, dovednosti a zkušenosti potřebné ke svému tělesnému, duševnímu, mravnímu a sociálnímu rozvoji. Pojmem předškolní pedagogika, který je pojmem mnohoznačným a ve světové pedagogické literatuře bývá užíván rozdílně, se označuje dle Jeřábkové:

- celkový výchovný proces v rodině i mimo rodinu od narození dítěte až do počátku jeho školní docházky,
- instituční forma výchovy v mateřské škole, která doplňuje, rozšiřuje a podporuje výchovu v rodině,
- cílevědomé podporování rozvoje dítěte v posledním roce docházky do mateřské školy,
- speciální příprava dítěte na školu vůbec.<sup>17</sup>

<sup>15</sup> Srov. HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*, s. 149 – 151.

<sup>16</sup> Srov. DUNOVSKÝ, J. *Rodina a její poruchy ve vztahu k dítěti*. In HORKÁ, H.; SYSLOVÁ, Z. *Studie k předškolní pedagogice*, s. 26.

Z pedagogického hlediska se definicí mateřské školy zabývají Průcha a kol., Bečvářová, Jeřábková, Šmelová a Svobodová. Dle Průchy a kol. je škola společenská instituce, jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělání žákům příslušných věkových skupin v organizovaných formách podle určitých vzdělávacích programů. Je místem socializace žáků, podporujícím jejich osobnostní a sociální rozvoj a připravujícím je na život osobní, pracovní a občanský.<sup>18</sup> Bečvářová popisuje hlavní účelovou funkci školy jako cílevědomě orientovaný, dobře organizovaný pedagogický proces, jehož výsledky se co nejvíce přibližují daným cílům. Ostatní činnosti ve školství podporují tento proces a musí být hlavnímu účelu podřízeny.<sup>19</sup>

Průcha a kol. popisují mateřskou školu jako školské zařízení, které navazuje na výchovu dětí v rodině, a v součinnosti s ní zajišťuje všestrannou péči dětem ve věku zpravidla od 3 do 6 let.<sup>20</sup> Jeřábková podotýká, že je také zařízením, kde se učitelky dělí s rodiči o zodpovědnost za zdravý rozvoj dítěte a pečují o kontinuitu učebního procesu v období, kdy se dítě intenzivně a výrazně rozvíjí.<sup>21</sup> Šmelová dodává, že předškolní pedagog by měl dobře znát rodinné zázemí dítěte, neboť mateřská škola je institucí, která rodinnou výchovu podporuje a rodičům pomáhá při výchově a v péči o děti.<sup>22</sup>

Jeřábková připomíná Jana Ámose Komenského a jeho myšlenku o tom, že pro dítě má do 6 let věku nezbytné místo v životě dítěte matka a následnou výchovu zajišťují vzdělávací instituce. Nicméně existuje několik důvodů hovořících ve prospěch nezbytnosti mateřské školy. Vzhledem k vysoké zaměstnanosti žen – matek potřebují děti bezpečná místa ke hraní, místa, kde mohou navazovat kontakty s jinými dětmi, což jim mateřská škola poskytuje. Rodiče potřebují mít k dispozici zařízení, ve kterých jsou jejich děti zaopatřeny, aby tak mohli koordinovat svůj rodinný život se zaměstnáním a dalšími požadavky dnešní společnosti.<sup>23</sup>

Dle Jeřábkové existují dva podstatné důvody, proč rodiče posílají své děti do mateřské školy. Prvním důvodem je důvod ekonomický – matka je nucena nebo chce být zaměstnaná. V takovém případě velmi často nestojí v popředí rodinných zájmů výchovně vzdělávací poslání mateřské školy, nýbrž její opatrovatelská funkce. Za druhé

---

<sup>17</sup> Srov. JEŘÁBKOVÁ, B. *Mateřská škola jako životní prostor I.*, s. 47.

<sup>18</sup> Srov. Škola. In: PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, s. 238.

<sup>19</sup> Srov. BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná mateřská škola a její řízení*, s. 36.

<sup>20</sup> Srov. Mateřská škola. In: PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, s. 118.

<sup>21</sup> Srov. JEŘÁBKOVÁ, B. *Mateřská škola jako životní prostor I.*, s. 49 – 50.

<sup>22</sup> Srov. ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola: Teorie a praxe I.*, s. 98.

<sup>23</sup> Srov. JEŘÁBKOVÁ, B. *Mateřská škola jako životní prostor I.*, s. 50 – 51.

jsou to pedagogické důvody, kdy tito rodiče chtějí vědomě využít pedagogickou nabídku mateřské školy, především možnost sociální výchovy ve věkově smíšené skupině.<sup>24</sup>

Svobodová se zamýšlí nad úkolem mateřské školy, což podle ní znamená doplňovat rodinnou výchovu dítěte a v úzké vazbě na ni zajišťovat jeho další předškolní vzdělávání. Z pohledu učitelky to znamená, že by měla rodiče přijmout jako partnera, respektovat ho, radit se s ním, naslouchat jeho názorům, a to ne proto, aby ho následně pokárala a poradila mu, jak správně dítě vychovávat, ale proto, aby společně nacházeli optimální cestu pro vzdělávání dítěte.<sup>25</sup> Dle Jeřábkové je nejdůležitějším úkolem mateřské školy uskutečňování práva dítěte na vzdělávání a výchovu. Mateřská škola musí vycházet z životní situace dětí a v neustálém kontaktu s rodiči pomáhat dětem vést k samostatnosti a osobní aktivitě, podporovat je v radosti z poznání, rozvíjet emocionální a tvořivé síly a přihlížet k jejich individuálnímu nadání a schopnostem.<sup>26</sup>

Z psychologického hlediska se důležitosti mateřských škol věnuje Kořátková. Hovoří o tom, že v posledních čtyřiaadvaceti letech se zaměřily přístupy k dětem na rozvoj každé jednotlivé osobnosti a současně na kultivaci vzájemných vztahů v dětské skupině. Mateřská škola je místem, kde se dá soustředěně tímto způsobem pracovat. Rodiny jsou malé s malým počtem dětí a tím i sourozenců a nelze nechávat děti předškolního věku jen tak volně, aby si nacházely vrstevnickou skupinu samy. Každodenní pobyt v mateřské škole je svou mnohostrannou kvalitou podstatně něco jiného, než když se dítě několikrát týdně setká s dětmi ze širší rodiny nebo v koutcích pro děti v nákupních střediscích či jinde.<sup>27</sup> Každopádně z hlediska vývojové psychologie dítě při nástupu do MŠ nepotřebuje kontakt s jinými dětmi, vztah ke skupině vrstevníků vyhledává pouze při hře, kdy děti tvoří skupiny. Potřeba kolektivu se objevuje až u dětí před nástupem do základní školy.

I když si jednotlivé definice vzájemně neodporují, nejsou ani totožné. Zdůrazňují určité oblasti výchovně vzdělávacího procesu a vytyčují vždy některý z úkolů mateřské školy. Průcha a kol. popisují návaznost mateřské školy na výchovu v rodině. Bečvářová uvádí hlavní účelovou funkci školy. Jeřábková hovoří o rozdělení zodpovědnosti mezi

---

<sup>24</sup> Srov. Tamtéž, s. 50 – 51.

<sup>25</sup> Srov. SVOBODOVÁ, E. a kol. *Vzdělávání v mateřské škole: Školní a třídní vzdělávací program*, s. 62.

<sup>26</sup> Srov. JEŘÁBKOVÁ, B. *Mateřská škola jako životní prostor I.*, s. 57.

<sup>27</sup> Srov. KOŘÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*, s. 101.

pedagogy a rodiče, nezbytnosti mateřské školy, o důvodech využívání mateřské školy a vyzdvihuje důležitost individuálního přístupu k dítěti. Šmelová vnímá mateřskou školu jako instituci podporující rodinnou výchovu. Podobně na tuto problematiku nahlíží Svobodová a zdůrazňuje nutnost partnerských vztahů mezi pedagogy a rodiči. Kořátková vnímá mateřskou školu jako místo, kde děti přichází do kontaktu s vrstevníky.

Pro téma této práce je významné, že uvedení autoři se shodují na tom, že návaznost mateřské školy na výchovu dítěte v rodině je důležitá, a tudíž je důležitá i jejich vzájemná spolupráce. Výše zmíněné názory a definice jsou pro diplomovou práci podnětné a důležité, jelikož podporují její ústřední myšlenku. Ve výzkumné části budeme zjišťovat, jestli dokáže spolupráce dítě ovlivnit, případně jak.

### **1.2.1 Funkce a cíle mateřské školy**

Kurikulární dokumenty přinášejí požadavky, jejichž naplněním může škola vykonávat funkce očekávané společností. Syslová definuje následující funkce:

- personalizační funkce – jde o formování osobnosti, podpora rozvoje přebíráním odpovědnosti za sebe a samostatné jednání,
- socializační funkce – děti se učí žít ve společnosti, vstupují do různých vztahů a rolí; škola má být nositelkou etických norem společnosti s důrazem na respekt k jinakosti (rasa, národnost, náboženství),
- integrační funkce – škola je modelem světa dospělých, proto je zdůrazňováno omezení předčasné selekce; nemluví se o vhodnosti „integrovat dítě se speciálními potřebami“, ale přímo o inkluzi, tj. o vytváření různorodého prostředí, v němž mají být přirozeně naplňovány potřeby všech,
- hodnotová funkce – u dětí jsou záměrně vytvářeny životní hodnoty a postoje ke světu, zdraví, sportu, práci, přátelství, autoritám apod.; současná společnost je příliš orientovaná na konzumní způsob života a s tím spojený hodnotový žebříček, škola má představovat humánnější hodnoty,
- kvalifikační funkce – vybavuje děti a později žáky kompetencemi, které jsou potřebné pro uplatnění na trhu práce.<sup>28</sup>

Podle Syslové se pojetí a funkce školy mění dle společenských potřeb. Ryze výchovnou funkci zaměřenou na výchovu socialistického občana nahradily výše

---

<sup>28</sup> Srov. SYSLOVÁ, Z. *Autoevaluace v mateřské škole: Cesta ke kvalitě vzdělávání*, s. 17.



uvedené funkce – mateřská škola je místem socializace dětí, podporuje jejich osobnostní a sociální rozvoj, připravuje je na život.<sup>29</sup>

Matějček uvádí, že pozitivní funkce mateřské školy ve vztahu k rodině lze dělit do pěti kategorií, jež se přirozeně mohou různě kombinovat a překrývat. Jde o pomocné, nápravné či terapeutické možnosti, které mateřská škola již ve své podstatě má a které je jen třeba z ní cílevědomě „vytáhnout“. Jedná se o možnosti:

- ovlivňovat výchovné postoje rodičů,
- přispívat k socializaci dítěte působením skupiny,
- zprostředkovat odborná doporučení,
- poskytovat dítěti i jeho vychovatelům tzv. korektivní zkušenost,
- v indikovaných případech působit vysloveně terapeuticky.<sup>30</sup>

Dle Syslové se do pojetí cílů vzdělávání jak v mateřské, tak v základní škole promítá vliv vstupu ČR do Evropské unie (2004) z hlediska cílů vzdělávání pro 21. století:

- učit se poznávat – naučit děti kritickému myšlení na rozdíl od dřívějšího přebírání názorů autorit, nedávat jim hotové informace a odpovědi na otázky, pedagogickým posláním je naučit děti vzájemně si naslouchat, pomáhat a hájit své názory – děti mají hledat, bádát a experimentovat,
- učit se jednat – jeden z nejdůležitějších cílů, neboť se v něm nejvíce projevuje odklon od pouhého paměťového osvojování „probírané látky“ k získávání životních dovedností praktickým cvičením, tzn. nechat děti prakticky zkoušet, řešit a provádět činnosti,
- učit se žít společně – vést děti k respektu a úctě k druhým, k toleranci vůči odlišnostem, děti nemají předsudky týkající se barvy pleti, způsobu života či náboženství na rozdíl od dospělých, proto je důležitá učitelčina podpora co nejširší různorodosti ve skupině dětí, ať už se to týká věku, mentálních schopností, kulturních a náboženských zvyklostí apod.,
- učit se být – nejnáročnější cíl, protože má vést k odpovědnosti, kterou často postrádá řada dospělých, cíl je spojený s rozvojem sebeúcty a svědomí, stát se

---

<sup>29</sup> Srov. Tamtéž, s. 17.

<sup>30</sup> Srov. MATĚJČEK, Z. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*, s. 110.

autonomním člověkem s vlastním názorem, jenž přijímá odpovědnost za svoje chování za všech okolností.<sup>31</sup>

Vzhledem k tématu této práce tato kapitola ukazuje na to, že by si rodiče měli klást cíle v souladu s cíli MŠ. Mateřská škola může být podnětná nejen pro děti, ale také pro jejich rodiče. Při spolupráci na projektech pořádaných školou si rodiče rozšiřují obzory a dávají pozitivní vzor svým dětem. Pro výzkumnou část této diplomové práce je důležité zjistit, zda při kooperaci docházelo k plnění stejných cílů, jaké plní mateřská škola obecně. Podstatné je, aby si rodiče vzhledem k environmentální výchově uvědomili odpovědnost vůči životnímu prostředí a podporou projektu šli dětem příkladem.

## 2 Spolupráce školy a rodiny při výchově a vzdělávání dítěte

Tato kapitola pojednává nejen o oblasti spolupráce mezi mateřskou školou a rodiči, ale i o spolupráci základní školy s rodinou. Důvodem je, že většinu zmíněných zásad a principů lze aplikovat obecně ve všech těchto vzdělávacích zařízeních.

Oblast spolupráce rodiny a školy se významnou měrou spolupodílí na efektivitě učebního procesu, na školní atmosféře a také na spokojenosti žáků, učitelů i rodičů, jak konstatuje Matýsková. Dle Rýdla je známo, že lépe a trvaleji se něco naučíme v atmosféře pohody a klidu. Ta vzniká v případě, že vzájemný vztah mezi rodinou a školou není napjatý.<sup>32</sup> Nepodceňování oblasti spolupráce s rodiči, ale naopak snaha o otevřenou komunikaci a pozitivní vzájemné vztahy je jedním ze znaků dobré školy.<sup>33</sup> Složitá situace nastává dle Matýskové tehdy, pokud rodiče snižují význam učení nebo kritizují školu a učitele nebo když škola a učitelé mají vůči rodičům rezervovaný přístup, nemají zájem o spolupráci nebo je spolupráce jen čistě formální.<sup>34</sup>

Rabušicová a Pol hovoří o tom, že otevřenost školy vůči veřejnosti lze posuzovat podle různých indikátorů, včetně např. toho, jak vstřícně jsou upraveny vstupní prostory školy, jakým způsobem jsou rodičům sdělovány běžné informace o chodu školy, např. v kterou denní dobu jsou nabízeny konzultační hodiny vedení školy a učitelů pro

---

<sup>31</sup> Srov. SYSLOVÁ, Z. *Autoevaluace v mateřské škole: Cesta ke kvalitě vzdělávání*, s. 17 – 18.

<sup>32</sup> Srov. MATÝSKOVÁ, D. *Škola očima učitelů a rodičů: Spolupráce rodiny a školy z pohledu rodičů a učitelů*, s. 27.

<sup>33</sup> Srov. RÝDL, K. *Znaky dobré školy jako projev kvality*. In MATÝSKOVÁ, D. *Škola očima učitelů a rodičů: Spolupráce rodiny a školy z pohledu rodičů a učitelů*, s. 28.

<sup>34</sup> Srov. MATÝSKOVÁ, D. *Škola očima učitelů a rodičů: Spolupráce rodiny a školy z pohledu rodičů a učitelů*, s. 28.

veřejnost. Nicméně jako nejobektivnější ukazatel se jeví posouzení aktivit, které škola vůči veřejnosti, obzvláště vůči rodičům, vyvíjí.<sup>35</sup>

V letech 2002 – 2003 provedla Matýsková výzkumné šetření (realizované za pomoci studentů kombinovaného studia Učitelství 1. stupně ZŠ) zaměřené na zjištění pohledu rodičů a učitelů na vzájemnou spolupráci. Základním cílem bylo porovnat tyto náhledy a zjistit vhodné přístupy, jež vedou ke zlepšení spolupráce rodiny a školy a vzájemných vztahů. Výzkumná šetření se uskutečnila na tradiční škole (v oblasti spolupráce se uplatňuje převážně standardní způsob) a na škole pracující podle programu „Začít spolu“ preferující partnerské, aktivní a z pohledu dosavadní praxe méně tradiční způsoby spolupráce s rodiči.<sup>36</sup> Závěr výzkumu Matýskové konstatoval, že ve školách, které se cíleně orientovaly na problematiku spolupráce s rodiči a byly vůči rodičům otevřenější (dle programu „Začít spolu“), rodiče projevovali více zájmu o dění ve škole, aktivněji se zapojovali do spolupráce, ve větší míře byli přesvědčeni o svých možnostech ovlivňovat dění ve škole a cítili se jako partneři školy. Na tzv. tradičních školách učitelé preferovali spíše vlastní nezávislost, bránili se otevřenému dialogu s rodiči, „uzavírali se do sebe“. Patrně i proto byli tyto rodiče zdrženlivější a méně jistí v otázce vlastních možností, aktivit, kompetencí, respektovali zažitý (asymetrický) vztah učitel-rodič. Z výsledků plyne, že oblasti spolupráci rodiny a školy je třeba věnovat trvalou pozornost, začlenění prvků pozitivně ovlivňujících vzájemnou spolupráci do každodenní školní reality však závisí hlavně na ochotě vedení škol i ochotě učitelů samotných.<sup>37</sup>

Bruceová se ve své knize odvolává na Athey a doplňuje ji. Společně uvádějí typologii rodičů podle míry jejich zapojení do práce ve škole:

- Typ 1: Rodiče, kteří plně schvalují vše, čemu se dítě v MŠ učí, popřípadě se pokoušejí toto učivo ještě rozšířit.
- Typ 2: Rodiče, kteří se sice horlivě snaží spolupracovat s učitelem, nicméně ne vždy vhodným způsobem.
- Typ 3: Rodiče, kteří jsou sice fyzicky v mateřské škole přítomni, ale jsou neaktivní.

---

<sup>35</sup> Srov. RABUŠICOVÁ, M.; POL, M. *Vztahy školy a rodiny dnes: hledání cest k partnerství (2)*, s. 108.

<sup>36</sup> Srov. MATÝSKOVÁ, D. *Škola očima učitelů a rodičů: Spolupráce rodiny a školy z pohledu rodičů a učitelů*, s. 28 - 29.

<sup>37</sup> Srov. MATÝSKOVÁ, D. *Škola očima učitelů a rodičů: Spolupráce rodiny a školy z pohledu rodičů a učitelů*, s. 35 – 36.

- Typ 4: Rodiče, jejichž hlavní kontakt se školou spočívá v tom, že pouze přivádějí a odvádějí děti, nanejvýš se ještě účastní třídních schůzek.
- Typ 5: Rodiče, kteří děti do školy ani nedoprovázejí ani se školou nevyhledávají kontakt.<sup>38</sup>

Kropáčková hovoří o tom, že počátek kvalitní spolupráce mateřské školy s rodičovskou veřejností začíná značně dřív, než začnou děti docházet do základní školy. Obzvláště mateřská škola má podstatný vliv na získání důvěry rodičů ke školské instituci obecně, neboť kvalitně nastavená spolupráce s první vzdělávací institucí posléze ovlivňuje ochotu rodičů spolupracovat se základní školou.<sup>39</sup>

Kropáčková dále informuje o tom, že mateřská škola může vytvářet i tzv. plány spolupráce s rodiči. Ředitelka společně s kolektivem učitelek vymyslí aktivity posilující komunikaci s rodiči a navrhne vhodné formy spolupráce. Ideální je, vzniká-li plán na základě zkušeností rodičů a učitelek z předchozí spolupráce. Lze využít např. výsledků zpětné vazby od rodičů – ať již formou průběžných rozhovorů či rychlého anketního šetření atd.<sup>40</sup> Dle Bečvářové jde o partnerskou dohodu mezi školou a rodičovskou veřejností. Je ručitelem odborných záměrů a plánů, rodičovských zájmů i přání v oblasti poradenské pomoci, vzdělávání, kulturních, společenských, poznávacích i sportovních akcí, prezentace školy na veřejnosti, materiálně-technické, finanční a sponzorské pomoci apod.<sup>41</sup>

Bečvářová ve shodě s RVP PV uvádí možné zásady spolupráce mezi mateřskou školou a rodinou, kam patří:

- Mateřská škola by měla být otevřena rodičovské veřejnosti, rodiče musí mít možnost vstupu do mateřské školy, aktivně se podílejí na organizaci různých aktivit, účastní se společných programů. Projeví-li zájem, mohou se spolupodílet při plánování programu mateřské školy, při řešení vzniklých problémů apod. Jsou pravidelně a dostatečně informováni o všem, co se v mateřské škole děje.
- Rodiče se mohou podílet na tvorbě koncepce a plánu školy, řešit případné problémy společně s pedagogy. Zároveň pedagogové sledují konkrétní potřeby jednotlivých dětí, resp. rodin, snaží se jim porozumět a vyhovět.

<sup>38</sup> Srov. ATHEY, C. citována podle BRUCEOVÁ, T. *Předškolní výchova: Deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi*, s. 104 – 105.

<sup>39</sup> Srov. KROPÁČKOVÁ, J. *Podoby a formy spolupráce mateřské školy s rodiči*, s. 7.

<sup>40</sup> Srov. Tamtéž, s. 7.

<sup>41</sup> Srov. BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná mateřská škola a její řízení*, s. 66.

- Ve vztazích mezi pedagogy a rodiči panuje oboustranná důvěra a otevřenost, vstřícnost, porozumění, respekt a ochota spolupracovat. Partnerské vztahy mezi pedagogy a rodiči dětí by měly být samozřejmostí.
- 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.
- Pedagogové jsou si vědomi zásad ochrany osobních údajů a mlčenlivosti při práci s důvěrnými informacemi, chrání soukromí rodiny a zachovávají diskrétnost ohledně svěřených vnitřních záležitostí. Jednají s rodiči ohleduplně, taktně, s vědomím, že pracují s důvěrnými informacemi. Nezasahují do života a soukromí rodiny, vyvarují se přílišné horlivosti a poskytování nevyžádaných rad.<sup>42</sup>
- Zásadním požadavkem RVP PV je, aby pedagogové pravidelně informovali 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.<sup>43</sup> Horká a Syslová říkají, že právě tento požadavek konkretizuje obecné pojetí a cíle předškolního vzdělávání v České republice 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.<sup>44</sup>

Dle Gardošové a kol. je spolupráce s rodinou jedním z hlavních principů programu „Začít spolu“ a naplňuje záměry RVP PV. Tento program vychází z předpokladu, že rodina má primární a nezastupitelnou roli při výchově dítěte. Je důležité rodinám dětí nabídnout spoluúčast při výchově v mateřské škole a také je při ní povzbuzovat.<sup>45</sup> Mezi další způsoby alternativního vzdělávání v mateřských školách dostupných v České republice patří Waldorfská škola, Montessori, Daltonská, Zdravá škola, Integrovaná tematická výuka či Lesní/přírodní škola.<sup>46</sup>

---

<sup>42</sup> Srov. Tamtéž, s. 66.

<sup>43</sup> Srov. RVP PV, s. 36.

<sup>44</sup> Srov. HORKÁ, H.; SYSLOVÁ, Z. *Studie k předškolní pedagogice*, s. 35.

<sup>45</sup> Srov. GARDOŠOVÁ, J.; DUJKOVÁ, L. A KOL. *Vzdělávací program Začít spolu. Metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*, s. 121.

<sup>46</sup> Srov. Alternativní školy [online]. Chrudim, 2016 [cit. 2016-11-21]. Dostupné na WWW: <<http://www.alternativniskoly.cz/>>.

## 2.1 Vývoj pojetí spolupráce školy a rodiny

Rabušicová tvrdí, že škola a rodina jako dvě podstatné sociální instituce procházejí změnami. Mění se jejich cíle, hodnoty, vnitřní uspořádání i vztahy navenek. Obě tyto instituce reflektují sociální změnu odehrávající se v celé české společnosti. Škola se mění, resp. je vybízena, aby se přeměnila z uzavřené byrokratické instituce v instituci otevřenou a spolupracující s jinými subjekty zainteresovanými v oblasti výchovy a vzdělávání. Mění se i rodina, jež má nyní prostor k otevřené formulaci svého vztahu ke škole a ke vzdělávání svých dětí. Změny školy i rodiny přinášejí možnost, bezpochyby dokonce nutnost, změn v úrovni komunikace a spolupráce obou těchto institucí.<sup>47</sup>

Payne hovoří o tom, že vztahy mezi školou a rodinou byly po dlouhou dobu tradičně omezeny spíše jen na poskytování učitelských rad rodičům. K extenzivnějším kontaktům mezi školou a rodinou docházelo jen tehdy, pokud se řešily problémy např. s docházkou, chováním nebo s výsledky dítěte.<sup>48</sup> Rabušicová a Emmerová se dostávají k tomu, že až v 70. a 80. letech začali být rodiče vyzýváni k tomu, aby „školní brány“ překračovali častěji a systematičtěji. Obvykle se tak dělo kvůli formálním diskusím s rodiči o výsledcích jejich dětí a teprve následně dostávali rodiče příležitost zapojovat se konstruktivně do učebních aktivit ve třídě, konzultovat s učiteli na neoficiální a přátelské bázi a celkově hrát odpovědnější roli ve vztahu ke školní výchově a vzdělávání dětí.<sup>49</sup> Payne dodává, že v 90. letech došlo v řadě zemí také k legislativním změnám, jež teprve rozšířily rodičovská práva a umožnily zapojení rodičů do spolurozhodování o školním dění nad rámec běžných konzultací o výsledcích jejich dítěte.<sup>50</sup> Dle Rabušicové a Šed'ové se objevují tedy různě silné tlaky ze strany státu na posílení vztahu a spolupráce mezi rodiči a školou.<sup>51</sup> Mezi klíčové důvody patří dle Rabušicové důraz na demokratické uspořádání vztahů, na zodpovědnost zúčastněných, na možnost výběru školy ze strany „klienta – zákazníka“, na spolupráci jako zdroj pro zlepšování vzdělávacích standardů, uchopení sociálních problémů, zvyšování rovnosti

---

<sup>47</sup> Srov. RABUŠICOVÁ, M.; POL, M. *Vztahy školy a rodiny dnes: hledání cest k partnerství (1)*, s. 50 - 51.

<sup>48</sup> Srov. PAYNE, M. *School – Parent Relationships*. In RABUŠICOVÁ, M.; ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Škola a /versus/ rodina*, s. 9.

<sup>49</sup> Srov. RABUŠICOVÁ, M.; EMMEROVÁ, K. *Role rodičů ve vztahu ke škole – teoretické koncepty*, s. 143.

<sup>50</sup> Srov. PAYNE, M. *School – Parent Relationships*. In RABUŠICOVÁ, M.; ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Škola a /versus/ rodina*, s. 9.

<sup>51</sup> Srov. RABUŠICOVÁ, M.; ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Škola a /versus/ rodina*, s. 9.

a rozvoje lidských, pracovních a finančních zdrojů.<sup>52</sup> V současné době jsou rodiče, alespoň teoreticky, vnímáni jako neopominutelní aktéři výchovy a vzdělávání vlastních dětí. Dítě, učitel a rodič tvoří tři nezbytné vrcholy v pomyslném trojúhelníku vztahů v edukačním procesu.<sup>53</sup>

Horká a Syslová dodávají, že současné podobě vztahů mateřské školy a rodiny předcházela dlouhodobý vývoj ovlivněný celkovým postavením rodiny a školy v socialistické společnosti.<sup>54</sup> Rabušicová objasňuje, že dřívější vztahy byly charakteristické jednosměrným přenosem informací a důraz byl kladen na řešení vzniklých problémů, které se týkaly docházky, chování či vzdělávacích výsledků. K značnému posunu a obratu ve vztazích mezi rodinou a školou dochází až v posledních letech. Tato změna souvisí s transformačními záměry a snahou posilovat demokratické vztahy a kooperaci mezi hlavními aktéry výchovy a vzdělávání dětské populace.<sup>55</sup> Bečvářová konstatuje, že vztahy a řízení vztahů k vnějšímu okolí jsou pro mateřskou školu zvláště důležité, neboť zde jde o výraznější partnerské sepětí s rodinou, se kterou má škola participovat na výchově a vzdělávání dětí.<sup>56</sup> Kropáčková dodává, že pedagogický i nepedagogický personál v mateřské škole v součinnosti s rodiči společně vytvářejí školní klima, které staví na základech kvalitní komunikace, schopnosti naslouchat, interakci, toleranci, empatii, úctě a porozumění.<sup>57</sup>

Kolláriková a Pupala interpretují myšlenku, že vývoj rodiny a školy šel v historii ruku v ruce. Škola přebírá od rodiny „přípravu na život“ a umožňuje efektivnější socializaci dětí. Vstup dítěte do školy znamená úkol utvářet prostřednictvím vztahu rodič-učitel i vztah rodiny ke škole.<sup>58</sup>

Kořátková tvrdí, že již v programech práce, které byly pro všechny mateřské školy před rokem 1989 povinné, lze nalézt požadavky na spolupráci s rodinou. Vlastní realita ale byla jiná. Škola určovala možnosti i takového základního předpokladu pro spolupráci, jako je komunikace s učitelkami. Rodiče měli vymezené prostory, kam měli

---

<sup>52</sup> *Parents as Partners in Schooling*. In RABUŠICOVÁ, M.; ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Škola a /versus/ rodina*, s. 10.

<sup>53</sup> Srov. RABUŠICOVÁ, M. *Rodiče a škola*. PRŮCHA, J.(ed.) *Pedagogická encyklopedie*. In HORKÁ, H.; SYSLOVÁ, Z. *Studie k předškolní pedagogice*, s. 34.

<sup>54</sup> Srov. HORKÁ, H.; SYSLOVÁ, Z. *Studie k předškolní pedagogice*, s. 34.

<sup>55</sup> Srov. RABUŠICOVÁ, M. *Rodiče a škola*. PRŮCHA, J.(ed.) *Pedagogická encyklopedie*. In HORKÁ, H.; SYSLOVÁ, Z. *Studie k předškolní pedagogice*, s. 34.

<sup>56</sup> Srov. BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná mateřská škola a její řízení*, s. 36.

<sup>57</sup> Srov. KROPÁČKOVÁ, J. *Podoby a formy spolupráce mateřské školy s rodiči*, s. 12.

<sup>58</sup> Srov. KOLLÁRIKOVÁ, Z.; PUPALA, B. (eds.). *Předškolní a primární pedagogika: Předškolní a elementární pedagogika*, s. 62.

přístup, a do třídy svých dětí se dostali, jen když byla oznámena schůzka či připravena besídka. Výjimky ve školách ale potvrzovaly toto pravidlo.<sup>59</sup>

Koťátková konstatuje, že současné snahy jsou rozsáhlejšího charakteru, ale rysy určité vnějškově pojaté spolupráce trvají dodnes. Základem je „známá klasika“ – třídní schůzky, den otevřených dveří, dané hodiny pro konzultaci s učitelkami, výstavy dětských prací, besídky a další akce. Nabízejí se i možnosti rodičovské přítomnosti při výletech a náročnějších akcích. Učitelky se ale shodnou v tom, že rodiče se o zapojení do aktivit příliš nezajímají. Snaží se spíše formálně vyhovět, nebo se výzvám ke spolupráci vyhýbají.<sup>60</sup>

Dle Koťátkové může být důvodem, proč se rodiče o spolupráci spontánně nezajímají, a to dokonce ani při školou organizovaných akcích, to, že se ve škole necítí dobře, neví, jak se zde mají a mohou chovat, nemají vytvořené bližší vazby a vztahy ani s učitelkami ani s ostatními rodiči. Mohou se také domnívat, že je jejich chování pozorováno a posuzováno a že na jejich výchovných metodách bude nalezena chyba. Rodiče se bohužel nemohou opřít o své vzpomínky, protože sami, když byli ještě dětmi, nezažili přirozené a otevřené soužití a přátelskou atmosféru mezi svými rodiči a učiteli.<sup>61</sup> Svobodová konstatuje, že vztah rodiny a mateřské školy je zatěžkán vzpomínkami a zkušenostmi rodičů i obavami učitelek. Současní rodiče dávají své děti do mateřské školy s obavami i pozitivním očekáváním. Co z toho převládá je závislé na osobní či zprostředkované zkušenosti jednotlivců se školou.<sup>62</sup>

Dítě nemusí rozumět tomu, jak to mají dospělí ve vztazích se školou, ale může to vycítit, dodává Koťátková. Právě intuitivní vyhodnocování situací a jejich emočních nábojů je typickým znakem pro sociální učení dítěte předškolního věku. Učitelky jako profesionálky by se měly snažit a rodiče na to přistoupit, aby přínosně pro dítě existovalo společné „my“. Aby vznikla komunitní blízkost rodičů a dětí mezi sebou i společně s učitelkami, je potřeba dlouhodoběji pracovat v oblasti vytváření hodnotných mezilidských vztahů.<sup>63</sup>

---

<sup>59</sup> Srov. KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*, s. 109.

<sup>60</sup> Srov. Tamtéž, s. 109 – 110.

<sup>61</sup> Srov. Tamtéž, s. 110.

<sup>62</sup> Srov. SVOBODOVÁ, E. a kol. *Vzdělávání v mateřské škole: Školní a třídní vzdělávací program*, s. 62 – 63.

<sup>63</sup> Srov. KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*, s. 110.



Pro téma práce vyplývá z této kapitoly několik obecných zásad spolupráce MŠ a rodiny. Výzkumná část bude ověřovat, zda MŠ Kytička aplikuje principy spolupráce s rodinou. Z pojednání o vývoji spolupráce plyne, že v současné době je patrná snaha mateřských škol více zapojovat rodiče do chodu školy než tomu bylo dříve. Snaží se o to, aby rodiče měli možnost zasahovat do dění a přicházet s podnětnými nápady na činnosti a aktivity. Toto je podstatou environmentálního projektu „Školní zahrada společně“, jímž se zabývá výzkumná část této práce, a kde nás bude zajímat, zda jsou rodiče do projektu pravidelně zapojováni a do jaké míry.

## 2.2 Role rodičů ve vztahu ke škole

Podle Rabušicové a Emmerové je postavení rodiny ve vzdělávacích procesech považováno za klíčové. Do vztahu rodiny a školy se promítá řada faktorů daných specifickými situacemi těchto obou socializačních institucí a také společenské podmínky, které pro fungování a vztahy těchto dvou institucí vytvářejí obecný rámec. Z těchto faktorů se zaměříme na podmínky samotné školy a na to, jak školu (lidi v ní) vnímají rodiče. Výchovné a vzdělávací výsledky dětí jsou konečným důsledkem vztahu školy a rodiny a jsou ovlivněny jak charakteristikou a aktivitami školy, tak rodinou. Přestože jsou v určitých očekáváních, prioritách či požadavcích rozdílné, jedním z jejich společných cílů je zajistit dítěti co nejlepší rozvoj. Snaha o rozvíjení dobrých osobních a vzdělávacích vztahů ze strany rodičů je patrná, naplňují svá práva i povinnosti, a zároveň také představy o tom, jaké výchovy a vzdělání by se jejich dítěti mělo dostávat. Od rodičů se očekává komunikace a vyjednávání se školou, které poskytuje úrovně vzdělávání a výchovu jejich dítěte. Také z druhé (školní) strany se projevují impulzy ohledně rozkvětu vztahů. Podnětem je vědomí, že rodinné prostředí a postoje rodičů ohledně vzdělávání jejich dítěte ovlivňují celkový rozvoj dítěte a zároveň jeho školní úspěšnost. Vzniká tím pole společného zájmu o maximální rozvoj potenciálu dětí.<sup>64</sup>

Rabušicová a Šed'ová identifikují čtyři základní varianty rolí, ve kterých mohou rodiče ve škole vystupovat:

- klientská (zákaznická),
- partnerská,

---

<sup>64</sup> Srov. RABUŠICOVÁ, M.; EMMEROVÁ, K. *Role rodičů ve vztahu ke škole – teoretické koncepty*, s. 141 – 143.

- občanská,
- role rodiče jako problému.<sup>65</sup>

Podle Rabušicové a Emmerové model rodiče jako klienti (zákazníci) přináší dvě perspektivy pohledu na rodiče. Za prvé jsou škola a její učitelé odborníky v rámci poskytování služeb a nejlépe vědí, jak dělat svou práci, jak získávat své zákazníky a pečovat o ně. Za druhé jsou rodiče odborníky na výchovu svých dětí, proto nejlépe vědí, co od školy požadují. Škola v tomto případě považuje rodiče za nejdůležitější osoby v životě dětí. Rodiče jako klienti (zákazníci) mají právo a možnost aktivně se zapojit do managementu školy, sdělovat své potřeby a objednávky nebo přijmout nabídku nechat se vést odborníky, čímž jim vyjadřují svou loajalitu. Další variantou je umístit dítě do jiné školy.<sup>66</sup>

Při tomto modelu rodiče jako zákazníka má rodič právo své požadavky uplatňovat, ale také se nevyjádřit. Nicméně nejsou těmi rodiči, kteří se aktivně podílejí na školním vzdělávání.<sup>67</sup>

Dle Rabušicové a Šed'ové odvozením indikátorů této role zjistíme, že rodiče si konkrétní školu zvolili pro dítě záměrně, jejich přáním je co nejkvalitnější pedagogický sbor a trvají na tom, že škola je povinna podávat jim informace.<sup>68</sup>

Rabušicová a Emmerová popisují, že nejčastějším výrazem ve vztahu škola a rodina je partnerství. Partnerství nabízí rovnoprávný vztah oběma zúčastněným stranám. Učitelé potlačují role odborníků a přijímají pohledy rodičů jako přínos pro svou práci. Znamená to, že i přes neodborné vzdělání rodičů učitelé vědí, že rodiče mají s výchovou zkušenost, nejlépe znají své děti, a proto jsou jejich sdělení přínosná.<sup>69</sup>

Odborníci se shodují v tom, že partnerský vztah učitelů s rodiči je spíše ideálem než realitou a je rozumnější hovořit o snaze budovat partnerství s rodiči. Partnerství se může vyskytovat v rovině výchovné a sociální. Za prvé je to v roli výchovných partnerů, jednotlivců či skupin jednajících v zájmu dítěte, v péči o něj a ve prospěch jeho výchovy a vzdělávání. Za druhé se jedná o sociální partnery, jednotlivce či skupiny, kteří jednájí v zájmu rozvoje školy jako instituce. V obou případech je prvotním

<sup>65</sup> Srov. RABUŠICOVÁ, M.; ŠEĎOVÁ, K. a kol. *Škola a /versus/ rodina*, s. 33.

<sup>66</sup> Srov. RABUŠICOVÁ, M.; EMMEROVÁ, K. *Role rodičů ve vztahu ke škole – teoretické koncepty*, s. 144 - 145.

<sup>67</sup> Srov. Tamtéž, s. 145.

<sup>68</sup> Srov. RABUŠICOVÁ, M.; ŠEĎOVÁ, K. a kol. *Škola a /versus/ rodina*, s. 40.

<sup>69</sup> Srov. RABUŠICOVÁ, M.; EMMEROVÁ, K. *Role rodičů ve vztahu ke škole – teoretické koncepty*, s. 145.

zájmem rodičů co nejlépe prospět svým dětem, cesty volené ke splnění tohoto cíle jsou však rozdílné.<sup>70</sup>

Rabušicová a Emmerová podotýkají, že zatímco výchovné partnerství je vnímáno jako přínos, nemusí tomu tak být v případě, kdy se rodiče zapojují do řízení školy jako sociální partneři. Jejich účast může být vnímána jako pokus kontrolovat práci školy. Zároveň se z těchto rodičů ale mohou stát obhájci práce školy, jelikož se podílejí na rozhodnutích a sdílení odpovědnosti za opatření ve prospěch školy. Vznik partnerství je na obou stranách provázen fázemi dlouhodobého budování vztahu, nicméně všechny snahy o zlepšení vztahů školy a rodiny jsou důležité a vyžadují rozpoznávání potřeb, přání a zkušeností dětí a jejich rodin.<sup>71</sup>

Rabušicová a Šed'ová uvádějí výčet odvozených indikátorů rodičů jako výchovných partnerů:

- s učiteli si rádi vyměňují informace o dítěti a vyměňují si názory, jak k němu přistupovat,
- pomáhají dítěti vytvářet vhodné podmínky pro učení,
- jsou ochotní pomoci třídě svého dítěte, např. v poskytování finančních darů.<sup>72</sup>

Novým typem vztahu školy a rodiny se podle Rabušicové a Emmerové v průběhu 90. let stala role rodičů jako občanů. Tento vztah je definován jako typický vztah mezi občany a státní institucí, přičemž rodiče uplatňují svá práva a současně také odpovědnost vůči škole. Nutno podotknout, že je třeba rozlišovat, zda jde o uplatnění práv individuálních či kolektivních. Účast rodiče se objevuje ve dvou základních rovinách. Za prvé se mohou účastnit veřejné politiky, za druhé mohou spolupracovat na rozvoji lokálních komunit a angažovat se v dobrovolných aktivitách.<sup>73</sup>

Skeptický pohled podává Vincentová, dle níž jsou vztahy mezi školou a rodinou determinovány především školou. Nezávislost je chápána jako norma, zatímco závislost jako patologický stav. Autorka konstatuje, že vztah vzájemné závislosti mezi rodinou a školou je právě tím důležitým momentem, který odlišuje občanský přístup od přístupu klientského (zákaznického). Občanský princip odráží již zmíněné přístupy a je vlastně

---

<sup>70</sup> Srov. RABUŠICOVÁ, M.; EMMEROVÁ, K. *Role rodičů ve vztahu ke škole – teoretické koncepty*, s. 146 – 147.

<sup>71</sup> Srov. Tamtéž, s. 147.

<sup>72</sup> Srov. RABUŠICOVÁ, M.; ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Škola a /versus/ rodina*, s. 40.

<sup>73</sup> Srov. RABUŠICOVÁ, M.; EMMEROVÁ, K. *Role rodičů ve vztahu ke škole – teoretické koncepty* s. 147.

prohloubením a rozšířením partnerského přístupu. Občanský přístup je ale zároveň nejméně ze všech principů precizován do podoby daných podmínek vztahů – spolupráce školy a rodiny. Ve školách by měly nastat změny, které by upřednostňovaly prvky komunitní spíše než prvky státní instituce a nabízely tím rodičům větší občanské zapojení.<sup>74</sup>

Dle odvození Rabušicové a Šed'ové se budou rodiče zajímat o konkrétní školu i po skončení docházky jejich dítěte, přejí si, aby škola sloužila i dalším účelům než je vzdělávání (např. vzdělávací kurzy pro dospělé a podobně), a kladou důraz na občanskou výchovu.<sup>75</sup>

Posledním modelem obecně ve vztahu ke škole jak mateřské, tak základní či střední jsou rodiče jako problém. Rabušicová a Šed'ová rozlišují role rodičů jako problému na rodiče nezávislé, špatné a snaživé. První skupinu rodičů, rodiče „nezávislé“, charakterizuje jako rodiče, kteří nemají zájem o kontakt se školou, s učiteli komunikují velmi zřídka a výsledky svých dětí sledují jen „zpovzdálí“. Tito rodiče vyznávají jiné hodnoty, proto necítí potřebu spolupracovat se školou, nicméně hodnoty školy tolerují. Pro tyto rodiče je důležité blaho jejich dětí, zajišťují dětem alternativní vzdělávání či doučování. Plní své povinnosti v rámci, který si oni sami určují.<sup>76</sup>

Druhou skupinou jsou „špatní“ rodiče, kteří neprojevují zájem o vzdělávání a výchovu svých dětí, dětem se od nich nedostává podpory v učení. Tito rodiče se mohou pohybovat na okraji společnosti, často jsou to alkoholici, workoholici či lidé nemocní, ale samozřejmě se jedná i o rodiny z jiných kulturních kruhů. Špatní rodiče neplní dobře své rodičovské povinnosti, nezajímají se o to, jak se jejich dítě ve škole chová, ani nereagují na výzvy, aby se s dětmi doma na výuku připravovali.<sup>77</sup>

Poslední skupinou jsou „snaživí“ rodiče. Ti se snaží komunikovat, účastní se setkání, věnují čas doma výuce svých dětí a dávají najevo podporu škole i učitelům. V tomto případě se ale učitelé mohou cítit být ohroženi jako profesionálové a obávají se kritiky ze strany rodičů. Tento typ rodičů totiž vyžaduje jasná sdělení o pokroku svých

---

<sup>74</sup> Srov. VINCENT, C. *Including parents?* In RABUŠICOVÁ, M.; EMMEROVÁ, K. *Role rodičů ve vztahu ke škole – teoretické koncepty*, s. 148.

<sup>75</sup> Srov. RABUŠICOVÁ, M.; ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Škola a /versus/ rodina*, s. 40 – 41.

<sup>76</sup> Srov. RABUŠICOVÁ, M.; ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Škola a /versus/ rodina*, s. 38 – 39.

<sup>77</sup> Srov. Tamtéž, s. 38 – 40.

dětí, poradenství ve výchově atd. Stejně tak může být snaživými rodiči kriticky hodnocena celá školní instituce.<sup>78</sup>

Pro výzkumnou část této diplomové práce je důležité dokázat určit roli rodičů ve vztahu ke škole a následně posoudit, jaký přístup k environmentálnímu projektu v MŠ Kytíčka Milevsko zaujmají. Podle toho můžeme posléze usoudit, jak s rodiči MŠ spolupracuje a jakou participaci od nich může očekávat.

### 2.3 Role učitele

Dle Syslové se role učitele v průběhu historie měnila. První opatrovna (Na Hrádku, 1832) a mateřská škola (u sv. Jakuba, 1869), obě na území Prahy, zaměstnávaly tzv. pěstounky. Označení „učitelka“ se začalo používat až s výnosem ministra školství a národní osvěty ze dne 30. května 1934. Původním úkolem byla péče o děti s ohledem na jejich zdraví a bezpečnost. Postupně se do mateřských škol začala zavádět příprava na školu a na život. Díky vysokému počtu dětí ve třídách se začalo státem řízené institucionální vzdělání zabývat promyšlenou organizací hromadných činností dětí. V českém prostředí dospělo k vytvoření podrobných metodik pro jednotlivé předměty (70. – 80. léta 19. století). Současná vzdělávací politika EU se snaží o co nejvyšší kvalitu vzdělávání dětí předškolního věku, zároveň i následujících stupňů vzdělávání. O osobnosti učitele se mluví v souvislosti s celkovou vzdělaností úrovní společnosti, učitel se podílí na vytváření hodnotového systému dětí a žáků, rozvíjí jejich osobnost. Učitel MŠ působí na žáky mnohem silněji oproti dalším stupňům vzdělávání, neboť v tomto věku se zakládají určité dovednosti, které přetrvávají po celý život.<sup>79</sup>

Dle Havlíka a Koti je role odborný výraz sociologické terminologie, v obecném smyslu slouží k popisu vztahů mezi jedincem a okolím či společností. Každé pozici náleží příslušná role definovaná jako soubor očekávaného a společensky normalizovaného chování. Rolové jednání je pak společností sankcionováno, tzn. požadované chování je odměňováno, jednání proti očekávání je vystaveno negativním sankcím. Role učitele souvisí také s různými očekáváními, nicméně něco jiného od učitelů očekávají nadřízené orgány, odlišná očekávání mají rodiče a „přátelé školy“, zcela specifická očekávání mají žáci a žákyně.<sup>80</sup>

---

<sup>78</sup> Srov. Tamtéž, s. 38 -39.

<sup>79</sup> Srov. SYSLOVÁ, Z. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*, s. 17 – 18.

<sup>80</sup> Srov. HAVLÍK, R.; KOTÁ, J. *Sociologie výchovy a školy*, s. 161.

Dle Průchy a kol. je role učitelů v našem životě nezbytná a kvalita jejich práce velmi důležitá. Učitel je jedním ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.<sup>81</sup> Podle definice Havlíka a Koti učitel není pouze zaměstnancem školské instituce. Jako každý jiný občan společnosti je nucen „hrát“ další role – učitel je zároveň otcem, manželem, synem, bratrem, členem spolků atd., učitelka je zároveň matkou, dcerou, členkou učitelské organizace apod. Všechny životní role přinášejí určité nároky, fyzickou i psychickou zátěž. Lze tvrdit, že muži jsou více orientováni na věcné vztahy, zatímco ženy jsou emocionálnější a angažovanější v osobních vztazích. Z toho můžeme soudit, že ženy jsou šťastnější v práci s dětmi a mládeží, jelikož tato práce koresponduje s jejich mateřským posláním a ženy v této profesi mohou dosáhnout většího emocionálnějšího uspokojení než muži.<sup>82</sup> Syslová tvrdí, že učitelky mateřské školy bývají občas veřejností vnímány spíše jako matky než profesionálky. Příčinou může být vysoký počet zastoupení žen v této profesi. Mnohdy se za nejdůležitější charakteristiku učitelek MŠ považuje láska k dětem, která je však spíše motivačním impulzem při výběru povolání, nikoli kritériem kvality zkušeného pedagoga. Pouze s láskou k dětem si učitel nevystačí, nutné jsou znalosti a dovednosti využívané v každodenní praxi.<sup>83</sup>

Fontana tvrdí, že úkolem učitele je napomáhat morálnímu vývoji dětí. Podstatou učitelovy profese je jít příkladem. Pokud si učitel ve svém jednání s třídou počíná netolerantně a necitelně, pak nemůže dětem zdůrazňovat nezbytnost tolerance a soucitu. Obdobně nemůže děti učit poctivosti, pokud on sám provádí různé machinace, když se mu „hodí“, stejně jako by neměl učit děti spravedlivé nestrannosti, když zjevně uplatňuje vůči dětem nestejná měřítká. Další důležitou zásadou je, aby učitel využíval každé příležitosti ke zpevnování mravně správného jednání. Učitel by neměl učit děti brát ohledy na druhé, když potom bez slova díků proběhne kolem dítěte, které mu otevřelo dveře. Nemá cenu vyučovat o poctivosti a potom, když se dítě přizná k poklesku, mu udělit tvrdý trest bez sebemenšího uznání.<sup>84</sup> Průcha a kol. dodávají, že to souvisí se sociálním učením, což je učení, které se uskutečňuje v sociálních podmínkách, situacích a v interakci s jinými lidmi. Výsledkem je osvojení si určitých

---

<sup>81</sup> Srov. Učitel. In: PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, s. 261.

<sup>82</sup> Srov. HAVLÍK, R.; KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*, s. 161 – 162.

<sup>83</sup> Srov. SYSLOVÁ, Z. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*, s. 18.

<sup>84</sup> Srov. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*, s. 238.

rolí, postojů, rozhodovacích strategií, způsobů jednání a chování.<sup>85</sup> Řezáč rozlišuje celou řadu dílčích druhů či forem sociálního učení – sociální posilování, imitace (nápodoba) a identifikace.<sup>86</sup>

Následující výčet rolí je založen na preferencích učitelů. Z hlediska pedagogické stránky věci rozděluje Vašutová pedagogické role následovně:

- učitel v roli **poskytovatele poznatků a zkušeností** – předává či zprostředkovává žákům vědomosti, poznání a zkušenosti,
- učitelská role **poradce a podporovatele** – pomoc žákům při řešení učebních i výchovných problémů, vytváření podmínek pro učení, supervizor chování a jednání žáků ve škole,
- učitel v roli **projektanta a tvůrce** – inovace vyučování a konstrukce učební aktivity, tvůrce kurikulárních a výukových projektů,
- učitelova role **diagnostika a klinika** – vzhledem ke vzdělávacím potřebám žáků, obtížím při učení a sociálně patologickým jevům, diagnostikuje sociální vztahy žáků ve třídě,
- role **reflexivního hodnotitele** – hodnotí žáky a jejich výsledky, vlastní výuku a její výsledky, pracuje s hodnocením své osoby jinými osobami a také reflektuje sám sebe,
- učitel v roli **třídního a školního manažera** – vede třídu, ovlivňuje vztahy v ní i mimo ni, organizuje i mimoškolní akce, vede administrativu, spravuje vybavení kabinetu, pracovny, třídy,
- role **socializačního a kultivačního vzoru** – je příkladem svým žákům i společnosti.<sup>87</sup>

Pro téma práce je potřeba si uvědomit, že učitelé MŠ Kytíčka Milevsko jsou hlavními iniciátory projektu „Školní zahrada společně“, nicméně kladou silný důraz na spolupráci s rodiči. Tím pádem by měli umět přijímat konstruktivní kritiku od rodičů a být otevření k jejich názorům a nápadům. Ve výzkumné části zjistíme, zda učitelé kladou důraz na plnění svých rolí.

---

<sup>85</sup> Srov. Sociální učení. In PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, s. 219.

<sup>86</sup> Srov. ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*, s. 77.

<sup>87</sup> Srov. VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*, s. 81.

## 2.4 Profesní dovednosti učitelky MŠ

Průcha a kol. konstatují, že k výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení.<sup>88</sup>

Horká a Syslová udávají, že učitel ve všech typech a stupních škol se podílí na vytváření hodnotového systému dětí a žáků, ovlivňuje jejich zájmy a rozvíjí jejich osobnost.<sup>89</sup>

Dle Mertina a Gillernové učitelky mateřské školy vykonávají řadu odborných aktivit, vstupují do různých profesních vztahů. K úspěšnému zvládnutí různých činností a vztahů využívají profesní dovednosti vztahující se k obsahu činnosti samé, k jejich metodickému zpracování (např. věk dítěte) a také sociální, speciálně výchovné a diagnostické dovednosti, které se vztahují ke zvládnutí interakcí různé úrovně a podílejí se na rozvíjení dětí a vztahu s dětmi a rodiči.<sup>90</sup>

Mertin a Gillernová definují hlavní skupiny profesních dovedností učitelky mateřské školy, kterými jsou:

- A) sociálně psychologické profesní dovednosti,
- B) profesní dovednosti spojené s obsahem realizovaných činností, s různými oblastmi rozvoje dítěte předškolního věku,
- C) metodické profesní dovednosti,
- D) speciálně výchovné a diagnostické profesní dovednosti.<sup>91</sup>

**Sociálně psychologické (sociální) profesní dovednosti (A)** chápeme jako učením získávané předpoklady pro přiměřené sociální interakce v celé síti sociálních vztahů, do nichž pedagožka vstupuje. Sociální dovednosti dětí vyvozujeme z různých projevů prožívání, chování, jednání, ze způsobu realizace jednotlivých aktivit. Stupeň osvojení je u učitelek individuální, jejich rozvíjení je jednou z významných podmínek optimalizace činnosti mateřské školy. Patří sem:

- akceptování osobnosti dětí, rodičů, kolegů – přijímat každého takového, jaký je, každé dítě je jedinečné, jinak si osvojuje poznatky, důležitost tolerance,

---

<sup>88</sup> Srov. Učitel. In PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, s. 261.

<sup>89</sup> Srov. HORKÁ, H.; SYSLOVÁ, Z. *Studie k předškolní pedagogice*, s. 82.

<sup>90</sup> Srov. MERTIN, V.; GILLERNOVÁ, I. (eds.) *Psychologie pro učitelky mateřské školy*, s. 28.

<sup>91</sup> Srov. MERTIN, V.; GILLERNOVÁ, I. (eds.) *Psychologie pro učitelky mateřské školy*, s. 28.



- autenticita projevů učitelky ve vztahu k sociálním partnerům – sebejisté vystupování, otevřené a přiměřené vyjadřování pozitivních i negativních prožitků podporuje autenticitu projevů učitelky a zvyšuje její věrohodnost,
- empatie k jednotlivému dítěti i k celé skupině, rodičům, kolegyním – je jedna z nejdůležitějších vlastností učitelů v MŠ, empatii lze považovat za jednu z nejobecnějších podmínek rozvoje všech mezilidských vztahů, zkušené učitelky ve vztahu k dítěti projevují pochopení pro strach, obavu či lítost, i když je nesdílejí,
- naslouchání – zahrnuje v sobě řadu dalších dovedností jako je akceptace a empatie,
- odlišování prožitků a pocitů od úvah, úsudků a názorů u sebe i ostatních – rozlišování prožitků svých od prožitků druhých lidí,
- orientace na konkrétní situace – schopnost vyjadřovat se ke konkrétním situacím; čím konkrétněji se vyjádříme k určitému chování, tím větší je naděje na změnu v žádoucím směru,
- podporování sebekontroly a seberegulace – je potřeba kontrolovat své emoce,
- porozumění neverbálním projevům jedince – neverbální projevy jsou významnou součástí vzájemných interakcí, důležitým komunikačním prostředkem, informují o emocích,
- respektování a tolerování odlišného pohledu na projevy interakcí – chceme-li rozvíjet vzájemné vztahy, je třeba připouštět různost, projevovat toleranci,
- pocit sebedůvěry a sebejistého vystupování – sebedůvěra učitelky spoluvytváří prostor pro úspěšnou realizaci profese, nese s sebou možnost podpory sebedůvěry dítěte – poskytovat dítěti zkušenost, že v dané oblasti něco umí, dovede,
- umění pochválit – důležité je ocenit jak výsledek, tak proces výkonu dítěte,
- zpětná vazba v profesních sociálních vztazích – otevřenost k přijímání i poskytování zpětné vazby je podstatnou součástí sebereflexe a rozvoje profesních dovedností,

- zvládání konfliktních situací – je potřeba s konflikty počítat, důležité je se naučit konflikty zvládat ve prospěch rozvoje vztahů, učitelky musí zvládat jak konflikty s dětmi, tak s jejich rodiči.<sup>92</sup>

**Oborové a metodické profesní dovednosti** (B, C) souvisejí s tím, co učitelka s dětmi dělá, jak má aktivitu metodicky a didakticky zpracovanou. **Speciálně výchovné a diagnostické profesní dovednosti** (D) jsou zaměřeny na respekt vývojových a individuálních charakteristik dítěte, na rozlišení aktuálního stavu dítěte, přizpůsobení stylu práce jednotlivcům i skupinám.<sup>93</sup>

Z pojednání o profesních dovednostech učitele mateřské školy plyne, že učitel by měl být profesionál, měl by dokázat vyslechnout všechny názory, nejen ty, se kterými on sám souhlasí. V případě konfliktní situace by měl být schopen zachovat chladnou hlavu, držet své emoce na uzdě a najít společnou a vhodnou cestu ke kompromisu, což vede environmentální projekt „Školní zahrada společně“ ke zdárné a úspěšné realizaci. Výzkumná část objasní, zda profesní dovednosti učitelek MŠ Kyticka Milevsko odpovídají výše zmíněným dovednostem.

## 2.5 Očekávání rodičů a učitelů

Rabušicová a Pol říkají, že východiskem pro rozvíjení lépe fungujících vztahů mezi školou a rodinou by mělo být to, co od sebe ony dvě strany navzájem očekávají. Očekáváním, jsou-li druhé straně známa, lze jednodušeji vyjít vstříc.<sup>94</sup>

Rabušicová a Pol vyjadřují očekávání rodičů vztahující se ke škole a učitelům následovně:

- radu od učitele pokud s dítětem není něco v pořádku,
- vědomí, jaký učitel jejich dítě učí, jakou je osobností, znalost jeho kvalifikace a zájmu o dítě,
- učitel má mít jejich dítě rád, musí mít zájem o konkrétní dítě,
- učitel by měl naučit ve škole vše bez domácích úkolů, dítě má samostatně pracovat,

<sup>92</sup> Srov. MERTIN, V.; GILLERNOVÁ, I. (eds.) *Psychologie pro učitelky mateřské školy*, s. 29 – 35.

<sup>93</sup> Srov. Tamtéž, s. 28 – 29.

<sup>94</sup> Srov. RABUŠICOVÁ, M.; POL, M. *Vztahy školy a rodiny dnes: hledání cest k partnerství (2)*, s. 113.

- učitel má řešit školní problémy ve škole, zprávy o dítěti má podávat soukromě a taktně,
- učitel nemá jednat nadřazeně a měl by mít smysl pro humor,
- učitel má být spravedlivý,
- škola nemá obtěžovat a zatěžovat rodiče, škola má být vstřícná stejně jako učitelé.<sup>95</sup>

Rabušicová a Pol následně uvádějí, co učitelé očekávají od rodičů:

- spolupráci a ochotu řešit společně problémy,
- podporu v cílech – jednotnost,
- vytváření pozitivního rodinného prostředí, adekvátní postavení školy v hierarchii jejich hodnot,
- zpětnou vazbu rodičů na činnost školy,
- společné trávení volného času rodičů a dětí,
- péči o práci svých dětí a její kontrolu, zajištění toho, že si děti do školy budou nosit pomůcky,
- zájem o děti, o setkání s učitelem, plnění požadavků učitele.<sup>96</sup>

Tato očekávání vychází ze závěrů studie Rabušicové a Pola. Z výzkumu vyplynulo, že rodiče závěry o kvalitě školy dělají na základě výsledků svých dětí. Dalším podstatným kritériem byl způsob, jakým děti doma mluví o svých učitelích, jakým učitelé řeší výchovné problémy a jak se celkově chovají vůči dětem. Pouze ojediněle se vyskytoval rodičovský názor, že pro kvalitu školy je podstatný také zájem školy o spolupráci s rodiči. Učitelé posuzovali kvalitu rodičovské péče dle dítěte – kultury jeho chování, samostatnosti, úpravy a čistoty oblečení, připravenosti do školy či podle zájmů a způsobu trávení volného času. K tomu dodávali častost kontaktů rodičů se školou, účast a jednání na třídních schůzkách a ochotu pomáhat škole.<sup>97</sup>

Jeřábková doplňuje, že rodiče, kteří dávají své děti do MŠ především z hospodářských důvodů, očekávají co nejnižší poplatky, co nejdelší otevírací dobu,

---

<sup>95</sup>Srov. Tamtéž, s. 113.

<sup>96</sup>Srov. Tamtéž, s. 113.

<sup>97</sup>Srov. RABUŠICOVÁ, M.; POL, M. *Vztahy školy a rodiny dnes: hledání cest k partnerství (2)*, s. 113 -114.

možnost mít dítě ve škole i na kratší část dne a tím snížit poplatky, plnohodnotnou a cenově dostupnou stravu a fungující mateřskou školu i během prázdnin.<sup>98</sup>

Při společné práci na projektu „Školní zahrada společně“ tráví děti volný čas jak se svými rodiči, tak s pedagogy. Projekt tak může umožnit navázat bližší vztahy mezi všemi zúčastněnými. Výzkumná část by měla explikovat, zda výše zmíněná očekávání pedagogů i rodičů odpovídají očekávání spojených s environmentálním projektem v MŠ Kytíčka.

## 2.6 Komunikace mezi školou a rodinou

Rabušicová a Šed'ová uvádějí, že komunikace je proces předávání informací či sdílení významů mezi dvěma či více lidmi, tvoří páteř každé situace, v níž je přítomen více než jeden sociální aktér. Tento pojem je v úzkém vztahu k pojmu sociální interakce. Sociální interakce je však širší a komunikace je v podstatě její podmnožinou.<sup>99</sup> Šmelová hovoří o tom, že sociální interakci lze chápat jako vzájemné sociálně psychologické působení lidí, které probíhá na různých úrovních sociálních vztahů. Je spojnicí mezi činnostmi lidí a jejich vztahy, je uskutečňována pomocí sociální interakce. Sociální komunikace znamená sdělování, dorozumívání mezi lidmi, její specifickou formou je pedagogická komunikace. Ta je uskutečňována v souladu s danými výchovnými a vzdělávacími cíli a pomáhá tak jejich dosahování.<sup>100</sup>

Rabušicová a Šed'ová konstatují, že fungující komunikace je nezbytným základem, na kterém je vystavěn vztah mezi rodinou a školou. Obě tyto instituce mají ohledně komunikace svá očekávání. Pohled rodičů a učitelů na komunikaci, na to, jak by měla fungovat a jakou by měla mít podobu, se liší. Někdy jedna ze stran vyslovuje kritiku, že se snaží komunikovat a druhá neodpovídá, zatímco druhá strana tyto pocity nesdílí. Zdá se tedy, že tato každodenní komunikace je problémem reálně prožívaným a zakoušeným. Dobře fungující komunikace je metou, ke které by jak školy, tak rodiče jejich žáků rádi směřovali.<sup>101</sup>

Dle Řezáče efektivní komunikace předpokládá, že sdělování je platné, včasné a nezkreslené, obsahy jsou tedy úplné a v průběhu komunikace nedochází k pozměnění

---

<sup>98</sup> Srov. JEŘÁBKOVÁ, B. *Mateřská škola jako životní prostor I*, s. 53 – 54.

<sup>99</sup> Srov. RABUŠICOVÁ, M.; ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Škola a /versus/ rodina*, s. 71.

<sup>100</sup> Srov. ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola: Teorie a praxe I*, s. 149.

<sup>101</sup> Srov. RABUŠICOVÁ, M.; ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Škola a /versus/ rodina*, s. 71.

jejich smyslu. Podmínkou efektivní komunikace je rovněž na straně příjemce ochota přijímat informace.<sup>102</sup>

Šmelová konstatuje, že k aktérům pedagogické komunikace patří děti, učitelé, další zaměstnanci školy, rodiče apod. Počet účastníků pedagogické komunikace ovlivňuje samotný průběh i její výsledky. Čím více se zvyšuje počet účastníků, tím dochází ke snižování možnosti přímé mezilidské komunikace. Samotné stanovení počtu dětí na třídu v mateřské škole školskými předpisy má vytvářet optimální podmínky pro pedagogickou komunikaci.<sup>103</sup>

Dle Svobodové a kol. by z komunikace mezi učitelkou a rodičem mělo být vždy patrné, že učitelka má k dítěti pozitivní vztah a záleží jí na tom, aby se dítě v mateřské škole dobře cítilo a bylo spokojené. Pro rodiče jsou podstatné pozitivní informace, které ho informují o tom, co jeho dítě dělá dobře, co ho baví a těší. Tyto informace utužují citové pouto mezi rodičem a dítětem, dodávají vztahu pocit uspokojení a naplněného očekávání. Radost z úspěchu spojuje i oba vychovatele – učitelky a rodiče.<sup>104</sup>

### 2.6.1 Komunikační platformy

Komunikační platformy znamenají ustálené aktivity školy, jejichž cílem je umožňovat komunikaci. Rabušicová a Šeďová uvádějí platformy používané v mateřských školách:

- nástěnky pro rodiče u vchodu do školy,
- připravenost vedení školy poskytnout rodičům informaci na požádání kdykoli,
- informace podávané na začátku školního roku,
- pracovní sešity dítěte a ukázky jeho práce,
- třídní schůzky,
- možnost přítomnosti rodičů při vyučování,
- časopisy, informační letáky, občasníky,
- dny otevřených dveří,
- konzultační hodiny učitelů a vedení školy,
- ankety pro rodiče zjišťující jejich názory,
- písemná zpráva o dítěti s hodnocením jeho výsledků, snahy a chování,
- videonahrávka seznamující s chodem školy,

---

<sup>102</sup> Srov. ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*, s. 129.

<sup>103</sup> Srov. ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola: Teorie a praxe I*, s. 150.

<sup>104</sup> Srov. SVOBODOVÁ, E. a kol. *Vzdělávání v mateřské škole: Školní a třídní vzdělávací program*, s. 64 – 65.

- videozáznam průběhu vyučovacího dne v konkrétní třídě,
- videozáznam dítěte při práci ve vyučování.<sup>105</sup>

Dle realizovaného šetření Rabušicové a Šed'ové mezi stoprocentně **pravidelnou** platformu v mateřské škole patří nástěnky, jejichž využívání je dáno tím, že rodiče přicházejí do školy každý den. Předpokládá se, že je vhodné je takto oslovovat. Zároveň jsou ředitelky připraveny informovat rodiče o jejich dětech kdykoli na požádání. Mezi **spíše pravidelnou** platformu bychom zařadili podávání informací na začátku roku, ukázky práce dítěte, třídní schůzky a možnost přítomnosti rodičů ve vyučování. Mezi **občasné** patří časopisy, dny otevřených dveří, konzultační hodiny učitelů včetně vedení školy a ankety pro rodiče. Poslední kategorií jsou **spíše nerealizovatelné platformy**, kde se ocitají všechny druhy videozáznamů.<sup>106</sup>

Z výzkumu vyplývá, že pro mateřské školy je typické kombinování neosobních komunikačních platform s osobními. Nástěnky a výtvary dětí jsou doplněny sdělováním informací na začátku roku a třídními schůzkami, které jsou méně časté než ve školách základních. Naopak v mateřské škole dochází častěji k přítomnosti rodičů při vyučování než na ZŠ, což lze vnímat jako velmi osobní a otevřenou komunikační platformu. Nutno podotknout, že důležitou roli v komunikaci hrají **společenské a reprezentační akce**, jelikož umožňují rodičům a pedagogům vzájemně komunikovat bez zaměření pozornosti na jednotlivé žáky. Tyto aktivity školy umožňují překonávat zažití vztahové bariéry a razí cestu otevřenějším informačním výměnám.<sup>107</sup>

Kolláriková tvrdí, že rodiče i učitelé jsou různí i jednotlivé formy kontaktování jim vyhovují různě. Záleží samozřejmě na věku dětí a jejich pozici ve škole. Někteří z rodičů vyhledávají kontakt se školou často, jiní naopak málokdy. Přesto i tito rodiče mohou mít dostatek informací o škole a vývoji svých dětí.<sup>108</sup>

Mezi metody a formy komunikace patří třídní schůzky, společné akce, nástěnky a vývěsky, email, webové stránky školy a provozní doba. V následujícím textu si je rozdělíme do osobních a neosobních forem.

<sup>105</sup> Srov. RABUŠICOVÁ, M.; ŠEĎOVÁ, K. a kol. *Škola a /versus/ rodina*, s. 72 -73.

<sup>106</sup> Srov. Tamtéž, s. 74.

<sup>107</sup> Srov. RABUŠICOVÁ, M.; ŠEĎOVÁ, K. a kol. *Škola a /versus/ rodina*, s. 74.

<sup>108</sup> Srov. KOLLÁRIKOVÁ, Z.; PUPALA, B. (eds.). *Předškolní a primární pedagogika: Předškolní a elementární pedagogika*, s. 78.

### 2.6.1.1 Osobní

Lažová hovoří o třídních schůzkách a doporučuje, aby si pedagogové mateřské školy na začátku roku promluvili s rodiči a zjistili, jaká forma informací by jim vyhovovala, který den i která hodina. Zároveň mohou nabídnout rodičům jiný termín, než má ve zvyku základní škola. Za nejméně vhodné považuje pondělí, kdy různé instituce mají úřední dny. Rodiče si mohou potřebovat po víkendu něco zařídit či mnozí z nich jsou na úřadech zaměstnáni. Doporučuje také, aby se schůzky vedly vstřícně a méně formálně, aby se cítily příjemně obě strany. Pokud bude mluvčí rázný, kritický, nepřipouštějící diskuze, rodiče si jeho „vystoupení“ vyslechnou a odchází domů bez další komunikace. Svůj negativní dojem mohou přenést na dítě, které snadno vycítí pocity rodičů. Pedagog by měl také přijmout kritiku od rodičů, pokud je v dané situaci adekvátní.<sup>109</sup>

Třídní schůzky zůstávají ve školách dominantní platformou komunikace mezi školou a rodinou. Třídní schůzky organizuje dle výzkumu Rabušicové a Šed'ové 84 % mateřských škol. V širším pojetí mají tyto schůzky tradici povinných akcí a neúčast rodičů je hodnocena jako nezájem o školu a zároveň nezájem o vzdělávání dětí. Přestože je tato platforma považována za nejdůležitější, třídní schůzky se neodehrávají často. Třídní schůzky mají dvě části. První je společná rozmluva pedagoga s rodiči v rámci celé třídy, druhou částí je individuální rozprava s rodiči o výsledku vzdělávání jejich dítěte. Učitelé zahrnutí do výzkumu se často vyjadřovali, že rodiče dětí, se kterými potřebují nejvíce mluvit, se schůzek bohužel neúčastní.<sup>110</sup>

Lažová tvrdí, že společné akce jsou velmi oblíbené dětmi, rodiči a snad i pedagogy. Podstatnou zásadou je, že se všichni zúčastnění potkají, blíže se seznámí a stráví spolu hezké chvíle. Dítě rádo představí paní učitelce své rodiče, a pokud se otec ukáže jako silák a maminka jako výborná zpěvačka, čímž uchvátí pedagožku, posílí to vztah dítěte k paní učitelce. Rodiče se blíže seznámí s prostředím a atmosférou mateřské školy a mohou navázat bližší vztahy. Zároveň se pedagožky mohou pochlubit svým organizačním talentem, dovednostmi a svým vztahem k dětem.<sup>111</sup>

Mezi společné akce mateřské školy patří např. vánoční besídka, kde děti představí, čemu se za čtyři měsíce naučily. Častým setkáním bývají i čarodějnice, kdy se na školní zahradě zapálí oheň, opékají se špekáčky, děti si hrají a dospělí si mohou povídat. Ke

<sup>109</sup> Srov. LAŽOVÁ, L. *Mateřská škola komunikuje s rodiči*, s. 25 – 26.

<sup>110</sup> Srov. RABUŠICOVÁ, M.; ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Škola a /versus/ rodina*, s. 75.

<sup>111</sup> Srov. LAŽOVÁ, L. *Mateřská škola komunikuje s rodiči*, s. 27.

konci roku se pořádá také sportovní klání, kde děti mohou závodit společně se svými rodiči v různých disciplínách. Nutno podotknout, že tyto aktivity by měly být jak vědomostní, tak kreativní, protože ne všechny děti jsou šikovné na pohyb a hlavně ne všichni rodiče jsou sportovně založení. Některé mateřské školy organizují společné dílny, které nabízí možnost vyzkoušet si zpěv, keramiku či výrobu okrasných předmětů.<sup>112</sup>

V podstatě všechny školy mají přesně dané hodiny především k delším pohovorům s rodiči. Konzultační hodiny bývají vyvěšené na webových stránkách a měly by být dodržovány. Pedagožky by měly vysvětlit rodičům, že i ony jsou manželky a matky a mají právo na svůj volný čas. Rodiče by se tedy měli přizpůsobovat pravidlům školy. Přílišná podbízivost rodičům také snižuje pedagogovo postavení v jejich očích.<sup>113</sup>

### 2.6.1.2 Neosobní

Lažová hovoří o nejednoznačném názoru ohledně nástěnek a vývěsek v mateřské škole. Zamýšlí se nad funkcí vzdělávací a srovnávací, nad vyvěšenými články či nad časovými upozorněními na různé akce a hlavně nad tím, zda je rodiče čtou. V rámci vzdělávací funkce nástěnek a vývěsek vyzdvihuje možnost poskytnout tyto materiály rodičům domů, aby se jim věnovaly v klidu. Srovnávací funkci hodnotí skrze nástěnky plné dětských kreseb, kde se sice rádi podívají na výtvar svého dítěte a potěší se jím, nicméně výtvary ostatních dětí jsou pro ně pouze srovnávací. Rodiče se bojí toho, že jejich dítě není tak úspěšné a šikovné jako jiné děti. Dle autorky je řešením nosit výtvary dětí domů, kde si ho mohou rodiče vystavit. Cílem je povzbudit dítě v dané činnosti, naučit ho kreslit a vyrábět věci pro radost svou a svých blízkých.<sup>114</sup>

Současné moderní technologie jako je např. email či webové stránky představují úžasný komunikační prostředek. Usnadňují organizaci, zajišťují rychlé a celoplošné informování. Nesmí ale nahradit osobní kontakt. Důležité je věnovat pozornost ochraně osobních dat, vše musí být pod souhlasem rodičů či majitelů. Emailová komunikace je sice dobrý pomocník, zároveň ale ničitel vztahů. Umožňuje rodičům osobně nekontaktovat školu.<sup>115</sup>

---

<sup>112</sup> Srov. Tamtéž, s. 28.

<sup>113</sup> Srov. Tamtéž, s. 30.

<sup>114</sup> Srov. LAŽOVÁ, L. *Mateřská škola komunikuje s rodiči*, s. 28 – 29.

<sup>115</sup> Srov. Tamtéž, s. 29 – 30.



Kolláriková a Pupala rozdělují kontakty mezi učitelem a rodiči, které se realizují v systému vzájemné komunikace různými formami:

- míra zprostředkovanosti
  - bezprostřední styk - třídní schůzky, konzultační hodiny, schůze rodičovských rad či besídky patří k bezprostředním kontaktům setkání rodičů a učitelů tváří v tvář, mohou sem patřit i méně frekventované návštěvy učitele v rodině nebo rodičů ve vyučování,
  - zprostředkovaný styk - mezi méně přímé kontakty patří telefonický styk či písemná komunikace, větší část komunikace se odehrává přes dítě, nejen formou vzkazů a žádostí, ale také tím, jak dítě o škole vypráví (rodině) nebo jaké u něho pozorujeme emoce, znalosti či pracovní postupy,
- obsahové zaměření střetnutí,
- sociální vymezení,
- funkce střetnutí.<sup>116</sup>

Svobodová doplňuje, že vstup rodičů do mateřské školy je důležitý. Společná práce vytváří prostor pro pozorování dětí a neformální rozhovory jak mezi rodiči, tak i mezi rodiči a pedagogy o jejich zájmech, problémech a radostech. Řadí sem **společné tvoření**, při kterém mnohé mateřské školy nabízejí rodičům společné tvořivé aktivity s jejich dětmi, **školní slavnosti**, kterými nemusí být pouze besídka, ale existují i školy, které každý měsíc organizují oslavy, kde je možnost k neformální komunikaci a zároveň jde o ukončení určitého tematického celku informujícího rodiče o tom, co se děti v daném období naučily. Dalšími možnostmi jsou **školní časopisy, kluby pro batolata**, kde maminky mohou pozorovat své děti při interakci s druhými dětmi, **společné cesty do přírody či kamkoli do světa** nebo **rada školy**.<sup>117</sup>

Sedláčková a kol. doplňují ještě jednu aktivitu, kterou je **adaptační program** školy. Přibývá mateřských škol, které si uvědomují, že si děti potřebují zvyknout na nové prostředí a nové tváře s určitou jistotou, kterou mají pouze vedle svého rodiče. Vstup dítěte do mateřské školy je pro něj první životní zátěžovou situací, kdy se musí zpravidla odloučit od rodiny a setrvat v novém prostředí bez rodičů. Adaptační

---

<sup>116</sup>Srov. KOLLÁRIKOVÁ, Z.; PUPALA, B. (eds.). *Předškolní a primární pedagogika: Předškolská a elementární pedagogika*, s. 78.

<sup>117</sup>Srov. SVOBODOVÁ, E. a kol. *Vzdělávání v mateřské škole: Školní a třídní vzdělávací program*, s. 66 - 69.

programy mají dopomáhat nejen k adaptaci dítěte, ale přispívají také k vytvoření vztahu důvěry mezi rodičem a učitelem.<sup>118</sup>

### 2.6.2 Komunikační kritéria

Rabušicová a Šed'ová uvádějí, že rodičovské role zahrnují několik komunikačních kritérií, mezi které patří:

- četnost komunikace – za role s vysokou četností komunikace lze považovat především rodiče partnera a občana, stejně jako snaživého rodiče, za role se střední četností komunikace lze předpokládat rodiče zákazníka, nízkou četnost nalezneme u rodiče nezávislého a „špatného“,
- směr komunikace – vede především od školy k rodiči jako je tomu u rodiče zákazníka, rodiče nezávislého a rodiče „špatného“, naopak komunikace od rodičů ke škole znázorňuje rodiče snaživého, obousměrná komunikace je u rodičů partnerů a občanů,
- počet aktérů – je omezen na dvě skupiny: rodiče a učitele, v rámci sociálního partnerství rodič vstupuje do komunikace s celou školou, v případě občanské role do komunikace s celou komunitou,
- komunikační vztah – symetrický či komplementární; *symetrický* znamená, že se chování komunikačních aktérů neliší, navzájem se zrcadlí a je přínosné pro roli výchovného i sociálního partnera, občana i rodiče nezávislého, *komplementární* vztah se vyznačuje doplňováním partnerů na ose dominance a submise, vzniká mezi školou a rodičem – zákazníkem, který je postaven do dominantní role: dostává informace, ale neposkytuje je, v submisivní roli je vůči škole rodič „špatný“ i rodič snaživý.<sup>119</sup>

Pro téma diplomové práce je tedy potřeba zdůraznit, že komunikace je nejpodstatnější složkou spolupráce. V průběhu projektu je potřeba řešit nastalé situace, a proto je na komunikaci kladen silný důraz. Řešení těchto situací mezi pedagogy a rodiči dává dětem pozitivní vzor jednání a díky tomu lze u dětí vytvořit silnější pouto a bližší vztah s jejich vyučujícími. Z kapitoly vyplývá několik metod, které lze využít při spolupráci, a které budeme ve výzkumné části ověřovat.

---

<sup>118</sup>Srov. SEDLÁČKOVÁ, H.; SYSLOVÁ, Z.; ŠTĚPÁNKOVÁ, L. *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*, s. 80.

<sup>119</sup>Srov. RABUŠICOVÁ, M.; ŠEĎOVÁ, K. a kol. *Škola a /versus/ rodina*, s. 79.

### 3 Environmentální výchova

Jančaříková interpretuje, že termín environmentální výchova je v českém prostředí poměrně nový. Předcházela mu řada jiných termínů a předpokládá se, že ani tento pojem není definitivní. Prvním pojmem byla výchova k ochraně přírody, následovala výchova k ochraně přírody a k péči o životní prostředí, dále ekologická výchova, také globální výchova a environmentální výchova, v současnosti se stále častěji užívá termínu výchova k udržitelnému rozvoji.<sup>120</sup>

Leblová dodává, že termín environmentální výchova zavedlo ministerstvo životního prostředí od konce 90. let 20. století. Environmentální výchova odhaluje důsledky lidské činnosti devastující a ohrožující život na Zemi. Ukazuje nám možné způsoby potřebné k dosažení pozitivních změn v životním prostředí. Vychovává k dobrému vztahu k přírodě, jejím úkolem je budovat v lidech pozitivní vztah k přírodě, zabývá se poznáváním vztahů k přírodě a vlivem člověka na ni. Vede k budování správných hodnot, postojů a kompetencí k péči o přírodu kolem nás. Těmito postoji je myšleno i to, aby se člověk dokázal omezit, odříct si, vzdát se něčeho ve prospěch budoucnosti planety.<sup>121</sup>

Horká konstatuje, že podstatou environmentální výchovy je utváření odpovědného vztahu k životnímu prostředí, šetrného životního stylu lidí a jejich jednání. Pojetí environmentální výchovy zahrnuje jak aspekty přírodovědné, tak aspekty etické, sociální či kulturní. Environmentální výchova směřuje k ekologické kultuře osobnosti jako souhrnu poznatků, hodnot a přesvědčení, které umožňuje lidem chovat se a jednat v souladu s požadavky šetrného vztahu k přírodě. Osvojením ekologické kultury myslíme poznávání obecných zákonitostí vývoje přírody a společnosti, chápání jejich souvislostí, vědomí hodnoty přírody a přesvědčení nutnosti harmonie ve vztazích člověka k člověku a člověka k přírodě.<sup>122</sup>

Jančaříková dodává, že mezi důvody pro výchovu k environmentální činnosti patří stanovení školského zákona o realizaci environmentální výchovy ve škole. Dalším důvodem je přesvědčení, že pro dítě je to dobré. Dítě niterně i bytostně potřebuje kontakt s přírodou a jejími součástmi, pobyt v přírodě. Podstatný důvod je i ten, že se změnilы podmínky (více lidí obývá stejně velké území), a proto se musí chování lidí

---

<sup>120</sup> Srov. JANČAŘÍKOVÁ, K. *Environmentální činnosti v předškolním vzdělávání*, s. 9.

<sup>121</sup> Srov. LEBLOVÁ, E. *Environmentální výchova v mateřské škole*, s. 15 – 16.

<sup>122</sup> Srov. HORKÁ, H. *Teorie a metodika ekologické výchovy*, s. 9.

změnit. Environmentální výchova je nástrojem, který má ke změně chování vychovávat.<sup>123</sup>

Bucher a Greven konstatují, že environmentální vzdělávání by mělo být logické a strukturované. Lze tvrdit, že se řídí mottem: „Od užívání přírody až k jejímu zachování“.<sup>124</sup> Palmer tvrdí, že podle IUCN z roku 1970 je environmentální vzdělávání proces uznání hodnot a vyjasnění pojmů s cílem rozvíjet dovednosti a postoje nezbytné k pochopení a ocenění vzájemné příbuznosti mezi člověkem, jeho kulturou a jeho biofyzikálním okolím. Environmentální výchova s sebou také nese praktickou stránku rozhodování a vlastních formulací kodexu chování o záležitostech týkajících se kvality životního prostředí.<sup>125</sup>

Podle Buchera a Grevena by mělo environmentální vzdělávání následně plnit účely:

- podporovat znalosti a poznatky o přírodě, životním prostředí a vlivu člověka na ně,
- podporovat angažovanost v přirozeném prostředí jakožto emocionální prvek motivace pro zachování kvality prostředí,
- dát lidem možnost rozvíjet své znalosti a dovednosti, na jejichž základě poznáváme a chápeme přírodu a životní prostředí,
- environmentální vzdělávání nabízí lidem aktivní perspektivu, která s ohledem na životní prostředí rozvíjí environmentální chování.<sup>126</sup>

Deri a Cooper tvrdí, že environmentální výchovu nelze učit z kazatelny či podia. Takovéto vědomosti a smýšlení získáváme ze zkušenosti a z osobnosti člověka. Pokud budeme žádat mladé lidi, aby rozvíjeli své ochránářské postoje a přijali opatření k životnímu prostředí, musí v této sféře participovat a musí jim být dána odpovědnost za jejich jednání.<sup>127</sup>

V České republice je environmentální vzdělávání zakotveno v usnesení vlády č. 232/1992, jde o strategii státní podpory ekologické výchovy v 90. letech, dle § 13 Ministerstvo životního prostředí podporuje EVVO. Dále se k environmentálnímu vzdělávání vztahuje zákon č. 17/1992 Sb. (zákon o životním prostředí), 123/1998 Sb.

---

<sup>123</sup> Srov. JANČAŘÍKOVÁ, K. *Environmentální činnosti v předškolním vzdělávání*, s. 2 - 7.

<sup>124</sup> Srov. BUCHER, J.; GREVEN, A. (eds.) *Environmental Education*, s. 7.

<sup>125</sup> Srov. PALMER, J. A. *Environmental education in the 21st century. Theory, practice, progress and promise*, s. 7.

<sup>126</sup> Srov. BUCHER, J.; GREVEN, A. (eds.) *Environmental Education*, s. 7.

<sup>127</sup> Srov. DÉRI, A.; COOPER, G. (eds.) *Environmental education, an active approach*, s. 5.

(zákon o právu na informace o životním prostředí). Ministerstvo životního prostředí každoročně vydává grant v hodnotě 18 milionů a z toho 6 milionů se využívá na projekty environmentálního vzdělávání.<sup>128</sup>

### **3.1 RVP PV a environmentální výchova**

Jančaříková hovoří o RVP PV, které jmenuje pět vzdělávacích oblastí (biologická, psychologická, interpersonální, sociálně kulturní a environmentální), jež nesou názvy: „Dítě a jeho tělo“, „Dítě a jeho psychika“, „Dítě a ten druhý“, „Dítě a společnost“, „Dítě a svět“. Environmentální aktivity je možné realizovat ve všech uvedených oblastech, nejvíce pozornosti je jim věnováno ve vzdělávací oblasti „Dítě a svět“.<sup>129</sup>

#### **3.1.1 Dítě a jeho tělo**

Biologická vzdělávací oblast RVP PV interpretuje, že: „Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti biologické je stimulovat a podporovat růst a neurosvalový vývoj dítěte, podporovat jeho fyzickou pohodu, zlepšovat jeho tělesnou zdatnost i pohybovou a zdravotní kulturu, podporovat rozvoj jeho pohybových i manipulačních dovedností, učit je sebeobslužným dovednostem a vést je k zdravým životním návykům a postojům.“<sup>130</sup>

Leblová upozorňuje, že toto uskutečňujeme na čerstvém vzduchu při překonávání přírodních překážek s pohybovým využitím ve volném prostoru, přičemž využíváme smysly při vnímání přírody a přizpůsobujeme se terénu a počasí, vhodně se oblékáme, uvědomujeme si, co je zdravé, vhodné a co nikoli. Děti si při pohybu uvědomují své tělo, dozvídají se nové poznatky o tom, jak funguje lidské tělo – při rychlejších pohybech se děti zadýchají, zrychluje se jim tep srdce, učí se, jaké to je chodit poslepu, pohmatu, rozeznávají zvuky, tvary, chutě, barvy. Děti mohou manipulovat s různými přírodninami jako např. zrna pšenice, kamínky, kůra, žaludy, ulity atd.<sup>131</sup>

#### **3.1.2 Dítě a jeho psychika**

RVP PV popisuje psychologickou oblast: „Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti psychologické je podporovat duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvoj jeho intelektu, řeči a jazyka, poznávacích procesů a funkcí, jeho citů

---

<sup>128</sup> *Environmental Education and Training in the European Union and other Countries*, s. 4 – 5.

<sup>129</sup> Srov. JANČAŘÍKOVÁ, K. *Environmentální činnosti v předškolním vzdělávání*, s. 2 - 3.

<sup>130</sup> RVP PV, s. 16.

<sup>131</sup> Srov. LEBLOVÁ, E. *Environmentální výchova v mateřské škole*, s. 22 – 23.

i vůle, stejně tak i jeho sebepojetí a sebenahlížení, jeho kreativity a sebevyjádření, stimulovat osvojování a rozvoj jeho vzdělávacích dovedností a povzbuzovat je v dalším rozvoji, poznávání a učení. Tato oblast zahrnuje tři „podoblasti“: jazyk a řeč; poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace; sebepojetí, city a vůle.“<sup>132</sup>

Leblová hovoří o tom, že zde se lze zaměřit na popisování smyslových vjemů, zážitků a pocitů. Děti popisují svá pozorování, domněnky, formulují otázky. Při spolupráci ve skupinkách se budou muset domluvit, vymyslet strategii, ptát se, rozšířit si slovní zásobu o názvy organismů apod. Při volné hře venku děti přirozeně komunikují, přírodniny a motivy zvířat používají při vyjadřování estetických zážitků – výtvarných, hudebních, pohybových.<sup>133</sup>

### 3.1.3 Dítě a ten druhý

RVP PV interpretuje interpersonální oblast následovně: „Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v interpersonální oblasti je podporovat utváření vztahů dítěte k jinému dítěti či dospělému, posilovat, kultivovat a obohacovat jejich vzájemnou komunikaci a zajišťovat pohodu těchto vztahů.“<sup>134</sup>

Leblová tvrdí, že v přírodě lze hrát řadu her, které posilují vztahy mezi dětmi i jejich vztah k prostředí, ve kterém žijí a pohybují se. Mají příležitosti k prosociálním vztahům – neutíkat pomalejším, pomoci nést batoh unaveným, pozdravit při procházce, podat hůl starému člověku, kterému upadla. Děti dostávají instrukce o ohleduplném chování, respektu k pomalým a méně obratným, toleranci k pomalejším žákům.<sup>135</sup>

### 3.1.4 Dítě a společnost

RVP PV popisuje sociálně-kulturní oblast: „Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti sociálně - kulturní je uvést dítě do společenství ostatních lidí a do pravidel soužití s ostatními, uvést ho do světa materiálních i duchovních hodnot, do světa kultury a umění, pomoci dítěti osvojit si potřebné dovednosti, návyky i postoje a umožnit mu aktivně se podílet na utváření společenské pohody ve svém sociálním prostředí.“<sup>136</sup>

---

<sup>132</sup> RVP PV, s. 18.

<sup>133</sup> Srov. LEBLOVÁ, E. *Environmentální výchova v mateřské škole*, s. 23 – 24.

<sup>134</sup> RVP PV, s. 24.

<sup>135</sup> Srov. LEBLOVÁ, E. *Environmentální výchova v mateřské škole*, s. 24.

<sup>136</sup> RVP PV, s. 26.

Podle Leblové se tato oblast zaměřuje na rozvoj společenského soužití a spolupráci, děti se mohou setkat s myslivci, pracovníky Lesů České republiky, ekologickými aktivisty. Mohou dostat informace o trvale udržitelném rozvoji, trénují dovednost vyjádřit se, navrhnout řešení. Jiným kulturám se mohou naučit prostřednictvím národních znaků (javor – Kanada, tulipány – Nizozemsko, klokan – Austrálie), prostřednictvím knih s přírodní tematikou, hledat přírodní motivy v lidových písních (vyjmenujte písně s tematikou vody) či vážné hudbě (Smetanova Vltava, Vivaldiho Čtvero ročních období).<sup>137</sup>

### 3.1.5 Dítě a svět

RVP PV popisuje environmentální oblast: „Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v environmentální oblasti je založit u dítěte elementární povědomí o okolním světě a jeho dění, o vlivu člověka na životní prostředí – počínaje nejbližším okolím a konče globálními problémy celosvětového dosahu – a vytvořit elementární základy pro otevřený a odpovědný postoj dítěte (člověka) k životnímu prostředí.“<sup>138</sup>

Leblová dodává, že v této oblasti se dílčí cíle nejvíce dotýkají životního prostředí a ekologie. Děti si postupně vytvářejí vztah k životnímu prostředí, k okolí MŠ, parku, lesu, louce, kam si chodí hrát. Staví si domečky, zahrádky z přírodních materiálů. Zde vznikají diskuze o tom, proč lidé přírodu znečišťují, proč některé druhy zvířat vymírají a co s tím lidé mohou dělat. Děti si během roku uvědomují a pozorují proměnu přírody během ročních období, pochopí opakování tohoto schématu, a že musíme s těmito změnami počítat.<sup>139</sup>

## 3.2 Cíle environmentální výchovy

Leblová popisuje, že děti v předškolním věku mají velkou schopnost empatie. Všechny jejich smysly jsou otevřené tomu, co do nich bude vloženo. Ještě nemají vytvořený žebříček hodnot, proto jsou ve svém nadšení pro věc ochotné slevit z pohodlí, je-li to nutné. Jsou vnímavé a citlivé, jsou schopné svým dětským nadšením nakazit i dospělé kolem sebe. Děti nemají zažitá špatná návyky, proto mají velkou šanci vytvořit si

---

<sup>137</sup>Srov. LEBLOVÁ, E. *Environmentální výchova v mateřské škole*, s. 24 - 25.

<sup>138</sup>RVP PV, s. 29.

<sup>139</sup>Srov. LEBLOVÁ, E. *Environmentální výchova v mateřské škole*, s. 25 – 26.

správný postoj k přírodě. Přímé pozorování a přirozený styk s přírodou v raném věku jsou nenahraditelné.<sup>140</sup>

Jančaříková konstatuje, že základním cílem environmentální výchovy v předškolním věku je podnítit v dětech touhu poznávat okolní svět a rozvíjet ji v hluboký a trvalý vztah k přírodě, který se následně změní v dovednost poznat v životním prostředí dysfunkce a v chuť přírodu chránit.<sup>141</sup> Dle Leblové by cílem mělo být, aby měl člověk rozvinutý zájem o přírodu, touhu ji poznávat a potřebu ji aktivně ochraňovat. Environmentální výchova v mateřské škole umožňuje dětem osobní zkušenost s přírodou, nechává jim ji zažívat veškerými smysly. Je potřeba dětem pomáhat zažívat krásu a tajemství přírody, učit je přírodu milovat a ctít ji, rozvíjet vědomí rozmanitosti forem života a pocit odpovědnosti za životní prostředí.<sup>142</sup> Hederer dodává, že musíme usilovat o celkový pohled na problém a pochopit vzájemné vztahy. Je třeba vychovávat k takovému jednání, které je citlivé a zodpovědné vůči životnímu prostředí. Životní prostředí tvoří jak příroda, tak i my sami.<sup>143</sup>

Činčera interpretuje cíle, které byly zformulovány v roce 1977 v Tbilisi na první mezinárodní konferenci o environmentální výchově:

- posílit lidské vědomí a porozumění ekonomické, sociální a ekologické provázanosti v městských oblastech,
- poskytnout každému příležitost dosáhnout znalostí, hodnot, názorů, odpovědnosti a dovedností ke zlepšování a ochraně životního prostředí,
- tvořit nové vzorce chování jednotlivců, skupin i společnosti jako celku vstřícnému k životnímu prostředí.<sup>144</sup>

Ve výzkumné části této práce zjistíme, zda se výše uvedené vzdělávací oblasti uplatňují v environmentálním projektu MŠ Kytíčka. Environmentální projekt „Školní zahrada společně“ by měl jít ruku v ruce s RVP PV. Hlavním cílem projektu je vytvořit vhodné prostředí pro výuku environmentální výchovy, vést děti k ochraně životního prostředí a láskyplnému vztahu k přírodě a všem jejím součástem. Výzkumná část ověří, zda jsou cíle EV aplikovány v rámci školního projektu.

---

<sup>140</sup> Srov. Tamtéž, s. 18 - 19.

<sup>141</sup> Srov. JANČAŘÍKOVÁ, K. *Environmentální činnosti v předškolním vzdělávání*, s. 12.

<sup>142</sup> Srov. LEBLOVÁ, E. *Environmentální výchova v mateřské škole*, s. 16.

<sup>143</sup> Srov. HEDERER, J. *Životní prostředí a výchova*, s. 11.

<sup>144</sup> Srov. ČINČERA, J. *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům*, s. 12.



### 3.3 Ekologický výukový program, rizika EV a její pedagogické prostředky

Ekologický výukový program (EVP) je výchovně vzdělávací blok, jehož smyslem je obohatit vzdělávání na všech stupních škol o environmentální rozměr. Společným cílem je důraz na ekologické myšlení a jednání. Bureš uvádí tzv. ekopedagogovo osmero:

1. EVP je plánovaný a pečlivě připravený, má jasně formulované cíle, ekopedagog má cíle programu stále na vědomí a program podle situace upravuje,
2. EVP je smysluplný, cíle a obsah EVP směřují k hledání a nalézání příčin, důsledků a řešení problémů životního prostředí a vytváření souvislostí,
3. EVP má „hlavu i patu“ – má jasně vytvořenou strukturu s logickým sledem aktivit,
4. EVP je v dobré formě, metody a formy jsou voleny tak, aby vedly k dosažení cílů,
5. ekopedagog se přírody ani trvale udržitelného rozvoje nebojí, promítá zásady do praxe,
6. učitel propojuje v průběhu EVP poznatky s tím, co žáci již o dané problematice vědí, demonstruje praktické využití,
7. součástí EVP je také hodnocení – učitel poskytuje žákům zpětnou vazbu na jejich práci, na konci programu probíhá závěrečná reflexe,
8. ekopedagog se snaží zaujmout pozornost svých žáků, mluví spisovnou češtinou vhodně doplněnou hovorovou, jeho písemný projev je čitelný, snaží se neupadnout do stereotypu a hledá další možnosti k inovaci programu.<sup>145</sup>

Leblová upozorňuje, že existuje několik věcí, kterým by se měla věnovat zvláštní pozornost. Při pobytu s dětmi venku je důležité dbát na to, aby byly děti vhodně oblečené. Je dobré si s rodiči o tomto tématu promluvit např. na zahajovací schůzce na začátku roku, případně ještě tyto zásady vyvěsit do společných prostor ve škole či na internetové stránky. Musíme si uvědomit, že děti potřebují oblečení umožňující volný pohyb, v deštivém počasí oblečení nepromokavé, mít v záloze dostatek suchého prádla na převlečení.<sup>146</sup>

Daleko nebezpečnější je riziko výskytu alergií, pedagog by si je měl pečlivě nastudovat a zmapovat (např. pomocí rozhovorů s rodiči či z evidenčních listů dětí). Všechno, co může obsahovat alergeny, jako peří, chlupy, pyly apod. by se nemělo

<sup>145</sup> Srov. BUREŠ, J. *Praktická ekologická výchova v mateřských a základních školách*, s. 6 – 7.

<sup>146</sup> Srov. LEBLOVÁ, E. *Environmentální výchova v mateřské škole*, s. 26.

přinášet do místnosti, kde děti tráví čas volnou hrou nebo odpočívají. Vhodné je tyto předměty umístit do vedlejší místnosti či pod přístřešek venku. Stejně tak je dobré najít vhodný prostor pro chovaná zvířátka.<sup>147</sup>

Dalším rizikem jsou otravy. Zejména malé děti mohou pozřít něco, co např. připomíná rybíz. Také houby mohou na školní zahradě vyrůst „bez dovolení“, proto je potřeba na toto nebezpečí včas upozornit. Pozornost bychom měli také zaměřit na jedovaté rostliny a živočichy. Děti se mohou poškrábat o trny šípku, velké nebezpečí představuje bodavý hmyz. Může také dojít k úrazu u dětí. Je důležité s dětmi mluvit o bezpečném chování jak na školní zahradě, tak při pobytu mimo mateřskou školu.<sup>148</sup>

Jančaříková konstatuje, že děti předškolního věku jeví zájem o vše živé, ať jde o živočichy, rostliny i houby. Odborníci tuto schopnost nazývají biofilie, tedy vrozený kladný vztah ke všemu živému. Pokud není tento zájem vhodně rozvíjen, může se změnit dokonce až v odpor. První vědecký nástroj, který člověk používá, je **pozorování**. Důležité je dětem na pozorování dát čas a prostor, zvláště tedy předškolním dětem, pro které je každý kout či starý pařez zajímavý. Učitelka by měla dítě podporovat tím, že mu poskytne prostředky pro zjednodušení pozorování, např. průhledné nádoby pro ochranu živého tvora či lupu. Některé děti přecházejí od pozorování spontánně k **experimentování**. Záleží na dítěti, některému stačí pozorovat, jiné chce experimentem vidět nastalé změny. Učitelé by měli používat také **modelové organismy**, které pedagog volí s rozmyslem. Důležité je zvolit vhodný počet, zastoupit různé třídy živočichů a vybrat ty, které děti zajímají. Mezi další metody patří také **výchova prací** – děti v MŠ by měly být zapojeny do činností spojených s úklidem nejen své pracovní plochy, ale také společných prostor. Nemělo by se zapomínat ani na **interdisciplinární přístup**, kde se děti pomocí jednoho tématu procvičí prakticky ve všech vzdělávacích oblastech.<sup>149</sup>

Můžeme také aplikovat na děti **vzpomínky na naše předky a jiné kultury**. Naši předkové žili obvykle ve větším souladu s přírodou. Dnes se do „módy“ vrací výuka lidových řemesel, lidé se začínají vracet k některým receptům lidového léčitelství. Je možnost se také inspirovat **lesní pedagogikou** – začínají vznikat lesní školky, které jsou stále více v oblibě, či dětské kluby inspirované lesními školkami. Děti získávají

---

<sup>147</sup>Srov. Tamtéž, s. 27.

<sup>148</sup>Srov. LEBLOVÁ, E. *Environmentální výchova v mateřské škole*, s. 27 – 28.

<sup>149</sup>Srov. JANČAŘÍKOVÁ, K. *Environmentální činnosti v předškolním vzdělávání*, s. 31 – 35.

**kontakt se zvířaty**, mateřské školy často využívají tzv. návštěvních programů, kdy si do školy pozvou lektory se zvířetem. MŠ může mít i svůj třídní či školní chov, nicméně zde je potřebná opatrnost a důsledné zhodnocení vhodnosti přítomnosti zvířete. Děti se často dostávají do **kontaktu s přírodninami, krajinnými prvky a poznávají živly**. Děti mohou přírodní materiály využít k různým hrám a pedagožky k **tvorbě z přírodních materiálů**.<sup>150</sup>

Často dochází k **zachycení poznatků z environmentální výchovy při výtvarné činnosti**. Děti zachycují krajinu a její prvky na papír či venku klacíkem do bahna nebo písku. Při realizaci environmentální činnosti lze využít i **hudby** - celé řady lidových písní o přírodě, o vztahu člověka k přírodě. Velmi důležitou roli v předškolním věku hraje čtení a vyprávění příběhu – tzv. **ekonarologie**. Využíváme čtení knížek o přírodě a také vyprávění vlastních příběhů. Učíme děti naslouchat přírodě, děti se např. učí, že podle povadlých listů poznáme, že květina potřebuje zalít. Pedagožky jistě často využívají i metodu **hry v přírodě a na přírodu při přírodovědných vycházkách** či na **naučných stezkách**, upřednostňují se hry nesoutěživé, neboť environmentální výchova je založena na spolupráci a kooperaci. Pedagog si také pomáhá při vzdělávání **prvky dramatické výchovy**, např. loutkou. Přírodní materiály poskytují vhodné využití i pro rozvoj **předmatické schopnosti a logického myšlení**.<sup>151</sup>

V neposlední řadě bychom neměli opomenout slavnosti. Nejznámější slavností je **Den Země**, který se slaví 22. dubna již od roku 1969. Mezi tradiční slavnosti na našem území patří i tzv. otevírání studánek, den vděčnosti za stvoření či lze využít i tradic jako jsou narozeniny dětí, masopust, Vánoce, dožínky, Velikonoce, Svátek matek, Čert a Mikuláš či Svátek dýní.<sup>152</sup>

Pro výzkumnou část je důležité ověřit, zda rodiče i učitelé berou v úvahu rizika, která s sebou vzdělávání mimo vnitřní prostory přináší, a zda v průběhu realizace projektu dochází ke zvýšené opatrnosti.

### **3.4 Environmentální projekt „Školní zahrada společně“ v MŠ Kytíčka**

Mateřská škola Kytíčka se nachází na okraji města Milevska, ve městě o necelých 10 000 obyvatelích, v okrese Písek. Mateřská škola má tři třídy dětí – Sedmikrásky (2 –

---

<sup>150</sup> Srov. Tamtéž, s. 35 – 42.

<sup>151</sup> Srov. JANČAŘÍKOVÁ, K. *Environmentální činnosti v předškolním vzdělávání*, s. 42 – 47.

<sup>152</sup> Srov. Tamtéž, s. 46 – 47.

4 let), Zvonečky (4 – 5 let) a Pampelišky (5 – 7 let). Personál tvoří šest pedagogických pracovníků včetně paní ředitelky a dvě nepedagogické pracovníce (školnice, kuchařka).

Projekt „Školní zahrada společně“ se začal rodit v průběhu školního roku 2011/2012. Důležitým konzultantem a rádcem smysluplného využití školní zahrady pro environmentální vzdělávání je RNDr. Tomáš Ditrich, Ph.D., zástupce vedoucího katedry biologie PF JU, který se zabývá ekologií a environmentální výchovou.

Projekt se snaží rodičům nabídnout, v rámci jejich možností i možností MŠ, aktivní účast na přetváření rozsáhlé školní zahrady v přírodní zahradu pro děti bezpečnou, příjemnou, rozvíjející, utvářející, podněcující, inspirující – v zahradu poskytující dostatek herních, pohybových i vzdělávacích příležitostí. Společný pobyt v krásném přírodním prostředí a možnost "zanechat stopu" v podobě vysazeného stromu, keře nebo krmítka či pracovního koutku pro děti ve "své" MŠ působí pozitivně na děti, rodiče i pedagogy.

První akcí v rámci projektu byla likvidace starého proschlého šeráku (již vzrostlých stromů) u vstupu a hlavního vchodu do MŠ a vytvoření pásu s ozdobnými kvetoucími keři. Jeden z otců zajistil terénní úpravu, sražení trávníku, zafinancoval mulčovací kůru a folii pod ní. Zeleň byla financována z peněžitého neúčelového daru. Takto je to i s dalšími akcemi. Peníze paní ředitelka shání od sponzorů, buď z firem, nebo se spolupodílí rodiče (např. na budku pro veverku vybrali 3.000,- Kč rodiče dětí). MŠ využívá i profesí rodičů, např. jeden z otců je pokrývač, školnímu zahradnímu domku udělal střechu z vlastního doneseného materiálu. Barvu na domeček, hřebíky, šrouby, a další potřebný materiál obstarali ostatní tatínkové.

Do nynější doby byla na školní zahradě vytvořena plocha s okrasnými kvetoucími keři při vstupu do areálu MŠ a v atriu, založen kompost (obr. 1), vysazeny ovocné keře - angrešt, rybíz, borůvky, (obr. 2) kiwi, dosázen živý plot okolo školní zahrady, vysazen "jahodový" záhon, založen záhon s různými druhy travin, vznikl a byl dotvořen hmyzí hotel (obr. 3), broukošvitě (obr. 4), beruškovitě (obr. 5), ježčí domečky (obr. 3), hadoviště, vysazeny "motýlí" keře (Komule střídavolistá) a zasazena motýlí louky (obr. 5), vytvořena relaxační voňavá zahrádka (mateřídouška, dobromysl, levandule, šalvěj aj.) či vrboviště (obr. 6), které je tvořeno z vrbových prutů do tvaru kopule a děti jej využívají jak domečky či skrýše, slouží jako edukační prvek - děti pozorují stadia růstu vrby. Byly vysazeny také okrasné traviny (obr. 7) využívané k rozvoji sluchové percepce – evokují šumění moře, rozvoj fantazie, představivosti. Na školní zahradě se

nachází domeček pro včelky samotářky (obr. 8), děti na zahradě pěstují dýně, které na Halloween využijí (obr. 9).

V rámci aktivit v oblasti polytechnického vzdělávání děti s rodiči a pedagogy vyrobily krmítka pro ptáky, hmyz, motýly, domeček a krmítko pro veverky (obr. 10, obr. 11), byla pořízena dřevěná stavebnice zahradního dětského domečku (podklad, sestavení, natření, opatření střešní krytinou), vytvořena opora pro pnoucí ovocné keře. Výsledkem činnosti výchovy ke zdravému životnímu stylu byl vznik tzv. „smyslového chodníčku“ (obr. 12), po kterém se smí chodit jen naboso a je rozdělen na různá oddělení vytvořená jen z přírodního materiálu (šišky, kamínky, piliny, větve a jiné). Děti si zde rozvíjejí motoriku, klenbu nožní a poznávají přírodní materiály. V plánu je vybudovat "dílnu" a "kuchyňku" v prostoru bývalého pískoviště, bylinkovou spirálu a další.

MŠ Kytíčka navštívila fyzioterapeutka, která předvedla aktivity na téma „Aby nožky nebolely“, při kterém měly děti možnost vyzkoušet si kreslení prsty na nohách, sbírání předmětů či svlékání ponožek. Pedagožky se co nejvíce snaží přenášet výchovné činnosti na školní zahradu. Celkově MŠ Kytíčka využívá při výchově a vzdělávání přírodních materiálů, angažuje se v oblasti třídění odpadu a účastní se různých sbírek např. pro postižené děti formou sběru víček z PET lahví. Pro rozvoj vztahů k živým tvorům pořídila MŠ Kytíčka do tříd akvária s rybičkami a také zde chovají pakobylky.

Akce v rámci školní zahrady jsou organizovány několikrát do roka, účastní se jich průměrně 20 rodičů. Největší společnou akcí je rozloučení se školáky s bubnováním, kterého se účastní rodiče i širší příbuzenstvo.

Pro výzkumnou část bude podstatné ověřit, zda MŠ aplikuje při projektu principy EV a zda se snaží co nejvíce využívat možností, které jim školní zahrada nabízí.

## **Souhrn teoretické části**

Kapitola 1 zprvu představuje základní výchovné instituce a jejich vliv na vývoj dítěte. Zabývá se myšlenkou, co pro dítě znamená vstup do mateřské školy a jak dítě ovlivňuje. Podkapitola 1.1 je věnována rodině jako výchovné instituci, definicím pojmu rodina, částečně právnímu zakotvení, typům rodiny a funkcím rodiny vedoucích k úspěšné socializaci. Celá kapitola 1.2 se zabývá mateřskou školou jako základní výchovnou institucí. Je zde definován pojem mateřské školy, další část je věnována důležitosti její existence a jejím úkolům. Vysvětluje také pojem předškolní pedagogiky. Podkapitola 1.2.1 se definuje funkce a cíle mateřské školy a cíle vzdělávání pro 21. století.

Kapitola 2 shrnuje spolupráci MŠ a rodiny při výchově a vzdělávání dítěte, věnuje se tomu, jak je spolupráce nezbytná a jak ovlivňuje učební proces. Je zde zmíněn výzkum, který porovnává pohled pedagogů a rodičů na spolupráci v tradiční škole a škole pracující dle programu Začít spolu. Zmíněny jsou zde i zásady spolupráce mezi mateřskou školou a rodinou a typologie rodičů dle míry zapojení do činností školy. Podkapitola 2.1 hovoří o vývoji pojetí spolupráce, o tom, jaké se vyvíjely kladené požadavky, jak docházelo k přenosu informací a jaké změny nastaly v 90. letech. Jsou zde zmíněny i postoje rodičů, snaha se zapojit do dění v MŠ a vnímání dětí ohledně vztahu rodič – pedagog. Kapitola 2.2 se věnuje postavení rodiny ve vzdělávacích procesech. Zabývá se rozdělením rolí rodičů na čtyři základní varianty – klientská, partnerská, občanská a na roli rodiče jako problému, kterým je zde jednotlivě věnováno stručné vysvětlení. Kapitola 2.3 definuje obecně pojem role, dále pojem učitelské role, důležitost kvality jejich práce na náš život. Zdůrazňuje podstatu učitelské profese, proměny role učitele a rozdělení učitelských rolí. Kapitola 2.4 je obsahuje shrnutí o pedagogovi a jeho profesních dovednostech, které kapitola rozděluje do čtyř základních sekcí, kterým se postupně podrobněji věnuje a vysvětluje je. Kapitola 2.5 se zabývá vzájemným očekáváním mezi pedagogy a rodiči, kterým se v rámci studie věnovala Rabušicová a Pol. Kapitola 2.6 se věnuje definici pojmu komunikace, důležitosti komunikace a jejím aktérům. Podkapitola 2.6.1 se zabývá komunikačními platformami, jejich využitím z hlediska pravidelnosti využívání, shrnuje informace o metodách a formách komunikace, jejich rozdělení na osobní (2.6.1.1) a neosobní (2.6.1.2). Podkapitola 2.6.2 se zabývá komunikačními kritérii, kam patří četnost, směr komunikace, počet aktérů a komunikační vztah.

Zpočátku kapitoly 3 se nejprve vymezuje termín environmentální výchovy, vysvětluje se její podstata. Následně se v podkapitole 3.1 vysvětluje propojení RVP PV a environmentální výchovy, kde je jmenováno pět základních vzdělávacích oblastí a každá tato oblast je popsána a vysvětlena. Podkapitola 3.2 se věnuje tomu, jak je důležité podnítit v dětech vztah k přírodě, touhu poznávat okolní svět a důležitosti rozvíjet v dětech již od útlého věku zájem o přírodu. Podkapitola 3.3 hovoří o tzv. ekopedagogovu osmeru, zabývá se výchovně vzdělávacími lekcemi, jejichž smyslem je prohloubit vzdělávání o environmentální rozměr, dále se věnuje nebezpečí, které s sebou může environmentální vzdělávání přinášet, jako jsou např. alergie nebo otravy, a také se zabývá pedagogickými prostředky a metodami jako je pozorování, experimentování, aplikace vzpomínek na naše předky a další. Zdůrazňuje prostředky výtvarné činnosti či hudební výchovy, upozorňuje na slavnosti spojené s přírodou. Kapitola 3.4 shrnuje zkoumaný projekt „Školní zahrada společně“, který je zaměřený na spolupráci školy a rodiny. V rámci této kapitoly jsme zjistili, jak vypadá a kde sídlí MŠ, ve které projekt probíhá, co nabízí, realizuje a jak probíhá financování projektu.

## PRAKTICKÁ ČÁST

Teoretická část diplomové práce obsahuje několik oblastí, na které nyní navazuje praktická část. Jde o oblasti rodiny, spolupráce, naplnění cílů, odpovědnosti vůči životnímu prostředí, aplikace principů spolupráce, rolí rodičů a pedagogů a jejich naplnění, profesních dovedností, očekávání rodičů a pedagogů, metod komunikace, cílů environmentální výchovy, jejích rizik a principů.

Podstatné bude zjistit, jaké jsou názory rodičů a pedagogů na vzájemnou spolupráci v rámci environmentálního projektu "Školní zahrada společně" v MŠ Kytička Milevsko, jak spolupráci prožívají pedagogové, jak rodiče a jaké faktory ovlivňují spolupráci MŠ a rodiny v zaměření na environmentální výchovu.

Hlavní výzkumná otázka zní:

- Jsou v MŠ Kytička Milevsko aplikovány principy (zásady) spolupráce mateřské školy s rodinou a současně principy environmentální výchovy?

Dílčí výzkumné otázky:

- Jsou funkce rodiny respektovány v rámci environmentálního projektu „Školní zahrada společně“?
- Ovlivňuje spolupráce na projektu osobnost dítěte, případně jak?
- Dochází při kooperaci rodičů a mateřské školy k plnění stejných cílů, jako plní mateřská škola obecně?
- Uvědomují si rodiče díky environmentálnímu projektu odpovědnost vůči životnímu prostředí?
- Jakým způsobem a do jaké míry jsou rodiče zapojováni do environmentálního projektu?
- Jaké role rodiče ve vztahu k environmentálnímu projektu zaujímají?
- Jaký důraz kladou učitelé na plnění svých rolí?
- Odpovídají profesní dovednosti zmíněné v teoretické části profesním dovednostem učitelek MŠ Kytička Milevsko?
- Odpovídají očekávání rodičů a pedagogů očekáváním spojeným s environmentálním projektem?
- Jaké metody komunikace jsou využívány při spolupráci na projektu?



- Jsou cíle EV aplikovány v rámci projektu?
- Berou učitelé i rodiče v úvahu rizika, která s sebou vzdělávání mimo vnitřní prostory přináší?

## **4 Použité metody výzkumného šetření**

Abychom mohli odpovědět na takto formulované výzkumné otázky, rozhodli jsme se postupovat tak, že nejprve bude analyzován vlastní dokument – projekt „Školní zahrada společně“, abychom zjistili, do jaké míry odpovídal plán projektu zásadám spolupráce s rodiči a do jaké míry rozvíjí zásady a principy environmentální výchovy (viz příloha I).

Ve druhém kroku bude provedeno anketní šetření mezi učitelkami MŠ, ve kterém budou položeny otázky týkající se praxe uvádění projektu do života (viz příloha II).

Ve třetím kroku bude provedeno dotazníkové šetření mezi rodiči dětí navštěvujících MŠ (viz příloha III). Ve vyhodnocení ankety a dotazníků budou hledány shody, podobnosti a rozdíly ve výpovědích rodičů a pokusíme se najít priority obou skupin.

Metoda výzkumného šetření se opírá spíše o kvalitativní prvky výzkumu. Nepůjde o zjišťování kvantity určitých výpovědí, ale bude kladen důraz na jejich obsahovou náplň, tedy na skutečnost, zda se vůbec určité principy environmentální výchovy nebo formy komunikace a spolupráce rodičů a MŠ v odpovědích vyskytnou a v jaké konkrétní podobě. Pokusíme se o jejich kategorizaci.

## **5 Analýza dokumentu „Školní zahrada společně“**

Cílem analýzy této části výzkumného šetření bude zjistit, zda projekt „Školní zahrada společně“ ve své písemné podobě obsahuje shodné cíle, metody a principy environmentální výchovy a jaké formy komunikace a spolupráce s rodiči jsou zde naplánovány.

„Školní zahrada společně“ je projektem dlouhodobé spolupráce MŠ Kytička s rodiči dětí, který je zaměřen na environmentální výchovu dětí při společných edukačních herních a pohybových aktivitách na školní zahradě.

Základním cílem projektu je vytvořit bezpečné prostředí pro společná setkávání se záměrem zásadním způsobem obohatit a prohloubit stávající edukační a výchovný koncept v oblasti environmentální výchovy. Klíčovými body projektu jsou: aktivní přístup, osvojení informací pomocí pozorování a zkušenosti, rozvoj fantazie a tvořivosti, sociální interakce dětí, rozvoj osobnosti, ohleduplnost, empatie a sdílení, pobyt na čerstvém vzduchu a zdraví, pohyb a podpora motorických dovedností.

V dokumentu je uveden základní cíl environmentálního vzdělávání - podnítit v dětech touhu poznávat okolní svět a rozvíjet ji v hluboký a trvalý vztah k přírodě. Následně jsou zmíněny dlouhodobé cíle spolupráce s rodinou v oblasti environmentální výchovy: vytvořit podmínky pro fungování partnerského vztahu s rodiči dětí a jednotného výchovného působení i v oblasti environmentální; nabízet rodičům a dětem rozmanitou nabídku společných činností vedoucích k poznávání, přemýšlení, chápání a porozumění sobě i všemu kolem sebe stále účinnějším způsobem; vhodnou formou vybízet rodiče ke kvalitně a hodnotně strávenému společnému času a osvojení si zdravých životních hodnot. Principy environmentální výchovy jsou jen povrchně naznačeny, nicméně jejich přesná specifikace v dokumentu chybí.

Spoluprací s rodinou chce MŠ rodičům nabídnout, v rámci možností rodičů i MŠ, aktivní spoluúčast při přetváření rozsáhlé školní zahrady v přírodní zahradu pro děti bezpečnou, příjemnou, rozvíjející, utvářející, podněcující, inspirující - v zahradu poskytující dostatek herních, pohybových i vzdělávacích příležitostí. Projekt se zmiňuje o třech významech spolupráce rodiny a školy: význam z hlediska dítěte, z pohledu rodiny, z pohledu MŠ. Význam spolupráce rodiny a MŠ z hlediska dítěte se opírá o to, že jeho sebevědomí stoupá, pokud se rodiče aktivně účastní školního života. Vzbuzuje v dítěti signál, že jeho rodina uznává a schvaluje svět mateřské školy, v němž dítě tráví

většinu dnů svého dětství. Význam spolupráce rodiny a MŠ z pohledu rodiny spočívá v tom, že projekt posiluje sebeúctu rodičů. Současně umožňují rodičům uvědomit si, co vše je v jejich silách, jaké kompetence mají. Význam spolupráce rodiny a školy z pohledu MŠ: součást pravidelné neformální komunikace mezi pedagogy a rodiči představuje výměna informací o vývoji dítěte. Toto vzájemné sdílení poznatků o potřebách dětí napomáhá nejen rodině, ale i učitelce. Na základě vlastních pozorování v konfrontaci s údaji od rodičů může přizpůsobit podmínky ve škole tak, aby vyhovovaly potřebám dětí, vytvářet individuální plán rozvoje pro každé dítě, řešit problémy vzniklé v průběhu pobytu dětí v MŠ.

Dokument zmiňuje, že k plánování společných aktivit dochází pomocí informativních schůzek, prostřednictvím dotazníků pro rodiče, komunikací s rodiči, inspirací z příkladů dobré praxe. Mezi již realizované větší akce, které jsou fotografickou součástí dokumentu, patří akce „Komu se nelení, tomu se zelení“ (2012); dosazení „živého“ plotu, vysazení keřů a zeleně v atriu MŠ (2013); stavíme zahradní domeček (2013); „Kdo žije na naší zahradě?“ (2014); „Aby nožky nebolely“ (2015); Bubnování v kruhu (2015); Bubnování v kruhu (2016); Dýňohrátky (2016). Dokument obsahuje i fotografie z koutku živé přírody v MŠ. Projekt má jen částečně specifikované formy spolupráce, nejsou rozděleny do oblastí. Zmíněna je např. komunikace s rodiči, nicméně její formy již upřesněny nejsou.

Dokument vymezuje čtyři oblasti spolupráce:

1. *Spolupráce v oblasti polytechnického vzdělávání:* cílem je získat základní a praktické pracovní dovednosti a návyky při práci s různými materiály; poznat vybrané materiály a jejich užití vlastnosti, naučit se volit a používat pro práci vhodné nástroje, nářadí a pomůcky, osvojit si jednoduché pracovní postupy potřebné pro běžný život; osvojit si zásady bezpečnosti a ochrany zdraví při práci, hygieny práce, základy organizace, plánování práce; vytvářet si pozitivní vztah k práci - získat orientaci v různých oborech lidské činnosti, formách fyzické a duševní práce. V rámci aktivit v této oblasti došlo k výrobě krmítek pro ptáky, hmyz, motýly, byla pořízena dřevěná stavebnice zahradního dětského domečku (podklad, sestavení, natření, opatření střešní krytinou), byla vybudována "dílna" a "kuchyňka" v prostoru bývalého pískoviště a vytvořena opora pro pnoucí ovocné keře.

2. *Spolupráce v oblasti environmentální:* cílem je zvyšovat spoluodpovědnost lidí za současný i příští stav přírody a životního prostředí, rozvíjet tvořivost, citlivost a vstřícnost lidí k řešení problému péče o školní zahradu a přírodu vůbec; utvářet ekologicky příznivé hodnotové orientace, duchovní kvality lidského života; dosažení vyváženého souladu odborných ekologických poznatků s citovými a smyslovými prožitky, které pomáhají nalézat lásku k přírodě, zvnitřňovat úctu ke všemu živému; zvyšovat úroveň mezilidských vztahů. V rámci aktivit v této oblasti došlo k vytvoření plochy s okrasnými kvetoucími keři při vstupu do areálu MŠ, vytvoření plochy s okrasnými kvetoucími keři v atriu, založení kompostu, vysazení ovocných keřů - angrešt, rybíz, borůvky, kivi, dosázení živého plotu okolo školní zahrady, vysazení "jahodového" záhonu, založení záhonu s různými druhy travin, dotvoření Hmyzího hotelu, Broukoviště, Beruškovíště, vysazení "motýlích" keřů (Komule střídavolistá), vytvoření relaxační voňavé zahrádky (mateřídouška, dobromysl, levandule, šalvěj, aj.), zasazení a pěstování okrasných dýní.
3. *Spolupráce při výchově ke zdravému životnímu stylu:* cílem je vytvářet základní zásady zdravého životního stylu v rodině; upevňovat znalosti a vědomosti o pozitivních účincích pohybu a sportu; upevňovat a prohlubovat znalosti o zdravé výživě; využívat prožitků a zkušeností získaných v činnostech, kterými se dítě učí; vést rodiče a děti ke společným pohybovým aktivitám, odpočinku, pobytu v přírodě. V rámci aktivit v této oblasti došlo k několika besedám s odborníkem v oblasti zdravé výživy, spolupráce se Zdravou 5 „Coolinaření“ s účastí rodičů (zdravé svačinky); přednáška fyzioterapeuta s praktickými ukázkami; „Aby nožky nebolely“ - herní aktivity s bosými nožkami (kreslení nohama, sbírání předmětů, svlékání ponožek, chůze po smyslovém chodníku, připínání kolíčků aj.); „netradiční“ sportovní odpoledne pro rodiče s dětmi; „Kuličkíada“.
4. *Tvořivé dílny pro rodiče s dětmi:* v rámci dílen byli vyrobeni „Podzimníčci“, strašáci a bubáci; proběhly „Dýňohrátky“ – dlabání a rozsvěcení dýní (strašidelná cesta zahradou); vyrobeny velikonoční a jarní proutěné dekorace; stavění hradů z písku; výroba lojových koulí a krmení pro ptáky na zimu.

Z analýzy projektu „Školní zahrada společně“ tedy pro naši základní výzkumnou otázku „*Jsou v MŠ Kyticka Milevsko aplikovány principy (zásady) spolupráce mateřské školy s rodinou a současně principy environmentální výchovy?*“ plyne, že projekt je zaměřen konkrétněji na význam spolupráce s rodiči, vzhledem k environmentální výchově jsou formulovány přesněji oblasti environmentální výchovy. V tomto smyslu se projekt ve své plánované podobě zaměřuje rovnoměrně jak na oblast spolupráce s rodiči, tak na obsahy environmentální výchovy.

## 6 Analýza ankety pro učitelky MŠ

Ve druhém kroku byla provedena analýza odpovědí učitelek MŠ Kyticka Milevsko na čtyři otázky. Odpovídalo celkem 6 učitelek, a to tak, že obdržely anketní lístky pro písemné vyplnění domů. Všechny učitelky anketní lístek vyplnily během jednoho týdne.

Naše vyhodnocení přibližují následující tabulky:

Ot. č. 1: Jaké role jsou pro Vás ve vztahu k dětem důležité?	
Kategorie	Výpovědi učitelek
<b>Požadavky na vlastní osobnost – učitelka jako socializační a kultivační vzor</b>	<p>Kladný příklad, pozitivní vzor</p> <p>V tomto povolání jsou všechny role, které učitelky naplňují, důležité. Pro nás ve třídě dětí s věkovou hranicí 2 – 4 roky je důležité dávat dětem pozitivní vzor.</p> <p>S dětmi by měla (učitelka) navázat kvalitní vztah, vést je srdcem a děti by měly mít v učitelce vzor a důvěřovat jí.</p>
<b>Obrat k dítěti - učitelka jako naplňovatelka základních psychických potřeb dítěte</b>	<p>Respektování dětské individuality a jejich jedinečnosti</p> <p>Respektování potřeb dítěte</p> <p>Bezpodmínečné přijetí dítěte</p> <p>Být empatická v potřebě bezpečí, lásky a úcty – usnadnění pobytu v MŠ, ochrana před nebezpečím aj.</p> <p>Vede k samostatnosti, k sebevědomí, vytváří psychickou pohodu, klidné a přátelské prostředí a zabraňuje zbytečnému stresu.</p> <p>Učitelka má děti ráda, je empatická, naslouchající, ale i kontrolující dodržování pravidel</p>
<b>Komunikace – učitelka jako podněcovatelka pozitivních aspektů komunikace</b>	<p>Otevřená komunikace</p> <p>Sociální a komunikativní role</p> <p>Vstřícná komunikace</p> <p>Komunikativně empatická</p>
<b>Průvodcovství - učitelka jako poskytovatel poznatků a zkušeností</b>	<p>Průvodcovská – seznámení se světem a okolím</p>

<b>Organizace – učitelka jako organizátorka vzdělávacího procesu dětí</b>	Organizátorská – organizování různých akcí v průběhu celého školního roku  Hlavní role učitelky v MŠ je plánovat, organizovat a realizovat výchovně vzdělávací proces
<b>Zprostředkovatelství – učitelka jako prostředník mezi individualitou dítěte a institucí MŠ</b>	Další nezastupitelnou rolí je zde role zprostředkovatele mezi dítětem a MŠ.
<b>Kontrolní – učitelka nastavuje mantinely morálního jednání dětí</b>	Učitelka má děti ráda, je empatická, naslouchající, ale i kontrolující dodržování pravidel. Měla by mít nastavené mantinely pro děti a ty se budou cítit spokojené při jejich dodržování.

Vyhodnocení otázky č. 1: Kategorizované odpovědi učitelek na první výzkumnou otázku z dotazníku

Vyhodnocení otázky č. 1 odpovídá na dílčí výzkumnou otázku „*Jaký důraz kladou učitelé na plnění svých rolí?*“. V anketě učitelky MŠ spontánně odpovídaly spíše tak, že se zaměřily na své profesní dovednosti než na role. Z profesních dovedností kladly důraz na dovednosti sociálně – psychologické, speciálně – výchovné a diagnostické. Z rolí učitelky MŠ se zde objevily role socializačního a kultivačního vzoru, poskytovatele poznatků a zkušeností a manažerská role. Učitelky kladly důraz především na sebe jako morální vzor, na naplňování psychických potřeb dětí a na pozitivní komunikaci s dětmi. Jsou si však také vědomy, že morální vývoj dětí musí být formován i prostřednictvím kontroly. Objevily se zde i nové kategorie, které jsme v odborné literatuře nenašli, a sice průvodcovství a zprostředkovatelství mezi dítětem a světem. Poněkud se možná tyto kategorie blíží „poradci a podporovateli“, což jsou role, které uvádí Vašutová (viz s. 31). Zajímavá je skutečnost, že výpověď typu „realizovat výchovně vzdělávací proces“ se zde objevila pouze jednou. Jako by ve spontánní pozornosti učitelek vzdělávací funkce MŠ ustupovala do pozadí, přičemž do popředí se dostává péče o kultivaci dětských osobností.



Ot. č. 2: Co si myslíte o environmentálním projektu „Školní zahrada společně“? K čemu je dobrý, v čem ho vidíte kriticky?	
Kategorie	Výpovědi učitelek
<b>Podpora v cílech MŠ a jednotnost</b>	Společné vytváření hodnot, které jsou dále součástí naší MŠ Mít společný cíl a záměr
<b>Společné trávení volného času pedagogů, rodičů a dětí</b>	Místo určené k volnočasovým aktivitám Místo určené ke vzdělávání rodičů i dětí – naučné cedule Místo určené k pěstování plodin Odbornou práci ve ŠZ zajistí firmy, ale péči o ŠZ mohou dělat děti, učitelky i rodiče – údržba, péče o rostliny, doplnění nových prvků, sazenic, péče o ně. Důležité je, aby rodiče pomáhali svým dětem pochopit důležitost environmentální výchovy.
<b>Snaha učitelek o spolupráci</b>	Rozvíjení spolupráce s rodiči dětí Rozvíjení spolupráce a dobré vztahy s rodinou dítěte Snažíme se pozitivně působit i na rodiče a co nejvíce je do tohoto projektu zapojovat.
<b>Neochota nebo nezájem rodičů</b>	Neochota rodičů v rámci informativních schůzek Neochota rodičů spolupodílet se, zapojit se do mimoškolních aktivit Nízká účast rodičů při akcích na zahradě MŠ Nedostatečný zájem ze strany rodičů podílet se na společné akci celé MŠ. Kritický projekt není, jen se vždy najdou rodiče, kteří na akci nepřijdou.
<b>Vztah k přírodě z hlediska poznávacího aspektu</b>	Rozšíření znalostí v environmentální oblasti
<b>Vztah k přírodě s důrazem na vzdělávací proces</b>	Je pružný – usměrňuje variabilitu činností a aktivit v přírodním a přirozeném prostředí
<b>Vztah k přírodě z hlediska pozitivního emocionálního vztahu</b>	Upevňování pozitivního vztahu k přírodě Tímto projektem se snažíme dětem přiblížit a vypěstovat kladný vztah k přírodě. Hravou formou tak seznamujeme děti s živou a neživou přírodou. Učíme je, jak se k ní chovat.

<b>Pozitivní hodnocení spolupráce s rodiči</b>	<p>Nám se tato spolupráce osvědčila v několika úspěšných akcích s rodiči – vytvoření a osázení nového okrasného záhonu, sestavení malého zahradního domečku pro děti, využití a osvěta na smyslovém chodníčku... Kdykoliv je potřeba na ŠZ něco vylepšit, najdou se ochotní rodiče, kteří si udělají čas a také je to těší.</p> <p>Projekt ŠZS je velmi dobrou spoluprací rodičů a MŠ.</p> <p>Zapojení cca 75 % rodin</p> <p>Zapojení rodičů do aktivit MŠ</p> <p>Společné setkávání rodičů, dětí a zaměstnanců MŠ</p>
--	--

Vyhodnocení otázky č. 2: Kategorizované odpovědi učitelek na druhou výzkumnou otázku z dotazníku

V anketě odpovídaly učitelky MŠ v rámci druhé dotazníkové otázky na dílčí výzkumnou otázku „*Odpovídají očekávání rodičů a pedagogů očekáváním spojeným s environmentálním projektem?*“. Povětšinou odpověď pedagožky rozdělily na plusy a mínusy. Dle vyhodnocení upozorňují na neochotu nebo nezájem rodičů o společnou práci na projektu s dětmi a s nimi, ve vztahu k přírodě se objevují kategorie vztah k přírodě z hlediska poznávacího aspektu, s důrazem na vzdělávací proces, a z hlediska pozitivního emocionálního vztahu, které zdůrazňují opět kultivační aspekt osobností dětí (v oblasti poznávací a emocionální). Ve shodě s odpověďmi na první otázku se zde rozšiřuje zájem o osobní účast a setkávání z dětí také na jejich rodiče (v kategorii společné trávení volného času pedagogů, rodičů a dětí). Tataž očekávání uvádějí Rabušicová a Pol (viz. s. 35). V menší míře se vyskytla kategorie podpora v cílech MŠ a jednotnost, kterou taktéž uvádějí Rabušicová a Pol (viz. s. 35). Dalšími kategoriemi, které z výpovědí učitelek vznikly, jsou snaha učitelek o spolupráci, která byla zmíněna jen několikrát, a kategorie pozitivního hodnocení spolupráce, která byla učitelkami podotknuta poměrně častěji.

<b>Ot. č. 3: Jaké metody komunikace nejčastěji používáte při spolupráci s rodiči na projektu?</b>	
Kategorie	Výpovědi učitelek
<b>Neosobní elektronické</b>	<p>– Elektronická – www stránky MŠ</p> <p>Elektronické (www stránky – akce školky, projekty školky)</p> <p>Využití facebookového profilu MŠ</p> <p>Informace na webových stránkách</p>

	Komunikace na facebookovém profilu
<b>Osobní</b>	<p>Rozhovory s rodiči v rámci informativních schůzek</p> <p>Ústní (osobní kontakt)</p> <p>Informační schůzka</p> <p>Ústní komunikace, předávání informací a zkušeností</p> <p>Přímý rozhovor učitelky s rodiči</p> <p>Informační schůzky</p> <p>Rodiče bereme jako spojence s MŠ, chceme si s nimi rozumět, vést s nimi dialog, předcházet obavám rodičů v komunikaci s učitelkami a také naopak – obavy pedagoga v komunikaci s rodiči. Samotná akce s rodiči pak odstraní ostych, rodiče i učitelky jsou vstřícnější a lépe se navzájem poznávají.</p>
<b>Neosobní písemné</b>	<p>- Písemné (nástěnky, letáčky, dotazníky)</p> <p>Dotazníky</p> <p>Písemná – nástěnky</p> <p>Dotazníkové šetření</p> <p>Informace na nástěnkách, ankety, dotazníkové šetření</p>

Vyhodnocení otázky č. 3: Kategorizované odpovědi učitelek na třetí výzkumnou otázku z dotazníku

V anketě odpovídaly učitelky MŠ v rámci třetí dotazníkové otázky na dílčí výzkumnou otázku „*Jaké metody komunikace jsou využívány při spolupráci na projektu?*“. Vyhodnocením bylo zjištěno, že mezi nejčastěji uváděnou formou komunikace patří osobní komunikace s rodiči, kde byl zmiňován jak individuální osobní kontakt (konzultační hodiny), tak informační schůzky. Zajímavá je skutečnost, že samotná akce s rodiči byla zdůrazněna pouze v jednom dotazníku. O všech těchto formách hovoří Lažová (viz. s. 39). Následně byl kategorizován typ neosobní komunikace, který byl rozdělen na elektronické a písemné metody. Mezi elektronické byly zmiňovány jen www stránky školy a facebookový profil. Lažová (viz. s. 40) uvádí konkrétněji ještě emailovou komunikaci. Mezi písemné metody byly zařazeny nástěnky, dotazníky a ankety. Důležité je, že je správně kladen důraz na komunikaci osobní, která by dle mého názoru neměla ustupovat komunikaci neosobní. Odpovídá to i zaměření učitelek na osobnostní rozvoj dětí: vytvářejí v MŠ atmosféru osobních mezilidských kontaktů.

<b>Ot. č. 4: Zdá se Vám, že jsou v MŠ v praxi aplikovány principy environmentální výchovy? Uved'te příklady principů.</b>	
<b>Kategorie</b>	Výpovědi učitelek
<b>Promítání zásad do praxe</b>	Školní zahrada je využívána jako přírodní učebna Zážitková pedagogika: vnímání přírody všemi smysly, ochrana životního prostředí (třídění odpadu a jiné) Získávání praktických zkušeností Ano, v naší MŠ využíváme různé formy i metody environmentálního vzdělávání a přizpůsobujeme ho místním možnostem a potřebám Vytváříme prostor pro rozvoj různých programů a koncepcí
<b>Poznávací aspekt vztahu k přírodě</b>	Provázanost s problematikou zdraví a zdravého životního stylu U dětí vyzdvihujeme přímé poznávání okolního světa, poznávání živé a neživé přírody a vytváříme kladný vztah k přírodnímu prostředí. A to nejen v MŠ, ale i ve spolupráci s rodinou. Uvědomit si jedinečnost a nenahraditelnosti přírody Chápat důležitost rovnováhy mezi člověkem a přírodou Pochopení nenahraditelnosti přírody
<b>Morální aspekt vztahu k přírodě</b>	Být ohleduplný k přírodě a ŽP Princip zodpovědnosti Zodpovědnost vůči sobě samému Pravidla chování ve společnosti lidí i v prostředí, ve kterém žijeme Princip ochrany životního prostředí Spolupráce udržitelného rozvoje Spolupodílet se na vytváření kladného vztahu k přírodě
<b>Rozvíjení pozitivního emocionálního vztahu dětí k přírodě</b>	Pozitivní postoj U dětí vyzdvihujeme přímé poznávání okolního světa, poznávání živé a neživé přírody a vytváříme kladný vztah k přírodnímu prostředí. A to nejen v MŠ, ale i ve spolupráci s rodinou. Pozitivní vztah k přírodě Dosažení pozitivních změn ve vztahu k životnímu prostředí
<b>Důraz na vzdělávací proces ve vztahu k</b>	Princip prevence EV provozujeme ve všech výchovných metodách a formách.

Vyhodnocení otázky č. 4.: Kategorizované odpovědi učitelek na čtvrtou výzkumnou otázku z dotazníku

V anketě odpovídaly učitelky MŠ v rámci čtvrté dotazníkové otázky na dílčí výzkumnou otázku „*Jsou cíle EV aplikovány v rámci projektu?*“. Učitelky MŠ dávaly ve svých odpovědích důraz na cíle, které se zaměřovaly jednak na poznávací aspekt rozvoje dětských osobností ve vztahu k přírodě (a to i ve vztahu k jiným tematickým celkům), jednak na aspekt morální. Na třetím místě se objevilo zdůraznění rozvíjení pozitivního emocionálního vztahu dětí k přírodě. Samotný vzdělávací proces byl ve vztahu k cílům environmentální výchovy zmíněn pouze dvakrát a ne úplně jasně. Spontánní zájem učitelek o kultivaci dětských osobností zde dostává jasnější podobu: soustředí se jak na poznávání světa dětmi, tak na jejich vědomí odpovědnosti za svět, ale i na rozvoj pozitivních emocionálních vazeb ke světu. Nejsou úzce zaměřeny na popis cílů, metod a forem práce v projektu. Jako další zmíněný princip byl vyhodnocen princip promítání zásad do praxe, které zmiňuje Bureš (viz. s. 50).

Celkově lze z odpovědí učitelek usoudit, že pedagožky nejsou ani tak zaměřeny na učitelskou roli, nekladou důraz na vzdělávací proces, ale jsou zaměřeny na kultivaci dětských osobností a potřeb v aspektu poznávacím, morálním. Proto také zdůrazňují osobní kontakt před neosobním. Zároveň lze z jejich odpovědí usoudit, že jsou zklamané z neochoty rodičů spolupracovat aktivně na projektu.

## 7 Analýza ankety pro rodiče, jejichž děti navštěvují MŠ Kytička Milevsko

Třetím krokem byla analýza odpovědí rodičů, jejichž děti v současné době navštěvují MŠ Kytička Milevsko, a kterým bylo položeno sedm otázek.

Postup při zadávání dotazníků byl následující: dotazníky pro rodiče byly vytištěny, rozděleny do tříd MŠ a prostřednictvím pedagožek byly osobně předávány rodičům na vyplnění domů. Celkem bylo rodičům rozdáno cca 50 dotazníků. Původní termín pro návratnost byl stanoven na jeden týden, nicméně návratnost od rodičů byla mizivá, tudíž byl termín o další dva týdny prodloužen. Celkem bylo vybráno od rodičů 21 anketních lístků, nicméně tři z nich nebyly použity z důvodu jednoslovných odpovědí či dokonce nezodpovězených otázek. Pro výzkumné šetření bylo tedy použito 18 vyplněných anketních lístků. Vzhledem k popisu výzkumného vzorku dotazníky hodnotilo patnáct žen a tři muži s průměrným věkem 33,4 let. V dotaznících bylo hodnoceno celkem 25 dětí, jelikož někteří rodiče mají současně v MŠ více dětí. Dotazníků, kde bylo hodnoceno pouze jedno dítě, bylo vráceno 12. Dále bylo zkoumáno pět dotazníků s dvěma hodnocenými dětmi a dotazník se třemi dětmi byl navrácen pouze jediný. Průměrný věk hodnocených dětí byl 4,12 let. Byly hodnoceny tři dvouleté děti, sedm tříletých, šest čtyřletých, sedm pětiletých, jedno šestileté a jedno sedmileté.

Vzhledem k vyhodnocení tedy musíme vzít v úvahu, že jsme pravděpodobně získali odpovědi od aktivnějších rodičů, kteří se o spolupráci s učitelkou a vedením MŠ zajímají natolik, že si dali práci s vyplněním dotazníku.

Vyhodnocení přibližují následující tabulky:

Ot. č. 1: Vidíte souvislost mezi tím, jak žije Vaše rodina v soukromí a jak žijí děti v této MŠ, zvláště s ohledem na environmentální projekt „Školní zahrada společně“? V čem se lišíte, v čem se podobáte?	
Kategorie	Výpovědi rodičů
<b>Podobnosti mezi rodinou a MŠ</b>	Souvislost je v tom, že i MŠ i my jako rodiče se snažíme vést našeho syna ke kladnému vztahu k přírodě.  Podobáme se v tom, že máme kladný vztah k přírodě.  Co se týče environmentálního projektu myslím, že se moc neliší od toho, jaký pohled má na přírodu naše rodina.  Naše děti tráví čas svého volna na zahradě a ve školce je to

	<p>obdobné.</p> <p>Myslím, že je vedeme stejně, ve stejném duchu. Také při procházkách koukáme a vyprávíme si o tom, co vidíme kolem sebe, a ve školce na zahradě to pak vidí také (zvířecí domečky, některé stromy atd.)</p> <p>Nelišíme, ale podobáme se tomu, co s dětmi dělá školka.</p> <p>Syna vedeme ke kladnému vztahu k přírodě, což je dle mého názoru totožné s MŠ.</p> <p>V tomto směru máme se školkou podobné hodnoty.</p> <p>Spíše se podobáme environmentálnímu programu.</p> <p>Chodíme ven, ukazujeme jim věci a oni mi ukazují, co se naučili ve školce. Učím je básničky, ve školce se je také učí.</p> <p>Ve školce si hrají, doma taky a ještě mi pomáhají.</p> <p>Líbí se mi, že se děti učí třídit odpad, doma je k tomu také vedeme.</p>
<p><b>Odlišnosti mezi rodinou a MŠ</b></p>	<p>Lišíme se, že nemáme na zahradě takové věci, co dělá MŠ dětem na školní zahradě.</p> <p>Lišíme se v tom, že zahradu nevyužíváme jen na hraní, ale i na ní pracujeme (záhony, údržba atd.)</p> <p>Jelikož žijeme ve městě, nemáme k přírodě tak blízko.</p>
<p><b>Aktivní vztah k přírodě v rodině</b></p>	<p>V soukromí navštěvujeme přírodu, děláme výlety a procházky.</p> <p>Chodíme ven, dá se říci každý den, hrajeme si na pískovišti, chodíme na kolo, sáňkovat a i jen tak na procházku.</p> <p>Máme rádi přírodu a naše dítě učíme už od mala vážit si jí. Pomáhá nám na zahrádce a moc ho to baví a i ke zvířátkům má kladný vztah.</p> <p>Dceru vedeme k souznění s přírodou, k lásce k životnímu prostředí.</p> <p>Se synem chodíme ve volném čase na procházky, třídíme základní odpad, podporujeme ekologii.</p> <p>Svou dceru se snažíme vést k lásce k přírodě, proto často chodíme na procházky, převážně do lesa. V zimě chodíme krmit zvířátka, samozřejmě třídíme odpad.</p> <p>S dětmi chodíme každý den ven.</p> <p>Doma máme zahrádku a také na ni společně s naší dcerkou a manželem spolupracujeme.</p> <p>Trávíme hodně času poznáváním přírody a zvířat. V lese jsme téměř pořád, a nejen tam. Jsem ráda, že syn v dnešní době si vyhraje</p>

	u potoka s kamínky. Žijeme na vesnici, tedy jsme spjati s přírodou.
<b>MŠ jako vzor</b>	V podstatě máme vzor v MŠ a jejích aktivitách. Díky MŠ se syn začal o přírodu více zajímat. Dříve jsme se o životní prostředí příliš nezajímali, ale na projektu MŠ jsme se podíleli, protože nám to přišlo zajímavé.
<b>Neznalost projektu</b>	O projektu „Školní zahrada společně“ slyším poprvé. Vím, že děti pobývají na školní zahradě a chodí na procházky, víc ne.
<b>Pochvala od rodičů směrem k MŠ</b>	Mají zde skvěle upravenou zahradu se spoustou prvků pro rozvoj dětí, jejich pohybových schopností. Líbí se nám zahrada MŠ a jsem rád, že školka ve městě učí syna mít rád přírodu. Jsme rádi, že se MŠ zapojuje i do ochrany přírody a péči o ni.

Vyhodnocení otázky č. 1: Kategorizované odpovědi na první výzkumnou otázku z dotazníku rodičů, jejichž děti navštěvují MŠ

Vyhodnocení otázky č. 1 odpovídá na dílčí výzkumnou otázku „*Jsou funkce rodiny respektovány v rámci environmentálního projektu „Školní zahrada společně“? „*. Rodiče se odvolávají na svůj analogický vztah k přírodě, jaký pěstuje v dětech MŠ (kategorie „podobnosti mezi rodinou a MŠ“ a „aktivní vztah k přírodě v rodině“). MŠ vnímají ve vztahu k přírodě jako kvalitní až vzorovou (kategorie „MŠ jako vzor“), někteří však samotný projekt neznají (kategorie „neznalost projektu“). Další vyskytující se kategorie byly „odlišnosti mezi rodinou a MŠ“ a „pochvala rodičů směrem k MŠ“.

Ot. č. 2: Všimli jste si nějakých změn v chování Vašeho dítěte od té doby, co chodí Vaše dítě do MŠ a co by se týkalo jeho vztahu k přírodě?		
Kategorie	Podkategorie	Výpovědi rodičů
<b>Pozitivní změny dětí ve vztahu k přírodě</b>	<b>Kognitivní aspekty</b>	Určitě ano, vyjmenovává zvířátka, která mají na zahradě, co tam dělají, proč to dělají. Určitě všimla. Dítě má znalosti, které bych mu ani nepředala. A co se týká přírody, tak začalo poznávat spoustu dalších věcí.



		<p>Ano. Příklad: MŠ Kytíčka a hotel pro hmyz → při návštěvě lesa jsou odborníci, „vědátory“ na mravence, mraveniště, pavouky, domečky pro hmyz a veverky (to mají též v MŠ Kytíčka). Krásně o přírodě vyprávějí.</p> <p>Zajímá se více o naši domácí zahrádku.</p> <p>Více přemýšlí o přírodě, vypráví, co viděla na procházce se školkou.</p> <p>Když chodíme s dětmi do přírody, tak poznávají stromy, listy.</p> <p>Při procházce s rodinou si dítě všímá více předmětů a více se zajímá o přírodu kolem něj.</p> <p>Naše dítě díky školce začalo chápat, že všechno má svůj řád. Naše dítě je klidnější a rozumnější.</p>
	<b>Morální aspekty - ctnosti</b>	<p>Ale je fakt, že u babičky na zahradě více pomáhá.</p> <p>Ve školce se naučili pomáhat na zahradě.</p>
	<b>Tvořivost</b>	<p>Abychom podpořili myšlenku projektu MŠ, přizpůsobili jsme tomu chod naší domácnosti (např. třídění odpadu). Manželka vytváří spolu se synem výrobky např. z plastových lahví, roliček od toaletního papíru atd.</p>
<b>Rodina vštěpuje dítěti stejné hodnoty ve vztahu k přírodě (beze změn v chování)</b>	<p>Má stále kladný vztah k životnímu prostředí a jsme rádi, že naše snažení v péči o přírodu je společné.</p> <p>Já si myslím, že ne, že jsem si nevšimla změn.</p> <p>Řekla bych, že ani ne. Ale je to zřejmě tím, že už hodně věcí ví od nás.</p> <p>Ve vztahu k přírodě ne, doma je vedený ke vztahu k přírodě a ve školce to doplňují.</p> <p>Co se týká vztahu k přírodě, tak nevidím rozdíl v chování.</p> <p>Zatím ani ne.</p> <p>Jelikož od mala vštěpujeme lásku k přírodě, žádné výrazné změny jsem nepozorovala.</p> <p>Zatím tyto změny u svého syna nepozoruji.</p>	

Vyhodnocení otázky č. 2: Kategorizované odpovědi na druhou výzkumnou otázku z dotazníku rodičů, jejichž děti navštěvují MŠ

Vyhodnocení otázky č. 2 odpovídá na dílčí výzkumnou otázku „Ovlivňuje spolupráce na projektu osobnost dítěte, případně jak?“. Rodiče si všímají především

„kognitivního aspektu v pozitivních změnách chování dětí“ – děti mají více znalostí, více přemýšlejí. Rodiče zmínili i větší ochotu k pracím na zahradě (kategorie „ctnosti“). Tam, kde změnu rodiče nevnímají, odvolávají se na obdobné hodnoty v rodině a v MŠ. Objevila se i kategorie „tvořivost“ a kategorie „rodina vštěpuje dítěti stejné hodnoty ve vztahu k přírodě (beze změn v chování)“.

Ot. č. 3: K čemu si myslíte, že vedete dítě ve své výchově, co je pro ně nejdůležitější, k čemu je vede MŠ. Shodujete se nebo lišíte?		
Kategorie	Podkategorie	Výpovědi rodičů
<b>Morální výchova v rodině</b>	<b>Slušné chování</b>	<p>Myslím si, že svého syna vedu hlavně k tomu, aby se choval slušně ke svému okolí, aby dokázal pomoci ostatním a aby byl celkově empatický a nesebestředný. Myslím, že v tomto se s MŠ shodujeme.</p> <p>Snažíme se rozvíjet jeho fantazii a učit slušnému chování.</p> <p>Slušné chování, aby se chovaly slušně ke zvířatům a k lidem.</p> <p>Učíme syna slušnému chování.</p> <p>Velice důležité pro nás je slušné vychování.</p> <p>Učíme děti zdravit, poděkovat, poprosit.</p> <p>K dobrému chování.</p> <p>Já vedu: nelhat, podělit se, poděkovat.</p> <p>Správným návykům ve stravování, hygieně.</p> <p>Snažíme se rozvíjet jeho fantazii a učit slušnému chování.</p>
	<b>Výchova ke ctnostem v rodině</b>	<p>Snažíme se své děti vést k tomu, aby si vážily toho, co mají, byly skromné a dělily se se sourozenci.</p> <p>Učíme syna pomoci slabším a pomoci dospělým.</p> <p>Velice důležité pro nás je pomoc ostatním.</p> <p>Vedeme dceru k úctě k ostatním lidem. Pomoci druhým. Totéž ji učí i v MŠ.</p> <p>Ráda bych, aby z dětí vyrostli hodní, pracovití lidé, kteří se ve světě neztratí.</p>

		<p>Své dítě se snažíme vést k zodpovědnosti, k laskavosti a k úctě k ostatním. A díky školce pochopila, že si neděláme legraci a mělo by to tak být. Brala nás hlavně jako kamarády a ne rodiče.</p> <p>Myslím si, že se s MŠ shodujeme ve výchově, od té doby, co chodí do MŠ je pečlivější např. v uklízení si hraček.</p>
<b>Vedení k základní fyziologické a psychické hygieně</b>		<p>K hygieně.</p> <p>K pravidelné stravě.</p> <p>K dennímu režimu.</p>
<b>Hodnoty</b>	<b>Vytváření hodnotových funkcí se zaměřením na ochranu přírody</b>	<p>Být šetrná k přírodě – doma i ve školce.</p> <p>Dceru vedeme k lásce k přírodě.</p> <p>Když jdeme na procházku, tak dítě vidí zvířátka, říkáme si, co to je za věci. A já si myslím, že v MŠ je také vedou poznávat věci a zvířátka atd.</p> <p>Např. se shodujeme, že se nesmí ubližovat broučkům a žádným živým zvířátkům.</p>
	<b>Vzájemná shoda MŠ a rodiny ve vedení k hodnotám</b>	<p>Samostatnost.</p> <p>MŠ má nastavená nějaká pravidla, podle kterých děti poslouchají a tak to máme i doma.</p> <p>Snažíme se ho v rámci možností vést k samostatnosti, stejně tak ve školce.</p> <p>Shodujeme se ve všech aktivitách s MŠ.</p> <p>Vedeme dceru k úctě k ostatním lidem. Pomoci druhým. Totéž ji učí i v MŠ. Myslím si, že se shodujeme.</p> <p>Myslím si, že se školkou se převážně shodujeme.</p> <p>Definitivně se shodujeme. Přístup paní učitelek je absolutně příkladný a velice profesionální a my jako rodiče se snažíme o totéž. V paní učitelkách máme vzor.</p>

		Myslím si, že se shodujeme.
<b>Aktivita dětí</b>	Pohybové aktivity (bruslení, plavání) Kreativní tvoření (dýně, malování, bubnování)	

Vyhodnocení otázky č. 3: Kategorizované odpovědi na třetí výzkumnou otázku z dotazníku rodičů, jejichž děti navštěvují MŠ

Vyhodnocení otázky č. 3 odpovídá na dílčí výzkumnou otázku „Dochází při kooperaci rodičů a mateřské školy k plnění stejných cílů, jako plní mateřská škola obecně?“. V rodinné výchově vidí rodiče jako hlavní cíl naučit děti slušnému chování (stejnojmenná kategorie), druhou kategorii tvoří „výchova ke ctnostem“ jako je pomoc druhým, pracovitost nebo odpovědnost, laskavost a úcta. Pouze jedna skupina rodičů zdůraznila fyziologické potřeby (kategorie „vedení k základní fyziologické a psychické hygieně“). Výzkumným šetřením vznikla kategorie „hodnoty“ obsahující dvě podkategorie, hodnotovou funkci zmiňuje Syslová v teoretické části práce (viz s. 17) jako jednu z funkcí MŠ.

Ot. č. 4: Jaký je Váš osobní vztah k přírodě? Co říkáte na aktivitu MŠ v této oblasti?		
Kategorie	Podkategorie	Výpovědi rodičů
<b>Kladný vztah vzhledem k trávení volného času v přírodě</b>	<b>Nevypovídá o spolupráci, ale o vlastním vztahu k přírodě</b>	Můj vztah k přírodě i celé naší rodiny je velice kladný, trávíme hodně času v přírodě stejně tak jako v MŠ využívají vycházek k poznávání přírody i často pobývají na zahradě a využívají ji nejen ke hraní, ale i k poznávání. Chodíme často na procházky. Myslím, že pěkný, ta příroda všude okolo. Ráda se na ni dívám, jak rostou květiny a je ta příroda veselá a barevná a v MŠ na aktivitu říkám, že je to dobrý nápad, děti poznají, co ještě neviděly a poznají nové věci. Mám kladný vztah k přírodě, miluju zvířata a děti to mají po mne, příroda mě uklidňuje a zajímám se o ni. Děti tráví čas venku, chodí na procházky do lesa apod., povídají si o zvířátkách a kytíčkách. Myslím, že je odpovídající věku dětí.

		<p>Velmi dobrý. Bydlíme na vesnici a do přírody chodíme každý den.</p> <p>Pozitivní. Kvůli dítěti jsme se přestěhovali z města na vesnici, abychom měli při výchově k přírodě blíže. Líbí se mi aktivita MŠ.</p> <p>Náš vztah k přírodě je kladný, náš životní styl je zcela spjat s přírodou (sázíme stromy, farmačíme, „fotomyslivost“). MŠ Kytička tento styl zcela podporuje a děti k tomu vede, rozšiřuje dětem obzory. Snažím se ji chránit základními způsoby. Myslím, že učitelé dostatečně děti seznamují s ochranou přírody.</p> <p>Můj vztah je kladný. Za aktivity jsem moc ráda. Děti to určitě moc baví.</p> <p>Kladný. Chodíme s rodinou často do přírody.</p> <p>Díky synovi jsem se začal více zajímat o zahrádku u babičky, protože to syna začalo bavit.</p> <p>Určitě jsem ráda, když jsou děti na čerstvém vzduchu. Do přírody chodíme často, nejvíce od jara do podzimu.</p> <p>Kladný. Jsme rádi, že naše MŠ dětem dala kousek přírody i do školky.</p> <p>Velice blízký. Volný čas trávíme v přírodě. Náhled MŠ na přírodu byl jeden z důvodů, proč tam syn začal chodit. Takže ano, jsem ráda, že MŠ je učí znát přírodu kolem nás.</p> <p>Mám kladný vztah k přírodě. Třídíme odpad my i děti - učíme je to.</p>
	<p><b>Rodiče na projektu spolupracují</b></p>	<p>Můj vztah k přírodě je kladný. Velice mne potěšil environmentální projekt „Školní zahrada společně“.</p> <p>Líbilo se mi, že jsme se jako rodiče mohli spolupodílet na jeho realizaci. Děti si to také náramně užívají.</p>
<p><b>Hodnocení aktivity MŠ, ale chybí aspekt spolupráce</b></p>		<p>Aktivita školy je dostatečná.</p> <p>Můj velmi kladný, jen na přírodu máme málo volného času a co se týká „školky“ tak myslím, že je aktivní dostatečně.</p> <p>Aktivitu MŠ v této oblasti moc chválím a jsem velice</p>

		spokojená, že i MŠ umí v této oblasti přispět svými skvělými nápady a aktivitami, které často rodič „nevymyslí“. Aktivita MŠ se mi moc líbí. Líbí se mi aktivita MŠ. Aktivita v této oblasti se mi líbí, je chvályhodná.
<b>Nedostatek trávení volného času v přírodě</b>		Můj velmi kladný, jen na přírodu máme málo volného času a co se týká školky tak myslím, že je aktivní dostatečně.

Vyhodnocení otázky č. 4: Kategorizované odpovědi na čtvrtou výzkumnou otázku z dotazníku rodičů, jejichž děti navštěvují MŠ

Vyhodnocení otázky č. 4 odpovídá na dílčí výzkumnou otázku „*Uvědomují si rodiče díky environmentálnímu projektu odpovědnost vůči životnímu prostředí?*“. Rodiče vesměs charakterizují různé aspekty svého kladného vztahu k přírodě - přestěhování na vesnici, vycházky do přírody, láska ke zvířím (kategorie „kladný vztah vzhledem k trávení volného času v přírodě“), odpovědi se spíše vyskytují v podkategorii „nevypovídá o spolupráci, ale o vlastním vztahu k přírodě“. Pouze jedna odpověď se odvolává na spolupráci s MŠ i svou aktivní spoluúčasť na projektu MŠ (podkategorie „rodiče na projektu spolupracují“.) Vyskytla se zde i kategorie hovořící o „nedostatku trávení volného času v přírodě“.

<b>Ot. č. 5: Jaké aktivity vykonáváte v MŠ? Zapojujete se do projektu „Školní zahrada společně“?</b>		
Kategorie	Podkategorie	Výpovědi rodičů
<b>Partnerská role</b>	<b>Aktivní spolupráce na tvorbě a rozvíjení projektu</b>	Do projektu se zapojují, osobní aktivity – odborná pomoc při realizaci zahrady, odborné technické konzultace při modernizaci MŠ.
	<b>Spolupráce při účasti na akcích projektu připravených MŠ</b>	Pomáhali jsme při zdařilé akci vytváření okrasného záhonu a společné aktivitě MŠ a rodičů na dotykovém chodníčku. Patřilo to k našim kladným zážitkům a pěkně prožitému odpolední. Aktivity, ke kterým jsou přizváni rodiče, vykonáváme téměř všechny.

		<p>Zúčastnil jsem se bubnování na konci roku.</p> <p>Zúčastnil jsem se bubnování.</p> <p>Zúčastnili jsme se akce bubnování, kde se opékaly špekáčky.</p> <p>Účastnili jsme se stavby hmyzího hotelu. Dále akce bubnování.</p> <p>V rámci možností se snažíme aktivit účastnit, např. bubnování, „dýňování“.</p> <p>Převážně se snažíme zapojovat, baví nás budování školní zahrady.</p> <p>V MŠ se snažím vykonávat veškeré akce, které školka pořádá a zapojit do nich i své děti.</p> <p>Zapojili jsme se při budování zahrady. V rámci našich časových možností se snažíme zapojovat co nejvíce.</p>
<b>Role rodiče jako problému – nezávislí rodiče</b>		<p>Neznám projekt, nevykonávám.</p> <p>Zatím jsme se nezapojili.</p> <p>Momentálně nevykonávám žádnou aktivitu do projektu.</p> <p>Nezapojuji se, aktivity žádné nevykonávám.</p> <p>Z časových důvodů bohužel ne.</p> <p>Nezapojuji se.</p> <p>Zatím jsem neměla žádnou možnost, chodíme do školky čerstvě, ale pokud to bude v našich silách a časově přijatelné, rádi se zapojíme.</p> <p>Akcí v MŠ jsme se účastnili jen zřídka.</p>

Vyhodnocení otázky č. 5: Kategorizované odpovědi na pátou výzkumnou otázku z dotazníku rodičů, jejichž děti navštěvují MŠ

Vyhodnocení otázky č. 5 odpovídá na dílčí výzkumnou otázku „*Jakým způsobem a do jaké míry jsou rodiče zapojováni do environmentálního projektu?*“. V odpovědích se rodiče rozdělili do dvou velkých skupin: do skupiny rodičů – partnerů (kategorie „partnerská role“), kteří se aktivně účastní společných akcí v MŠ v rámci environmentálního projektu a těch, kteří se ho neúčastní ať už z časových důvodů či z neznalosti, nebo prostě jen konstatují, že se společných akcí neúčastní. Pouze jedna reakce zmiňovala aktivní účast na tvorbě a rozvíjení projektu. Rabušicová a Emmerová

(viz s. 27) uvádějí roli rodiče jako partnera jako nejčastější výraz ve vztahu škola a rodina. Rabušicová a Šedřová (viz s. 29) charakterizují „roli rodičů jako problému – nezávislých rodičů“, což odpovídá druhé kategorii, která vznikla díky výzkumnému šetření.

<b>Ot. č. 6: Co si myslíte o environmentálním projektu? Jste vůči němu kritičtí, co se Vám líbí? Napadají Vás nějaká rizika, např. dětské alergie?</b>	
<b>Kategorie</b>	<b>Výpovědi rodičů</b>
<b>Důvěra v MŠ a její odborný přístup</b>	<p>Vůbec. Myslím, že MŠ moc dobře ví, co dělá.</p> <p>Jelikož je pod dohledem, tak se o něj nebojím.</p> <p>Rizika opravdu nevidím, děti nejsou z cukru.</p> <p>Nejsm. Mně se líbí na tom projektu, že se učí poznávat věci, zvířátka, a že se naučí nové věci, co ještě neumí nebo neznají.</p> <p>Nenapadají, jsem si jistá, že MŠ má taková případná rizika pod kontrolou, plně jim důvěřuji.</p> <p>Mně osobně se projekt líbí, přiblíží dětem přírodu, vidí to názorně a také si to lépe zapamatují. Propojí si to, že tu nejsme sami, ale je kolem nás spousta živých tvorů a rostlin, které potřebujeme a které potřebují nás.</p> <p>Envi projekt je skvělý, podporuji ho. Rizika jsou vždy a všude a od toho jsme tady přece, abychom rizika eliminovali a hledali řešení k odstranění rizik.</p> <p>Tento projekt se mi líbí, o své dítě nemám strach, protože věřím učitelskému personálu. Mé dítě netrpí žádnou alergií.</p> <p>Velice se mi líbí smyslový chodník a celkově zahrada vypadá moc hezky, děti se zábavným způsobem naučí mnoho věcí týkajících se přírody a života v ní.</p> <p>Rizika nulová, projekt vítán.</p> <p>Každý projekt pro děti je přínosný, hlavně pokud se jedná o vylepšení programu pro naše dítě. Líbí se nám, že se rozvíjí u dětí vztah k přírodě. Dětské alergie mohou být na cokoli a riziko je pouze individuální, mého dítěte se netýkají.</p>
<b>Obavy rodičů</b>	<p>Jediné, čeho se bojíme, jsou alergie, jinak se nám projekt velmi líbí.</p> <p>Myšlenka se nám líbí, obavy máme jen, aby děti něco nesnědly, co by jim mohlo ublížit po zdravotní stránce.</p>



	Projekt se nám líbí, nicméně dcera má alergii na hmyz, tudíž máme trochu obavy.
<b>Doporučení pro MŠ</b>	Když porovnám obě děti, tak by měla školka více zapojovat i mladší děti. Projekt se mi líbí moc. Kritická nejsem, jen si myslím, že by se mohly děti zapojovat více. Například od přípravy půdy na pěstování až po sklizeň. I ti mladší, nejen Pampelišky.
<b>Neznalost projektu</b>	Neznám projekt, nemohu odpovědět. O tomto projektu jsem ještě neslyšela a ani nevím, co to popravdě je, pokud si to nevyhledám na internetu.
<b>Ovlivnění osobního života rodiny díky projektu</b>	Environmentální projekt se nám velmi líbí. Vedl nás k zamyšlení a ovlivnil i chod naší domácnosti tím, že jsme začali věnovat větší pozornost životnímu prostředí.

Vyhodnocení otázky č. 6: Kategorizované odpovědi na šestou výzkumnou otázku z dotazníku rodičů, jejichž děti navštěvují MŠ

Vyhodnocení otázky č. 6 odpovídá na dílčí výzkumnou otázku „*Berou učitelé i rodiče v úvahu rizika, která s sebou vzdělávání mimo vnitřní prostory přináší?*“. Velká skupina rodičů projevila i v této otázce důvěru v profesionalitu učitelek MŠ, obavy se objevily pouze minimální, někteří rodiče doporučují více zapojovat děti. Žádný z nich nemá potřebu více zapojit rodiče. Rodiče stejně jako Leblová (viz s. 50) zmínili ve svých odpovědích obavy z alergií a případných otrav. Leblová (viz s. 50) uvádí i další věc, které by měla být věnována pozornost – vhodné oblečení dětí, nicméně tuto odpověď nikdo z rodičů nezmínil. Znovu se zde promítá kategorie „neznalost projektu“, která upozorňuje na nízkou informovanost rodičů. Zároveň vznikly i nové kategorie „doporučení pro MŠ“ ze strany rodičů a „Ovlivnění osobního života rodiny díky projektu“.

<b>Ot. č. 7: Považujete učitelky z MŠ Kytička za dobré odbornice? V čem?</b>	
Kategorie	Výpovědi rodičů
<b>Učitelky jako kvalitní odbornice na výchovu</b>	Určitě jsou odbornice v péči o děti, a pokud vím, stále se nadále vzdělávají. Určitě je považuji za odbornice a jsem pyšná, že moje dcera chodí zrovna sem. Celý den vím, že je moje dítě v bezpečí a spokojené. Vřelost učitelek si mohu jasně ověřit na připravených dětských

	<p>besídkách.</p> <p>Jsem spokojená. Líbí se mi jejich milý přístup k dětem.</p> <p>Jsem velmi spokojena s jejich odborným přístupem, laskavostí a ochotou.</p> <p>Každé dítě je jiné jak po fyzické tak mentální úrovni, což si vyžaduje individuální přístup a ony to zvládají na jedničku.</p> <p>Ano považuji, jsou odbornice ve svém oboru. Líbí se mi přístup k mé dceři.</p> <p>Ano považuju, ve všem, co s dětmi dělají, se shodujeme.</p> <p>Věřím jim, své práci rozumí, jsem spokojená a děti také, to je nejdůležitější.</p> <p>Paní učitelky považuji za odbornice ve všem, co pro mého syna dělají, pod jejich vedením jsou patrné velké pokroky, patří jim velký dík za jejich práci a trpělivost.</p> <p>Paní učitelky a personál MŠ jsou skvělé ženy, milé, vnímavé a trpělivé.</p> <p>Některé ano. Jsou velice empatické, ochotné a vstřícné. Respektují individuální potřeby dítěte.</p> <p>Učitelky hodnotím velmi kladně ve všech směrech.</p> <p>Podle mě jsou to odbornice a obdivuji je za takovou trpělivost k dětem a snahu je něco naučit.</p> <p>Myslím, že paní učitelky jsou velice laskavé, oceňuji vřelý přístup k dětem a konstruktivní myšlení.</p> <p>Ano, hezky se chovají k dětem.</p> <p>Považuji, k synovi se chovají hezky.</p> <p>Ano, vztah k dětem.</p> <p>Určitě ano, děti je mají rády.</p> <p>Já jsem velice spokojená s učitelkami, ale nejde o mě, jde o mé dítě, které je má velmi rádo a za odbornice je považuji z důvodu, jak umí s dětmi zacházet.</p>
<p><b>Učitelky jako kvalitní osobnosti</b></p>	<p>Jsem velmi spokojena s jejich odborným přístupem, laskavostí a ochotou.</p> <p>Paní učitelky a personál MŠ jsou skvělé ženy, milé, vnímavé a trpělivé.</p> <p>Myslím, že paní učitelky jsou velice laskavé, oceňuji vřelý přístup k dětem a konstruktivní myšlení.</p>

	<p>Jsem velmi spokojena s jejich odborným přístupem, laskavostí a ochotou.</p> <p>Jsou velice empatické, ochotné a vstřícné.</p>
--	--

Vyhodnocení otázky č. 7: Kategorizované odpovědi na sedmou výzkumnou otázku z dotazníku rodičů, jejichž děti navštěvují MŠ

Vyhodnocení otázky č. 7 odpovídá na dílčí výzkumnou otázku „*Odpovídají profesní dovednosti zmíněné v teoretické části profesním dovednostem učitelek MŠ Kytička Milevsko?*“. Kategorie „učitelky jako kvalitní odbornice na výchovu“ ukazuje, že ačkoliv samy učitelky jsou spíše než na svou učitelskou kompetenci zaměřeny na kultivaci dětských osobností a potřeb, zároveň je rodiče oceňují i jako učitelky – odbornice. Kategorie „učitelky jako kvalitní osobnosti“ ukazuje na to, že rodiče zaměření učitelek na uspokojování jejich potřeb vnímají a oceňují. Některé odpovědi rodičů korespondují s výčtem sociálně profesních dovedností, které zmiňují Mertin a Gillernová (viz s. 33 – 34).

V rámci hledání odpovědí na položené dílčí výzkumné otázky zbývá odpovědět na následující otázku: „*Jaké role rodiče ve vztahu k environmentálnímu projektu zaujímají?*“. Dle výsledků výzkumného šetření lze usoudit pomocí dotazníkové otázky č. 4: „*Jaký je Váš osobní vztah k přírodě? Co říkáte na aktivitu MŠ v této oblasti?*“, že rodiče zaujímají spíše roli pasivních konzumentů vzhledem k MŠ, v domácím prostředí projevují dle svých slov více aktivity ve vztahu k životnímu prostředí než v rámci aktivit v MŠ. Podkategorie „Nevypovídá o spolupráci, ale o vlastním vztahu k přírodě“ obsahuje četné množství odpovědí, nicméně podkategorie „Rodiče na projektu spolupracují“ byla zmíněna jen několikrát, což roli pasivních konzumentů podporuje.

## 8 Závěr výzkumného šetření

Na závěr výzkumného šetření je důležité zmínit, že validita výzkumu se zvýšila tím, že na vyhodnocení spolupracovala autorka práce s vedoucí diplomové práce. Lze usoudit, že návratnost dotazníků odpovídala aktivitě rodičů a jejich zájmu o spolupráci s mateřskou školou. Zároveň neznalost projektu několikrát prostupuje odpověďmi rodičů, tudíž by bylo vhodné zapracovat na větší informovanosti ze strany MŠ.

Učitelky z MŠ Kyticka kladou důraz především na sebe jako morální vzor, na naplňování psychických potřeb dětí a kultivaci jejich osobností a na pozitivní komunikaci s dětmi, do popředí se dle šetření tedy dostává péče o kultivaci dětských osobností před vzdělávací funkcí - poznávání světa dětmi, jejich vědomí odpovědnosti za svět, ale i rozvoj pozitivních emocionálních vazeb ke světu. Pedagožky ve svých odpovědích upozorňují na neochotu nebo nezájem rodičů o společnou práci na projektu s dětmi a s nimi, přičemž snaha učitelek o zvýšení spolupráce je z výzkumného šetření značně patrná. Kladně je hodnocen i důraz na osobní komunikaci s rodiči. Odpovídá to i zaměření učitelek na osobnostní rozvoj dětí.

Z výzkumného šetření rodičů lze usoudit, že rodiče vidí více podobností mezi rodinou a mateřskou školou, částečně mají v MŠ vzor. Vztah k přírodě je v rodinách převážně kladný stejně jako v MŠ, nicméně u rodiny spíše v rámci rodinného života než při spolupráci se školou. Rodiče projekt vítají vzhledem k pozitivním změnám dětí nejen ve vztahu k přírodě. U většiny rodičů převládá důraz na slušné vychování jejich dětí, výchovu ke ctnostem a vytváření hodnotových funkcí. Dle odpovědí rodičů je patrná snaha vytvářet se školou jisté partnerství, i když se objevují i rodiče, kteří o spolupráci nejeví zájem. Důležité je podotknout, že rodiče MŠ důvěřují, obavy se vyskytují jen minimálně. Rodiče učitelky považují za kvalitní odbornice a i za kvalitní osobnosti. Z výsledků lze rozlišit čtyři typy rodičů: nespolupracující rodiče, spolupracující rodiče na konkrétních akcích, spolupracující rodiče při tvorbě projektu a na rodiče, kteří projekt neznají.

Dle vyhodnocení lze usoudit, že rodiče jsou spíše pasivními konzumenty projektu. Sice se aktivit školy účastní, nicméně se nepodílejí od počátku nápadu až po jeho realizaci (pouze u jedné výpovědi byla zmíněna účast při tvorbě), spolupráce se tedy daří jen do určité míry. Rodina a škola mají pravděpodobně společný zájem a cíl,

nicméně spíše kráčejí svým způsobem „vedle sebe“ místo toho, aby šli „ruku v ruce“ a prolínali se, což snižuje kvalitu spolupráce.

## 9 Diskuze a doporučení

Výzkumné šetření koresponduje s teoretickou částí práce zejména v tom, že poukazuje na to, že rodiče zauímají ve vztahu ke škole role zmíněné v teoretické části – partnera a rodiče jako problém. Funkce rodiny zmíněné v teoretické části se objevují i v praktické části, analogická je u rodiny i mateřské školy výchova k přírodě. Ze všech zmíněných kompetencí učitelky zdůrazňují roli „naplňovatelky“ péče o kultivaci dětských osobností před vzdělávací funkcí.

Z výzkumného šetření vyplývají také doporučení pro praxi samotné MŠ. Vzhledem k tomu, že výpověď o neznalosti projektu se vyskytovala poměrně často v odpovědích rodičů, bylo by vhodné sejít se s rodiči hned na začátku školního roku a důsledněji je informovat o projektu a zároveň je pozvat ke spolupráci na něm hned při nástupu dítěte do MŠ. Tím se navýší možnost spolupráce s rodiči na nabídce aktivit, mohou společně vymýšlet akce na následující školní rok a spolupráce při akcích může dosáhnout kvalitnější úrovně, když se rodiče budou zapojovat již od prvopočátku realizace akcí, než když pouze na již vymyšlenou akci díky pedagožkám dorazí. Zároveň rodiče mohou nabídnout své možnosti, jak by mohli přispět při tvorbě a rozvíjení projektu, a využít zkušeností ze svých profesí.

Doporučila bych tedy MŠ více zapracovat na informovanosti rodičů, např. vytvořit akci pro „nováčky“, kteří do MŠ nastoupí, vytvořit letáčky upozorňující na projekt, na internetové stránky umístit pozvánku ke spolupráci na projektu. Zároveň bych dala rodičům možnost ukázat svou tvořivost a umožnit jim prostor pro jejich nápady k obohacení projektu. Samozřejmě v první řadě pomocí osobní komunikace s pedagožkami, nicméně navrhuji i neosobní možnost, např. vložit do šaten dětí krabičku na nápady, kam mohou rodiče vhazovat své myšlenky, jak projekt rozvinout, a zároveň mohou nabídnout i svou pomoc při realizaci činnosti.

V MŠ Kytíčka pěstují ovoce a zeleninu, nicméně vše dělají ve skupinách. Doporučila bych rozdělit záhony pro každé dítě zvláště s možností nechat každé dítě si vybrat, co by si chtělo na záhonku vypěstovat. Děti by se staraly jen o svůj úsek záhonu a učily by se péči a odpovědnosti o něco svého až po sklizeň úrody. Při sklizni dát možnost dětem vybrat, zda se chtějí rozdělit se svými kamarády, či se pochlubit rodině a vzít si úrodu domů. Zároveň více děti zapojit do úklidu a přípravy školní zahrady

zvláště na jaře a na podzim, aby poznaly, že školní zahrada není jen k hraní, ale je důležité o ni pečovat a pracovat na ní.

## 10 Závěr práce

Teoretická část práce se zabývá charakteristikou základních výchovných institucí - rodiny a mateřské školy, jejich cíli, typy a funkcemi. Druhá větší kapitola je zaměřena na spolupráci mezi školou a rodinou, její vývoj, roli rodičů, profesní dovednosti a roli pedagogů, očekávání učitelů a rodičů, komunikaci mezi nimi. Poslední větší kapitola teoretické části se zabývá vymezením pojmu environmentální výchovy, jejího zakotvení v RVP PV, cíli a riziky a na závěr teoretické části je charakterizován environmentální projekt „Školní zahrada společně“, který následně zkoumá praktická část.

K výzkumnému šetření bylo použito 6 učitelských dotazníků a 18 použitelných dotazníků od rodičů. Již samotná návratnost vyplněných dotazníků hovoří o tom, jak rodiče ke spolupráci přistupují. Lze předpokládat, že dotazník vyplnili především aktivnější rodiče, kteří se na projektu podílejí.

Mateřská škola Kyticka klade důraz na spolupráci. Pedagožky jsou ochotné spolupráci neustále rozvíjet, nicméně rodiče mají malý zájem se akcí účastnit. Dle ankety jsou učitelky zklamané z neochoty rodičů spolupracovat, zatímco ony vyvíjí úsilí pracovat na čím dál kvalitnější spolupráci. Rodiče tedy působí spíše jen jako pasivní konzumenti, kteří se účastní již připravených akcí, nicméně na tvorbě a přípravě akce se aktivně nepodílejí. Rodina sice funguje podobně jako mateřská škola, mají společný zájem a cíl, nicméně nedochází k plnohodnotné kooperaci, ale spíše působí „vedle sebe“ než jako celek, spolupráce se tedy daří jen do určité míry.

Dokument, dle kterého se projekt řídí, je zaměřen konkrétněji na význam spolupráce s rodiči, vzhledem k environmentální výchově jsou formulovány přesněji oblasti environmentální výchovy. V tomto smyslu se projekt ve své plánované podobě zaměřuje rovnoměrně jak na oblast spolupráce s rodiči, tak na obsahy environmentální výchovy, v realitě však spolupráce s rodiči ustupuje spíše do pozadí ve prospěch obsahů environmentální výchovy.

Diplomová práce může být příkladem, jak v praxi získat zpětnou vazbu rodičů na projekty organizované školou. Zároveň práce nabízí mateřské škole doporučení, jak rozšířit informovanost mezi rodiče a navrhuje úpravy činností v rámci projektu.



## Seznam použitých zdrojů

Alternativní školy [online]. Chrudim, 2016 [cit. 2016-11-21]. Dostupné na WWW: <<http://www.alternativniskoly.cz/>>.

BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-537-7.

BRUCEOVÁ, T. *Předškolní výchova: Deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-068-5.

BUCHER, J.; GREVEN, A. (eds.) *Environmental Education*. Amsterdam: Milieukontakt Oost-Europa, 1992. ISBN neuvedeno.

BUREŠ, J. *Praktická ekologická výchova v mateřských a základních školách*. Ekocentrum Paleta, Středisko ekologické výchovy AMOS, o.p.s.

ČINČERA, J. *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-147-8.

DÉRI, A.; COOPER G. (eds.) *Environmental education, an active approach*. Budapešť: The regional environmental center for Central and Eastern Europe, 1993. ISBN neuvedeno.

Dokumenty poskytnuté ředitelkou MŠ Kytíčka paní Marcelou Brčkovou k environmentálnímu projektu „Školní zahrada společně“.

*Environmental Education and Training in the European Union and other Countries*. Praha: Ministry of the Environment of the Czech Republic, 1999. ISBN 80-7212-102-2.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.

GARDOŠOVÁ, J.; DUJKOVÁ, L. A KOL. *Vzdělávací program Začít spolu. Metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-815-5.

HAVLÍK, R.; KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.

HEDERER, J. *Životní prostředí a výchova*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-88-7.

HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.

- HORKÁ, H. *Teorie a metodika ekologické výchovy*. Brno, Paido, 1996. ISBN 80-85931-33-8.
- HORKÁ, H.; SYSLOVÁ, Z. *Studie k předškolní pedagogice*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5467-7.
- JANČAŘÍKOVÁ, K. *Environmentální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2010. ISBN 978-80-86307-95-4.
- JEŘÁBKOVÁ, B. *Mateřská škola jako životní prostor I*. Brno: Masarykova univerzita, 1993. ISBN 80-210-0830-X.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z.; PUPALA, B. (eds.). *Předškolní a primární pedagogika: Předškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-828-9.
- KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4435-3.
- KROPÁČKOVÁ, J. Podoby a formy spolupráce mateřské školy s rodiči. *Poradce ředitelky mateřské školy*, 2015, roč. 5, č. 1, s. 6 – 12. ISSN neuvedeno.
- LAŽOVÁ, L. *Mateřská škola komunikuje s rodiči*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0378-0.
- LEBLOVÁ, E. *Environmentální výchova v mateřské škole*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0094-9.
- Mateřská škola Kytíčka.[online]. Milevsko, 2016 [cit. 2016-08-06]. Dostupné na WWW: <<http://www.mtskyticka.cz/>>.
- MATĚJČEK, Z. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN, 1992. ISBN 80-04-25236-2.
- MATÝSKOVÁ, D. Škola očima učitelů a rodičů: Spolupráce rodiny a školy z pohledu rodičů a učitelů. *Pedagogická orientace*, 2005, roč. 15, č. 1, s. 27 – 36. ISSN 1211-1669.
- MERTIN, V.; GILLERNOVÁ, I. (eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.
- PALMER, J. A. *Environmental education in the 21st century. Theory, practice, progress and promise*. London, 1998. ISBN 0-203-01265-8.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

RABUŠICOVÁ, M.; EMMEROVÁ, K. Role rodičů ve vztahu ke škole – teoretické koncepty. *Pedagogika*, 2003, roč. 53, č. 2, s. 141 – 151.

RABUŠICOVÁ, M.; POL, M. Vztahy školy a rodiny dnes: hledání cest k partnerství (1). *Pedagogika*, 1996, roč. 46, č. 1, s. 49 – 61. ISSN 0031-3815.

RABUŠICOVÁ, M.; POL, M. Vztahy školy a rodiny dnes: hledání cest k partnerství (2). *Pedagogika*, 1996, roč. 46, č. 2, s. 105 - 116. ISSN 0031-3815.

RABUŠICOVÁ, M.; ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Škola a /versus/ rodina*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3598-6.

*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 48 s. [cit. 2016-04-08]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z WWW: <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP\\_PV-2004.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf)>.

ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6.

SEDLÁČKOVÁ, H. SYSLOVÁ, Z.; ŠTĚPÁNKOVÁ, L. *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2012. ISBN 978-80-7357-884-8.

SVOBODOVÁ, E. a kol. *Vzdělávání v mateřské škole: Školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.

SYSLOVÁ, Z. *Autoevaluace v mateřské škole: Cesta ke kvalitě vzdělávání*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0183-0.

SYSLOVÁ, Z. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4309-7.

ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola: Teorie a praxe I*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0945-8.

VALÍŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění platném k 24. 09. 2004.

Zákon č. 94/1963 Sb. o rodině, ve znění platném k 1. 1. 2014.

## **Seznam zkratk**

EU – Evropská unie

EV – environmentální výchova

EVP - Ekologický výukový program

EVVO - environmentální vzdělávání, výchova a osvěta

IUCN - Mezinárodní svaz ochrany přírody (International Union for Conservation of Nature)

MŠ - mateřská škola

RVP PV - Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

ZŠ - základní škola

## **Seznam příloh**

- Příloha I. Dokument „Školní zahrada společně“
- Příloha II. Dotazník pro pedagožky MŠ
- Příloha III. Dotazník pro rodiče, jejichž děti navštěvují MŠ
- Příloha IV. Fotografická příloha environmentálních prvků na školní zahradě v MŠ Kytička Milevsko

## Přílohy

Příloha I. Dokument „Školní zahrada společně“<sup>153</sup>

Mateřská škola Kytička Milevsko, Jiráskova 764, okres Písek



### Školní zahrada společně

**projekt dlouhodobé spolupráce MŠ Kytička s rodiči dětí, který je zaměřen na environmentální výchovu dětí při společných edukačních, herních a pohybových aktivitách na školní zahradě**

*Mateřská škola není jeden svět a rodina druhý. Tyto dva světy se navzájem prolínají a tím ovlivňují i úspěšnost při výchově dětí.*

Cílem projektu je vytvořit bezpečné prostředí pro společná setkávání se záměrem zásadním způsobem obohatit a prohloubit stávající edukační a výchovný koncept v oblasti environmentální výchovy.

Klíčovými body jsou:

- aktivní přístup, osvojení informací pomocí pozorování a zkušenosti
- rozvoj fantazie a tvořivosti

<sup>153</sup> Poznámka: Z hlediska naplnění požadavků daných zákonem o autorských právech (zákon č. 121/2000 Sb.) a zákonem o ochraně osobních údajů (zákon č. 101/2000 Sb.) nebylo možné vložit celou fotografickou přílohu dokumentu „Školní zahrada společně“, v němž jsou fotograficky podloženy níže zmíněné realizované akce MŠ.

- sociální interakce dětí, rozvoj osobnosti, ohleduplnost, empatie a sdílení
- pobyt na čerstvém vzduchu a zdraví
- pohyb a podpora motorických dovedností

#### **Základní cíl environmentální výchovy:**

- podnítit v dětech touhu poznávat okolní svět a rozvíjet ji v hluboký a trvalý vztah k přírodě

#### **Dlouhodobé cíle spolupráce s rodinou v oblasti environmentální výchovy:**

- vytvořit podmínky pro fungování partnerského vztahu s rodiči dětí a jednotného výchovného působení i v oblasti environmentální
- nabízet rodičům a dětem rozmanitou nabídku společných činností vedoucích k poznávání, přemýšlení, chápání a porozumění sobě i všemu kolem sebe stále účinnějším způsobem
- vhodnou formou vybízet rodiče ke kvalitně a hodnotně strávenému společnému času a osvojení si zdravých životních hodnot

#### **Spolupráce s rodinou**

Aktivní spolupráce s rodinou je jedním z hlavních principů Školního vzdělávacího programu naší mateřské školy a v plné míře naplňuje záměry *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání*. Vychází z předpokladu, že při výchově dítěte má rodina primární a nezastupitelnou roli. Dítě je v útlém věku jako houba, která nasává veškeré poznatky, které vidí, slyší nebo jsou mu ukázány. Proto jsou rodiče pro dítě vzor, po kterém vše opakuje a snaží se to dělat přesně jako maminka nebo tatínek.

Chceme proto rodičům nabídnout, v rámci našich i jejich možností, aktivní spoluúčast při přetváření naší rozsáhlé školní zahrady v přírodní zahradu pro děti bezpečnou, příjemnou, rozvíjející, utvářející, podněcující, inspirující, v zahradu poskytující dostatek herních, pohybových i vzdělávacích příležitostí. Společný pobyt v krásném přírodním prostředí, možnost "zanechat stopu" v podobě vysazeného stromu, keře nebo krmítka či pracovního koutku pro děti ve "své" mateřince jistě upevní vztahy



### **Význam spolupráce rodiny a školy z hlediska dítěte**

Sebevědomí dítěte evidentně stoupá, pokud se rodiče aktivně účastní školního života. Taková účast vysílá k dítěti signál, že jeho rodina uznává a schvaluje svět mateřské školy, v němž dítě tráví většinu dnů svého dětství. Pokud dítě vidí své rodiče a pracovníky školy pracovat společně, lépe přijímá autoritu dalších dospělých, nejen učitelů, předpokládejme, že jeho postoj ke škole je pozitivnější než v situaci, kdy rodič spolupráci se školou odmítá.

### **Význam spolupráce rodiny a MŠ z pohledu rodiny**

Projekty, které zapojují rodiny do svého působení, posilují sebeúctu rodičů. Současně umožňují rodičům uvědomit si, co vše je v jejich silách, jaké kompetence mají. Zejména v případě mladších dětí mohou rodiče při přímém pozorování vlastního dítěte při práci v kolektivu lépe porozumět otázkám spojeným s vývojem jejich dítěte. Prostředí MŠ poskytuje rodičům příležitosti osvojit si odpovídající výchovné postupy, lépe porozumět otázkám vzdělávání a také získat hlubší pohled na meze a možnosti vzdělávání u svého dítěte.

### **Význam spolupráce rodiny a školy z pohledu MŠ**

Součástí pravidelné neformální komunikace mezi pedagogy a rodiči představuje výměna informací o vývoji dítěte. Toto vzájemné sdílení poznatků o potřebách dětí napomáhá nejen rodině, ale i učitelce. Na základě vlastních pozorování v konfrontaci s údaji od rodičů může přizpůsobit podmínky ve škole tak, aby vyhovovaly potřebám dětí, vytvářet individuální plán rozvoje pro každé dítě, řešit problémy vzniklé v průběhu pobytu dětí v MŠ.

Důležitým principem spolupráce školy a rodiny je ocenění rodičů i dětí za jejich zapojení, snahu a pomoc. K dobré spolupráci vždy přispívá, když se podaří vytvořit neformální vztahy nejen mezi rodinou a školou, ale i mezi rodiči, kteří se v mateřské škole setkávají.

**Nebudeme proto zapomínat ani na čas na společný odpočinek a zábavu.**

### **Plánování společných aktivit:**

- a) na informativních schůzkách
- b) prostřednictvím dotazníků pro rodiče
- c) komunikací s rodiči
- d) inspirace z příkladů dobré praxe

#### **1. Spolupráce v oblasti polytechnického vzdělávání**

##### **Cíle:**

- získat základní a praktické pracovní dovednosti a návyky při práci s různými materiály
- poznat vybrané materiály a jejich užité vlastnosti, naučit se volit a používat pro práci vhodné nástroje, nářadí a pomůcky, osvojit si jednoduché pracovní postupy potřebné pro běžný život
- osvojit si zásady bezpečnosti a ochrany zdraví při práci, hygieny práce, základy organizace, plánování práce
- získat orientaci v různých oborech lidské činnosti, formách fyzické a duševní práce

##### **Aktivita:**

- výroba krmítek pro ptáky, hmyz, motýly
- dřevěná stavebnice zahradního dětského domečku (podklad, sestavení, natření, opatření střešní krytinou)
- vybudování "dílny" a "kuchyňky" v prostoru bývalého pískoviště
- vytvoření opory pro pnoucí ovocné keře

#### **2. Spolupráce v oblasti environmentální**

##### **Cíle:**

- zvyšovat spoluodpovědnost lidí za současný i příští stav přírody a životního prostředí,
- rozvíjet tvořivost, citlivost a vstřícnost lidí k řešení problému péče o školní zahradu a přírodu vůbec

- utvářet ekologicky příznivé hodnotové orientace, duchovní kvality lidského života
- dosažení vyváženého souladu odborných ekologických poznatků s citovými a smyslovými prožitky, které pomáhají nalézat lásku k přírodě, zevnitřňovat úctu ke všemu životu
- zvyšovat úroveň mezilidských vztahů

#### Aktivity:

- vytvoření plochy s okrasnými kvetoucími keři při vstupu do areálu MŠ
- vytvoření plochy s okrasnými kvetoucími keři v atriu
- založení kompostu
- vysazení ovocných keřů - angrešt, rybíz, borůvky, kiwi
- dosázení živého plotu okolo školní zahrady
- vysazení "jahodového" záhonu
- založení záhonu s různými druhy travin
- dotvoření Hmyzího hotelu, Broukoviště, Beruškovíště
- vysazení "motýlích" keřů (Komule střídavolistá)
- vytvoření relaxační voňavé zahrádky (mateřídouška, dobromysl, levandule, šalvěj, aj.)
- zasazení a pěstování okrasných i dýní

### 3. Spolupráce při výchově ke zdravému životnímu stylu

#### Cíle:

- vytvářet základní zásady zdravého životního stylu v rodině
- upevňovat znalosti a vědomosti o pozitivních účincích pohybu a sportu
- upevňovat a prohlubovat znalosti o zdravé výživě
- využívat prožitků a zkušeností získaných v činnostech, kterými se dítě učí
- vést rodiče a děti ke společným pohybovým aktivitám, odpočinku, pobytu v přírodě

#### Aktivity:

- besedy s odborníkem v oblasti zdravé výživy, spolupráce se Zdravou 5 „Coolinaření“ s účastí rodičů (zdravé svačinky)

- přednáška fyzioterapeuta s praktickými ukázkami
- "Aby nožky nebolely" - hrové aktivity s bosými nožkami (kreslení nohama, sbírání předmětů, svlékání ponožek, chůze po smyslovém chodníku, připínání kolíčků aj.)
- „netradiční“ sportovní odpoledne pro rodiče s dětmi
- „Kuličkíada“

#### 4. Tvořivé dílny pro rodiče s dětmi

- výroba Podzimníčků, strašáků a bubáků
- „Dýňohrátky“ – dlabání a rozsvěcení dýní (strašidelná cesta zahradou)
- výroba velikonočních a jarních proutěných dekorací
- Stavění hradů z písku
- výroba lojových koulí a krmení pro ptáky na zimu

#### Činnost MŠ v rámci projektu:

- Školní zahrada společně – „Komu se nelení, tomu se zelení“ (2012)
- Dosázení „živého“ plotu, vysazení keřů a zeleně v atriu MŠ (2013)
- Stavíme zahradní domeček (2013)
- Kdo žije na naší zahradě? (2014)





- „Aby nožky nebolely“ (2015)
- Bubnování v kruhu (2015)
- Bubnování v kruhu (2016)
- Dýňohrátky (2016)
- Koutek živé přírody v MŠ







*Příloha III. Dotazník pro rodiče, jejichž děti navštěvují MŠ*

Dobrý den vážení rodiče.

Jmenuji se Ivana Průžová a studuji Pedagogiku volného času na Teologické fakultě Jihočeské univerzity, kde píše diplomovou práci na téma „Spolupráce MŠ Kytička Milevsko a rodiny se zaměřením na environmentální výchovu“. Tímto bych Vás chtěla poprosit o spolupráci na praktické části mé práce. Jelikož mne zajímá co největší počet Vašich názorů, prosím Vás o vyplnění dotazníků. Dotazník je anonymní, proto Vás žádám o pravdivé zodpovězení otázek.

Děkuji za Váš čas a ochotu.

Pohlaví:

- žena
- muž (nehodící se škrtněte)

Váš věk:

..... (vyplňte)

Věk Vašeho dítěte:

.....(vyplňte)

1) Viděli jste souvislost mezi tím, jak žije Vaše rodina v soukromí a jak žily děti v MŠ Kytička, zvláště s ohledem na environmentální projekt „Školní zahrada společně“? V čem jste se lišili, v čem podobali?

2) Všimli jste si nějakých změn v chování Vašeho dítěte v dobu, kdy chodilo Vaše dítě do MŠ a co by se týkalo jeho vztahu k přírodě?



3) K čemu si myslíte, že vedete dítě ve své výchově, co je pro ně nejdůležitější, k čemu je vedla MŠ. Shodovali jste se nebo lišili?

4) Jaký je Váš osobní vztah k přírodě? Co říkáte na aktivitu MŠ v této oblasti?

5) Jaké aktivity jste vykonávaly v MŠ? Zapojovaly se do projektu „Školní zahrada společně“?

6) Co si myslíte o environmentálním projektu? Jste vůči němu kritičtí, co se Vám líbí? Napadají Vás nějaká rizika, např. dětské alergie?

7) Považujete učitelky z MŠ Kytička za dobré odbornice? V čem?

*Příloha IV. Fotografická příloha environmentálních prvků na školní zahradě v MŠ  
Kytička Milevsko*



**Obr. 1: Kompost. Autor fotografie: Marcela Brčková.**



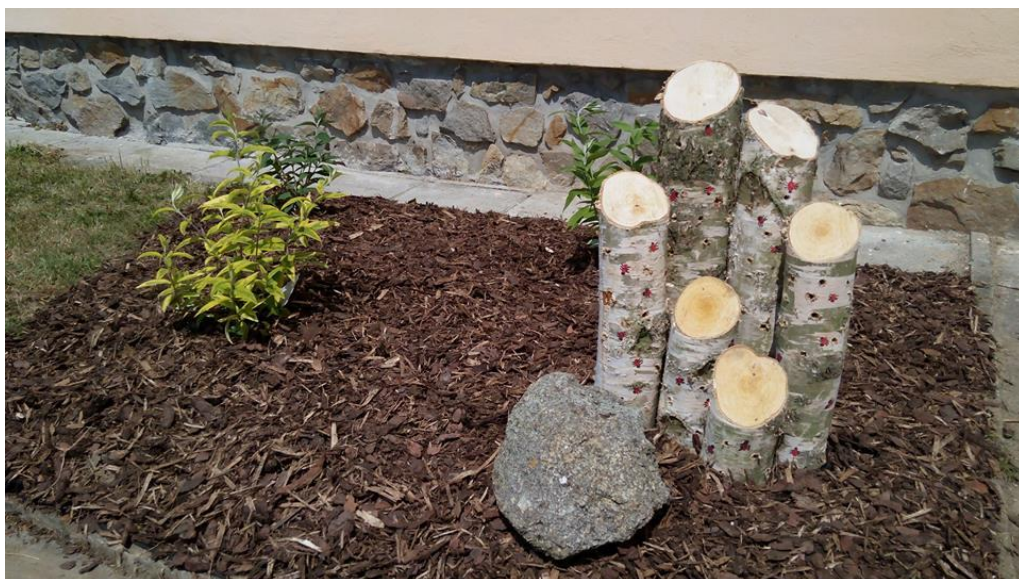
**Obr. 2: Rybíz bílý a červený, angrešt, borůvky, ostružina. Autor fotografie: Ivana Průžová.**



**Obr. 3: Hmyzí hotel a ježčí domečky. Autor fotografie: Marcela Brčková.**



**Obr. 4: Broukoviště. Autor fotografie: Marcela Brčková.**



**Obr. 5: Motýlí louka a beruškovišť ve svém počátku. Autor fotografie: Marcela Brčková.**



**Obr. 6: Vrboviště. Autor fotografie: Ivana Průžová.**



**Obr. 7: Okrasné traviny. Autor fotografie: Marcela Brčková.**



**Obr. 8: Domeček pro včelky samotářky. Autor fotografie: Marcela Brčková.**



**Obr. 9: Pěstování dýní. Autor fotografie: Ivana Průžová.**



**Obr. 10: Domeček pro veverku obecnou. Autor fotografie: Marcela Brčková.**



**Obr. 11: Krmítko pro veverka obecnou. Autor fotografie: Marcela Brčková.**



**Obr. 12: Smyslový chodník. Autor fotografie: Marcela Brčková.**

## **Abstrakt**

PRŮŽOVÁ, I. *Spolupráce MŠ Kytička Milevsko a rodiny se zaměřením na environmentální výchovu*. České Budějovice 2017. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce L. Muchová.

**Klíčová slova:** mateřská škola, rodina, spolupráce, environmentální výchova

Práce se zabývá spoluprací mezi MŠ Kytička Milevsko a rodinou se zaměřením na environmentální výchovu. Teoretická část charakterizuje rodinu a mateřskou školu, jejich cíle a funkce, spolupráci mezi školou a rodinou a její vývoj, role rodičů a učitelů, komunikaci mezi vzdělávacími institucemi, environmentální výchovu a projekt „Školní zahrada společně“.

Praktická část obsahuje anketní výzkumné šetření, které bylo zaměřené jak na výpovědi pedagogických pracovníků, tak na výpovědi rodičů, jejichž děti navštěvují mateřskou školu. Z výzkumného šetření vyplynulo, že přestože se pedagožky snaží o kvalitní spolupráci, rodiče jsou jen pasivními konzumenty akcí a nepodílejí se na jejich tvorbě. Učitelky jsou z neochoty rodičů zklamané.



## **Abstract**

### **Cooperation between the kindergarten Kytická Milevsko and families with a focus on environmental education**

**Key words:** kindergarten, family, cooperation, environmental education

The theses deals with the cooperation between the kindergarten Kytická in Milevsko and family with a focus on environmental education. The theoretical part characterizes family and kindergarten, their aims and function, cooperation between the school and family and its development, the roles of parents and teachers, communication between educational institutions, the environmental education and the project called “The School Garden Together”.

The practical part contains the research poll which is focused on teachers’ statements and statements of parents whose children attend the kindergarten. The survey revealed that although the teachers aim at good cooperation, the parents are only passive consumers of actions and they don’t participate in the creation of these actions. The teachers are dissatisfied by parents’ unwillingness.