

Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích
katedra pedagogiky a psychologie

**MOŽNOSTI SPOLUPRÁCE UČITELEK
MATEŘSKÝCH ŠKOL S RODIČI**

bakalářská práce

Zdeňka Pešková

vedoucí bakalářské práce

PhDr. Olga Jílková

České Budějovice

2007

Děkuji vedoucí bakalářské práce, PhDr. Olze Jílkové, za rady, připomínky a metodické vedení práce.

Prohlašuji, že jsem předkládanou bakalářskou práci vypracovala zcela samostatně a veškerou literaturu jsem uvedla v seznamu použité a citované literatury.

ANOTACE

Teoretická část objasňuje údaje týkající se některých charakteristik dětí předškolního věku a jejich vedení.

V praktické části práce jsou zhodnoceny výsledky provedeného výzkumu (pomocí dotazníkové metody) k možnostem spolupráce mezi rodiči a učitelkami mateřských škol ve městě a na venkově.

Zjištěné skutečnosti naznačily, že spolupráce existuje (jsou uvedeny i její hlavní oblasti), že je zřejmě lepší ve městě než na venkově.

The theoretic part makes data relating some of characteristic of preschoolers and their guidance clear.

Results of excuted research are appreciated (by the help of method of checklist) in a practical part, thanks possibilyty od cooperation between parents of kids and their preschooler teachers in a town and out of a town.

Finding facts showed existencion of cooperatin (main areas are stated). It probably is better in a town than out of a town.

OBSAH

ÚVOD	5
I. TEORETICKÁ ČÁST	
1. Proměny dětství	6
1.1 Charakteristika současné osobnostně orientované výchovy	7
2. Předškolní věk	13
2.1 Rozvoj dětské identity	13
2.2 Socializace	15
3. Emoční a sociální schopnosti	22
3.1 Rozvoj emoční výchovy	23
4. Role učitelky	24
5. Spolupráce s rodinou	28
6. Klima prostředí MŠ	31
II. PRAKTICKÁ ČÁST	
7. Cíle a metody práce	37
8. Dotazníková metoda	37
9. Sestavení dotazníku	38
10. Vlastní průzkum	38
11. Vyhodnocení dotazníku	39
12. Konkrétní příklady dobré a špatné spolupráce	46
13. Shrnutí výsledků	49
ZÁVĚR	51
Použitá a citovaná literatura	54
Přílohy	55

ÚVOD

Spolupráce mezi učitelkami mateřských škol (dále jen MŠ) a rodiči dětí, navštěvujících MŠ je v posledních letech považována za jednu z priorit pedagogické práce s dětmi předškolního věku. Osobnostní orientace představuje v MŠ zásadní změnu postoje k rodině. V rámci osobnostní orientace MŠ uznává dominantní roli rodiny v rozvoji dítěte, a proto se spolupráci s rodinou co nejvíce otevírá. Nejde jen o běžné kontakty týkající se organizace a provozu MŠ, ale o partnerství a spoluúčast ve vzdělávacím programu. Současná praxe ukazuje, že někde dosud platí zákaz vstupu rodičů do třídy. Učitelky se brání volnému vstupu rodičů do třídy, nedůvěřují a bojí se jejich kontroly, kritiky a srovnávání. V MŠ, které jsou pro rodiče otevřeny, pomáhají rodiče škole finančně i materiálně, ale také se podílejí přímo na výchovně – vzdělávacím programu. Na straně MŠ i na straně rodičů se najdou klady i nedostatky.

Téma bakalářské práce je právě proto zaměřeno na možnosti spolupráce rodičů dětí a učitelek MŠ. Práce by měla přinést sondáž na některých MŠ týkající se spolupráce s rodiči, možné rozdíly spolupráce ve městě a v obci související se vzděláním rodičů, počtem dětí, apod. Budou proto zjišťována očekávání rodičů dětí i učitelek MŠ.

Bude potvrzen předpoklad, že spolupráce rodičů s MŠ je celkem dobrá. Jako metoda zjišťování bude vytvořen dotazník aplikovaný jednotlivým dotazovaným objektům – učitelkám MŠ a rodičům dětí. Výsledky budou sumarizovány a vyhodnoceny. Budou vytvořeny grafy a porovnání, vytvořen závěr s doporučeními pro rodiče dětí i učitelky MŠ. Bude vhodné uvést konkrétní příklad dobré a špatné spolupráce.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Proměny dětství

Dětstvím nazýváme počáteční období v životě člověka. Časové vymezení není jednotné, neboť začíná narozením a končí pohlavním dospíváním. Jde o období intenzivního tělesného vývoje, rozvoje intelektového, citového a sociálního (Průcha, Walterová, Mareš, 1995).

Postavení dítěte a názory na jeho společenskou hodnotu se v průběhu vývoje lidstva měnily. Úvahy o dítěti a dětství, které odhadovaly jejich skutečné hodnoty, se rozvíjely pomalu. Teprve Komenský dokázal ve svém díle pojímat dítě z hlediska jeho svébytnosti a upozornil na nezbytný respekt k jeho potřebám. Poprvé v dějinách myšlení o výchově odůvodnil nutnost systematické předškolní výchovy (Informatorium školy mateřské). Svým dílem dokazuje Komenský dospělým, že v zájmu své další existence a vlastní budoucnosti musí dítěti věnovat náležitou pozornost a rozumět mu. Jenom když dospělí skutečně porozumějí dětským potřebám a vývojovým zvláštnostem, mohou děti dobře vychovat.

V očích Komenského jsou děti nejdražšími klenoty, nejcennějším darem, nejnadějnějším příslibem a hlavně největším bohatstvím, které lidské společenství má. Rousseau považuje dětství za období, které je svou hodnotou rovnocenné ostatním, a povinností dospělých je respektovat jak věkové zvláštnosti dítěte, tak i jeho individualitu.

Svět dítěte, odlišný od světa dospělých, je třeba pochopit a plně respektovat. Podle Montessoriové tím získá nejen dítě, ale i sám dospělý, protože svět dítěte je krásnější a šťastnější než svět dospělých. Proto bychom se měli snažit uchovat dítě co nejdéle ve stavu jeho „první nevinnosti“ a nesnažit se je za každou cenu formovat podle svého obrazu.

Počátek 20.století dětství v celé šíři a bohatosti teprve objevil. Myšlenky nové výchovy krystalizovaly v pojetí dítěte a dětství, z něhož vychází osobnostně orientovaná výchova i v 21.století (Oprávilová, Gebhartová, 2003).

„ Za dětství budeme považovat celkové rozpoložení jedince dětského věku, jehož podstatou je vstřícně otevřená, důvěřivá vnímavost vůči druhému člověku (především matce), druhým lidem nejbližšího okolí (otci, babičce a dědečkovi, sourozencům,...) a posléze věcem a událostem, vytvářejícím domov, v němž je dobře, bezpečno. Rozvinutí kvalit dětství – tzn. vstřícné otevřenosti, důvěřivé vnímavosti – umožňuje dítěti ujišťovat se, že svět je krásný, dobrý, láskyplný a plný podivuhodných překvapení, na která se lze těšit.“ (Helus, 2004, s.89)

1.1 Charakteristika současné osobnostně orientované výchovy

- **Vztah k dítěti**

Do nedávné doby převládalo ve výchovném působení přesvědčení, že činnost učitele a vychovatele spočívá ve „tvarování“ dítěte podle předem jednotně odlišného tvořítka.

Občas se sice mezi odborníky o proporcích tohoto tvořítka hovořilo, ale vesměs byl konečný útvar určován zájmem instituce, nikoli samotného dítěte. Stačí třeba připomenout začátek ranního provozu mateřských škola průměrnou délku pobytu dítěte v nich. Obojí bylo odvozeno od potřeb pracujících žen, a ne s ohledem na biorytmus dítěte. Ideální představu konečného tvaru vyjadřovaly závazné normativní materiály a hlavní starostí učitelky mělo být, aby se „odlitky“ sobě vzájemně co nejvíce podobaly.

V případě osobnostní orientace je snaha oprostit se od tohoto přístupu a chápat dítě jako jedinečnou, neopakovatelnou osobnost, která má již v tomto věku právo být sama sebou, a právě jako taková má být akceptována, přestože ono pomyslné tvořítka nenaplní, nebo naopak přesáhne.

Pro MŠ znamená toto pojetí kvalitativně nový vztah učitelky k dítěti, nahrazující tradiční autoritativnost a úsilí o nadvládu a řízení zvnějšku. Místo aby se snažila podřídit si dítě a manipulovala s ním, přijímá ho se vstřícností a partnerským vztahem, v němž převažuje náklonnost a důvěra. Nad obvyklými, často nepřiměřenými požadavky, ustavičným moralizujícím hodnocením a zbytečně dospěle povznesenou kritikou by měla převážet trpělivost a důvěra k možnostem, které každé jednotlivé dítě má (Opravilová, Gebhartová, 2003).

Vzniká dostatečný prostor k tomu, aby dítě mohlo uplatnit vlastní aktivitu, aby mělo bohatou příležitost se projevovat i možnost spolurozhodovat, souhlasit i oponovat a vstupovat do dění jako plnoprávný subjekt. Uplatňují se přednostně projevy uznání a důvěry ve schopnosti dítěte a celkové pozitivní motivace.

U mnoha učitelek se setkáváme s obavami o ztrátu pozice a autority, o ztrátu pocitu spolehlivého vedení a ovládání. Neradi také ztrácíme vlastní obraz jistoty, dokonalosti a moudrosti, který u předškolních dětí získáváme celkem snadno.

Mnohdy se nám zdá, že osobnostní pojetí dítěte před námi otevírá neprobádaný prostor bez hranic. V tomto prostoru se musí každý zorientovat od počátku sám, ale pokud se rozhodneme, že si ho sami zmapujeme a dobudeme, přinese nám to radost a překvapující uspokojení (Opravilová, Gebhartová, 2003).

- ***Vztah k rodině***

V minulém období byla škola chápána jako úředně stanovená autorita v otázkách výchovy a vzdělávání. Dnes ji chápeme jako profesionálně vedené, ale přesto přirozené socializační a kultivační centrum, které záměrně posiluje výchovnou funkci rodiny a obohacuje ji o podněty, které dnešní rodina nemůže v dostatečné míře poskytovat. Rodinné prostředí je prvním místem, kde dítě poznává soužití lidské komunity. Jak rodina vychovává své děti, je ovlivněno typem osobnosti rodičů, zvyklostmi rodin a kvalitou mezilidských vztahů uvnitř rodiny i mimo ni. Součástí širšího okolí rodiny je i mateřská škola (Havlíková M., a kol., 1995).

Mateřská škola poskytuje dětem styk s vrstevníky, dává jedinci možnost porovnávat se s ostatními, nabízí pestrou škálu činností a bohatých příležitostí k seberealizaci, která v dnešní maloletné rodině chybí. K tomu přistupuje odborné metodické vedení tam, kde je třeba kompenzovat vývojové opoždění, či naopak rozvíjet dispozice a talent.

Současná praxe nám ukazuje, že někde dosud platí zákaz vstupu rodičů do třídy. Rodiče jsou raději zváni jako hosté v době, kdy je „všude vygruntováno, na stole prostřen sváteční ubrus a k pohoštění připraveny nejzdařilejší výrobky naší kuchyně“. Nechceme, aby byl rodič svědkem hledání, pochyb, či dokonce dílčích nezdarů. Bohužel ještě příliš často rodičům nedůvěřujeme, bojíme se jejich kontroly, kritiky a srovnávání, a vlastně u nich předem předpokládáme určitou předpojatost a nekompetentnost (Opravilová, Gebhartová, 2003).

Část rodičů důvěru pedagogů ztrácí pro svou lhostejnost, pohodlnost a pro to, že se spoléhají na dokonalý pedagogický „servis“, který mateřská škola poskytuje. Je známo, že zvýšený zájem o spolupráci ze strany rodičů zaznamenáváme na počátku docházky dítěte do mateřské školy. Po úspěšném překonání adaptační fáze zájem klesne a omezí se na běžné informace o zdravotním stavu a chování dítěte.

V MŠ, které jsou pro rodiče otevřeny, vystupují a jednájí rodiče jako právnické osoby, pomáhají MŠ finančně i materiálně a zapojují se přímo na výchovně-vzdělávacím programu a tvorbě netradičního výchovného prostředí.

- ***Vztah mateřské školy k počátečnímu vzdělávání***

Podle Opravilové a Gebhartové (2003) v osobnostně orientovaném modelu je MŠ chápána jako přirozený most pro přechod od nezávazného zlatého věku dětství k systematickému vzdělávání. K tomu, aby přechod po tomto mostě byl plynulý, potřebuje dítě určitou vybavenost. Celé předškolní období k ní přispívá především tím, že dítěti dává příležitost hrát si, samostatně a tvořivě jednat, řešit různé praktické úkoly, respektovat pravidla, naslouchat druhým a

srozumitelně se vyjadřovat. Tím získává důležitý pocit jistoty a sebedůvěry, který potřebuje pro svou následující roli školáka.

Osobnostní orientace nevylučuje, aby se v mateřské škole za určitých podmínek využilo zvláštních herních kompenzačních, stimulačních či podpůrných programů pro děti, u nichž se dají očekávat vzdělávací potíže, které jsou vývojově opožděného nebo přicházejí z málo podnětného sociokulturního prostředí.

Učitelky MŠ jsou vesměs dostatečně vybaveny po stránce obsahové a metodické k tomu, aby tyto individualizované projekty pro dítě připravily. Ve spolupráci s odborníky z pedagogicko-psychologických poraden mohou pak své působení skutečně diferencovat.

Odstranění pevné hranice mezi mateřskou a počáteční školou zaručuje ve vzdělávání dítěte postup podle individuálního tempa a sociální zralosti, přičemž omezuje adaptační potíže spojené se změnou výchovného stylu i užívaných metod.

- ***Hra a učení***

Ve spojení s osobnostní orientací a individualizací výchovně-vzdělávacího působení tvoří hra a nenásilné situační učení vlastní základ soustavného vzdělávání. Podle Opravilové a Gebhartové (2003) může hra ukázat stupeň rozvoje dítěte. Jsme-li ke hře dítěte dostatečně vnímaví, prozradí nám, jaká je jeho pozornost, do jaké míry se dovede soustředit, jak dovede samostatně využít vlastní zkušenosti, zda je nápaditě a tvořivě i jak pohotově a spolehlivě reaguje na pravidla a pokyny, které je třeba při hře dodržet. Hra ukáže, jak rychle se dítě umí rozhodovat a předvídat důsledky svého rozhodnutí, jak dovede hodnotit své vlastní chyby a případně se z nich i poučit.

Dítě je aktivní osobnost, která má právo i povinnost se na svém rozvoji spolupodílet. Je samostatně myslící bytostí, spolutvůrcem vlastního rozvoje, a ne někým, kdo se má bez vlastní vůle přizpůsobit nebo nechat ovládat a řídit. Osvojit si tento přístup k vlastnímu rozvoji není pro dítě lehké a vyžaduje to pochopení a spolupráci dospělých.

Situační učení, které přináší srozumitelné, přitažlivé, užitečné a nutné podněty a nároky, představuje přirozený motiv a první krok k samostatnému objevování. Dítě se učí tím, že jedná, koná, prožívá konkrétní situace, a ne tím, že je neustále slovně poučováno.

Učitelka MŠ prostřednictvím učebních situací vytváří podmínky k tomu, aby se zdánlivě nahodile získané zkušenosti každého dítěte postupně skládaly v logicky funkční vztahy, síť vzájemných souvislostí a základ osnovy budoucího poznatkového systému (Opravilová, Gebhartová, 2003).

- *Alternativnost*

Osobnostní orientace předpokládá alternativnost a variabilitu v otázce obsahu, metod i organizace výchovného a vzdělávacího působení.

Z metodického hlediska znamená alternativnost možnost vycházet již z vyzkoušených zahraničních systémů na základě jejich hlubšího studia a pochopení.

Alternativnost v organizaci MŠ znamená jednak pluralismus zřizovatelů, kdy do sítě mateřských škol vstupují vedle státní škol ještě soukromé, církevní a nadační školy. Po stránce organizační představuje alternativnost vnitřní uspořádání z hlediska věku (heterogenita), různé formy integrace, různé způsoby plánování a časového rozvržení. Větší organizační pestrost zařízení je u nás zatím poměrně málo využívána, většina mateřských škol funguje jako tradiční celodenní zařízení, příležitostné herní skupiny či méně frekventovaná denní centra zatím nejsou rozšířena. Označení „alternativnost“ se stalo poněkud módním a je často chápáno jako rovnocenné pro význam modernější, pedagogicky zdůvodněnější a celkově vhodnější či lepší, i když význam tohoto slova je vlastně neutrální a znamená pouze „jiný“ (Opravilová, Gebhartová, 2003).

- ***Samostatnost, spontánnost, tvořivost***

Důraz na samostatnost a tvořivost jedince je klíčovým požadavkem současné výchovy..

Tvořivé jednání souvisí s celkovým psychickým vývojem a zráním a je dějem, na němž se podílí celá osobnost. Odráží postoj ke skutečnosti i k sobě samému, vztah k okolí a schopnost využít jak fantazie, tak rozumu.

Dítě jedná a učí se na základě vnitřní motivace tak, jak ho k tomu každodenní styk s lidmi a věcmi vybízí, což povzbuzuje chuť dítěte k samostatnému a nezávislému jednání. Je-li dítě sevřeno donucením nebo vymezeným prostorem stereotypního jednání, nezbývá mu než se pasivně podřídít, nebo vzdorovat.

Výchova k tvořivosti formuje určitý vztah mezi dítětem a jeho okolím a právě osobnostní orientace dává tomuto vztahu patřičné zaměření.

Podle Opravilové a Gebhartové (2003) je významná celá atmosféra třídy a školy, věcné prostředí a jeho promyšlená funkční vybavenost. Schopnost učitelky nacházet v běžném programu skutečné i cvičné kreativní situace přispěje ke způsobu reakce na okolní svět a ovlivňuje přístup k němu.

- ***Individualizace***

Demokratická společnost respektuje právo každého jedince na rozvoj vlastních schopností a nadání, protože tento rozvoj obohacuje nejen jeho samého, ale vlastně celou společnost, do níž vzrůstá. Americký psycholog P.F.Brandwein upozornil i na etickou stránku problému individualizace, když se vyjádřil, že není nic nespravedlivějšího než stejné zacházení s nesterjnými lidmi.

Během přípravy na své budoucí povolání se učitelky seznamují většinou s tím, jak přistupovat k dětem s různými problémy, ale velice málo se dovídají o tom, jak pracovat s nadanými dětmi, které také potřebují individualizované působení. V řadě zemí jsou však už dnes prověřovány modely zaměřené na individuální podporu dětí talentovaných (Opravilová, Gebhartová, 2003).

2. Předškolní věk

Podle Vágnerové (2000) předškolní období trvá od 3 přibližně do 6 let. Konec této fáze není určen jen fyzickým věkem, ale především sociálně, nástupem do školy. Charakteristickým znakem tohoto věku je postupné uvolňování vázanosti na rodinu a rozvoj aktivity, která už není tak samoučelná, umožňuje např. dítěti aby se uplatnilo a prosadilo ve vrstevnické skupině. K uvolnění této závislosti přispívá osvojení běžných norem chování, znalost obsahu rolí a přijatelná úroveň komunikace. Na druhé straně je dětské myšlení stále ještě prelogické a egocentrické, vázané na subjektivní dojem a aktuální situační kontext. Překonání této bariéry je jedním z významných úkolů předškolního období a předpokladem k nástupu do školy, která je důležitým vývojovým mezníkem.

2.1 Rozvoj dětské identity v předškolním věku

Když jsem byl malej, tak jsem to neuměl. Ted' jsou mi už čtyři roky, tak jsem velkej a všechno umím.

Proč jste mi dali jméno, který se mně nelíbí? Proč se nejmenuju třeba Franta nebo Karel.

Kdyby nám loupežníci chtěli ublížit, já bych jim dal facku na zadek proutkem.

(Lukáš v předškolním věku, Strašíková, 1999)

Dítě o sobě uvažuje, uvědomuje si svoji jedinečnost a odlišnost od ostatních lidí. V předškolním věku začínají děti chápat sebe sama jako subjekt, a tak vzniká vědomí vlastní identity.

Tělové schéma, tj. obraz vlastního těla, má převážně vizuální charakter. Dítě ví, jak vypadá, pozná se v zrcadle a orientuje se ve svém těle.

Sebehodnocení je vzhledem k citové a rozumové nezralosti dětí předškolního věku stále jednoznačně závislé na názoru jiných osob, zejména

rodičů. Rodiče je ovlivňují: a) emočně, svou citovou vřelostí; b) svými požadavky a spokojeností s mírou jejich naplnění; c) svým chováním a zejména verbálním vyjádřením svého názoru na dítě.

Podle Vágnerové (2000) předškolní dítě přejímá názor dospělých na sebe sama nekriticky, tak jak je mu prezentován. Předškolní dítě sice o sobě také uvažuje, ale takovým způsobem, který odpovídá jeho vývojové úrovni: egocentrismus, magičnost uvažování, majetnické sklony, sklon k vychloubání.

Ztotožnění s rodiči slouží jako obohacení dětské identity, posiluje jeho sebevědomí.

Součástí identity se stává cokoli, co k dítěti nějakým způsobem patří, tj. jeho osobní teritorium. Jeho vymezení může být různé, stejně tak i jeho obsah. Do této kategorie patří:

- a) lidé, k nimž má nějaký vztah,
- b) věci, které mu patří,
- c) prostředí, v němž žije.

Důležitou složkou dětské identity je vlastnictví, což se projevuje i verbálním vyjádřením tohoto vztahu: moje maminka, můj pes, moje auto. *Moje je součástí já*. Dítě má zcela jiný vztah ke hračce, která je jeho majetkem, než k věci, kterou sice může užívat, ale která mu nepatří.

Součástí identity předškolního dítěte jsou i všechny sociální role, která má. V této době nabývají na významu především ty, jež přesahují rámec rodiny a signalizují jeho pozici v jiném sociálním prostředí, např. role žáka mateřské školy nebo role v dětské skupině. Tyto role potvrzují dosažení určitého postavení, které se projeví i v sebepojetí, a takto je chápe i samo předškolní dítě. Je na tyto role většinou velmi hrdé.

Klíčová je i tzv. *gender role*, jejíž vymezení se v předškolním věku rovněž zpřesňuje a diferencuje. Je totiž třeba rozlišovat biologickou pohlavní roli, která je dána pouhým pohlavím, a *gender roli*, která zahrnuje sociální pojetí mužské a ženské role, vymezuje její obsah, s nímž se dítě pod tlakem

sociokulturních vlivů postupně ztotožňuje. Lze ji označit jako sociální pohlavní roli (Vágnerová, 2000).

2.2 Socializace

Období předškolního věku je označováno jako věk iniciativy, jehož hlavní potřebou je aktivita (Erikson, 1963). Základním úkolem je rozvíjení takové aktivity, která by byla účelná, a proto musí být nějakým způsobem regulována.

Dítě už není ovládáno jen aktuálními podněty. Rozvoj těchto kompetencí je spojen s vývojem poznávacích procesů i socializace.

Potřeba seberealizace bývá v tomto věku uspokojována takovou aktivitou, která je pozitivně hodnocena a jejímž prostřednictvím se dítě může prosadit. I v této oblasti mají největší význam názory dospělých a jejich uznání slouží jako pozitivní zpětná vazby. Pocit úspěšnosti posiluje dětskou sebeúctu a z ní vyplývající sebejistotu.

- ***Normy chování***

Když jsi tady ty, mami, poslouchám tebe. Když tu nejsi, poslouchám dědečka.

(Lukáš v předškolním věku, Strašíková, 1999)

Předškolní dítě akceptuje taková pravidla chování, jaká mu prezentují uznávané autority. Na této úrovni přijme jakékoliv normy, o jejichž kvalitě neuvažuje a ani toho zatím není schopné. Tato fáze morálního vývoje je nazývána heteronomní (Piaget, 1966). Dítě ještě nemá vlastní názor a automaticky považuje za správné to, co určí dospělí. Morálka tohoto stadia je závislá na názorech a chování dospělých, kteří jsou garantem dodržování příslušných norem. K osvojení a přijetí norem přispívá identifikace s autoritou, a tím i s názorem této osoby.

Problematikou morálního vývoje v dětském věku se zabývá L. Kohlberg (1976). Ve své práci navazuje na Piagetovu teorii, podle níž:

- a) způsob osvojování norem a jejich vliv na dětské chování závisí na úrovni poznávacích procesů, předškolní děti chápou lépe konkrétní normy, kterým reakce dospělých dává nějaký osobní význam;
- b) dítě je k dodržování norem motivováno systémem odměn a trestů, tj. pozitivním a negativním hodnocením. Za dobré je považované to, co by autorita ocenila. Špatné a nežádoucí je takové chování, za které by bylo potrestáno.. Totéž platí i tehdy, když dítě zdůvodňuje svoje rozhodnutí respektovat nějakou normu s ohledem na druhé, např. *maminka by se zlobila*. Z toho důvodu označuje L. Kohlberg (1976) tuto fázi jako premorální.

Normy usnadňující orientaci v sociálním prostředí. Jestliže v této oblasti neplatí žádná pravidla, nebo nejsou respektována a podporována citově významnými lidmi, dítě je ve svém vývoji ochuzeno. Nemá možnost potvrdit svoji hodnotu prostřednictvím žádoucího chování. Strádá v oblasti potřeby naplnění osobního sociálního významu (která je součástí potřeby seberealizace) a jeho identita je o něco chudší. Jeho chování nemá pro nikoho osobní význam, nikomu na něm subjektivně nezáleží, a proto nemůže být významné ani pro dítě samé (Langmaier, Matějček, 1974).

Normy chování, které tvoří racionální základ autoregulačního systému, se dítě učí především ve své rodině.

- ***Rozvoj sociálních dovedností***

Já tě, mámo, pohladím a přinesu ti nějaký hračky a ono tě to přestane bolet, když jsi nemocná. A budu si u tebe hrát, aby ti tu nebylo smutno.

(Lukáš v předškolním věku, Strašíková, 1999)

Podle Vágnerové (2000) se dítě v předškolním věku učí žádoucím vzorcům chování, které mají obecný charakter, tj. nejsou součástí jen některé role. Jde především o *rozvoj prosociálního chování*, které lze charakterizovat jako pozitivní, respektující ostatní. Jeho rozvoj je spojen s dosažením určité úrovně empatie, se schopností ovládnutí agresivity a vlastních aktuálních potřeb.

Předpoklady pro rozvoj prosociálního chování:

- naplnění dětské potřeby jistoty a bezpečí
- dosažená úroveň kognitivních kompetencí
- sociální učení nápodobou, vhodný model v rodině

Děti předškolního věku dovedou projevit *empatii* a zkouší pomoci, když je jiné dítě či dospělý v nesnázích. Avšak schopnost empatie i reálné pomoci je v tomto věku omezena:

- děti mají zúženou citlivost pouze k některým emočním prožitkům druhých lidí (jde hlavně o ty, které se jednoznačně projevují navenek)
- děti se nedovedou distancovat od příliš intenzivních emočních projevů

Dítě nakonec takové emoci podlehne, sdílí ji a není schopné nic jiného dělat (Seifert, Hoffnung, 1994).

Rozvoj prosociálního chování je spojen s kontrolou a ovládnutím agresivních tendencí.

V chování předškolních dětí se objevují různé druhy agresivních projevů. Mladší děti reagují snadněji fyzickou agresí, u starších převažuje agrese verbální.

- ***Význam rodiny pro psychický vývoj předškolního dítěte***

Maminko, vezmem si nějakou jinou maminku a já si tě vezmu za manželku, až vyrostu. A nikdy ti nebudu nadávat.

(Lukáš v předškolním věku, Strašíková, 1999)

Vágnerová (2000) uvádí, že rodiče jsou pro dítě *emociálně významnou autoritou*. Představují *ideál*, jemuž se chce ve všech směrech podobat a s nímž se identifikuje. Identifikace se subjektivně významnou bytostí zvyšuje pocit jistoty a bezpečí a snižuje pocit ohrožení, ať už vychází z čehokoliv. Identifikace s autoritou posiluje sebejistotu a zvyšuje sebeúctu.

Roli rodičů považuje dítě za něco velmi žádoucího. Dítě v tomto věku rodičům přisuzuje téměř všemocnost. Předškolní děti svou potřebu být jako rodiče uspokojují především ve hře, kde mohou snadno získat roli dospělého, jinak zatím nedostupnou, a procvičit si ji. Erikson (1963) charakterizoval fázi předškolního věku také jako *období anticipace rolí*. Děti si zkouší různé role, které by měly v budoucnosti získat a učí se je, alespoň na symbolické úrovni nějak zvládnout. Tímto způsobem přijímají také normy a řád platný ve světě dospělých.

Rozpad rodiny je pro každé dítě velmi silným zásahem do jeho světa. Předškolní dítě není schopné pochopit příčinu rozvodu, protože na tento problém nahlíží egocentricky, bez ohledu na pocity a postoje rodičů, kterým nerozumí. Hledá tudíž jakékoliv srozumitelné vysvětlení. Děti často interpretují příčinu rozvodu nesprávně. Myslí si, že rodič (obyčejně otec) odešel, protože se špatně chovaly, protože je nemá rád apod. (Matějček, 1994).

- **Vrstevnícké vztahy a role**

Můj nejlepší kamarád je Honza, chodí se mnou do školky a nosí taky kšandy.

(Lukáš, 5 let)

V předškolním věku se *uvolňuje vázanost na rodinu a postupně i vázanost na dospělé*. Vztahy s vrstevníky se liší od vztahů s dospělými:

- Jde o symetrický vztah, v němž jsou si oba partneři rovni, mají podobné kompetence i obdobný status.

- Vztah s vrstevníkem poskytuje mnohem méně jistoty než vztah s dospělým. Od vrstevníka nelze očekávat ochranu a toleranci, nelze se na něj v tomto směru spoléhat. Vznik potřeby kontaktu s vrstevníky lze chápat jako signál určité zralosti osobnosti předškolního dítěte.

- ***Vztahy se sourozenci***

Sourozenecké vztahy jsou ovlivněny věkem a vývojovou úrovní dětí, v předškolním věku mívají dost často ambivalentní charakter. Děti jsou zároveň spojenci i soupeři (protože se musí dělit o rodičovskou pozornost, různé materiální výhody a privilegia). Spojenci se stávají ve společné hře, kde mohou výhodně kooperovat, aby hra byla zajímavější, případně v situaci společného ohrožení (Dunn, 1985). Tento typ vztahů se rozvíjí především tehdy, jestliže se věk a vývojová úroveň dětí příliš neliší.

Jestliže je mezi sourozenci větší věkový rozdíl, starší dítě spíše přejímá roli modelu, s nímž se mladší dítě ztotožňuje a napodobuje je.

Vzájemný vztah sourozenců závisí ve značné míře na postoji rodičů, jak se dovedou vcítit do dětí a jak jim prezentují své názory. Mnohdy se právě v předškolním věku stává, že dítě nepřijímá novorozeneckého sourozence, bojí se o svou pozici v rodině, o lásku a pozornost rodičů, kteří se dosud zajímali jen o ně.

- ***Vztahy ke kamarádům***

Předškolní dítě preferuje takového kamaráda, který by mu byl podobný, měl stejné potřeby i zájmy. Jde zde o jakýsi trend „volby dvojníka“. Významná je především shoda v oblasti vnějších znaků a projevů, dítě má potřebu sdílení činnosti. Z hlediska předškolního dítěte je kamarád ten, kdo se mnou dělá různé věci, se kterým si můžu hrát. *Kamarád je ten, kdo chce to, co chci já* (Seifert, Hoffnung, 1994). Děti v této době přijímají i postiženého vrstevníka, ještě si

dostatečně nezafixovaly běžné sociální předsudky. Důležité je především to, aby kamarád uspokojoval jeho potřeby.

Výběr kamaráda v předškolním věku ovlivňují hlavně zjevné znaky a situační faktory:

- a) Významným kritériem pro výběr kamaráda je *pohlaví*. Velkou roli zde hraje pocit příslušnosti ke stejnému pohlaví, identifikace s chlapeckou nebo dívčí rolí.
- b) *Zevnějšek dítěte* je první informací, kterou o něm jeho vrstevníci získají: dítě, které je atraktivní v rámci aktuálních normativních kritérií, bývá preferováno dospělými i vrstevníky. Dítě má představu, jak mají jeho vrstevníci vypadat. Shoda s normou uspokojuje jeho potřebu jistoty.
- c) Sociální atraktivitu zvyšuje *vlastnictví zajímavého předmětu*.
- d) *Chování* je dalším viditelným znakem, který spoluurčuje sociální úspěšnost. Populární děti bývají přátelské, dobře laděné a sociálně zdatnější. Dovedou snadno iniciovat kontakt, udržovat rozhovor, jsou schopny respektovat dohodnutá pravidla hry apod.

Předškolácká kamarádství jsou značně povrchní a proměnlivá. Děti občas dokonce vytvoří párovou koalici, z níž vyloučí třetí dítě. V takovém páru spolu dovedou lépe kooperovat, více vzájemně komunikují, vzájemně se napodobují a méně usilují o získání nějakých výhod nebo o sebeprosazení (Seifert, Hoffnung, 1994).

Jedním ze základních úkolů této vývojové fáze je *sebeprosazení*. Dítě se ovšem může prosadit jen ve skupině vrstevníků, jinde to nejde. Ve skupině vrstevníků se rozvíjejí vztahy na stejné úrovni. Ve vrstevnické skupině dochází postupně k diferenciaci a specifikaci sociálních rolí. Dítě zde získává nějaké postavení, které odpovídá určité roli.

V dětské skupině se rozvíjí schopnost soupeřit i spolupracovat. Dítě se učí uplatňovat svoje schopnosti a prosazovat se mezi ostatními. Prožitek úspěšnosti se stává součástí identity a ovlivňuje v tomto směru dětské prožívání i chování.

Role soupeře je snazší a atraktivnější, zejména pro dominantní a dobře vybavené děti. Role spolupracovníka je obtížnější, protože vyžaduje spoluúčast zralejších mechanismů, jako je sebeovládání, vzdání se egocentrického pohledu na situaci, potlačení touhy po bezprostředním uspokojení vlastních potřeb, sdílení uspokojení s ostatními apod. to všechno je pro egocentricky uvažujícího a prožívajícího předškoláka obtížné. Dítě se sice dovede vcítit do někoho jiného, ale efekt soucítění bývá zatím jen omezený (v čase i intenzitě působení).

Předškolní děti získávají různé další role, které se učí ovládat. Každá role, jako soubor určitých postojů a chování, má své typické rysy. Dítě musí diferencovat svoje chování podle situace, v níž je, a podle role, kterou zde zaujímá.

- ***Komunikace v předškolním věku***

Podle Vágnerové (2000) dovede předškolní dítě přijatelným způsobem vyjádřit svoje názory i pocity, které chce druhému sdělit. Přibližně od 4 let začínají být děti schopné diferencovat způsob komunikace s ohledem na možnosti svého komunikačního partnera.

- ❖ V komunikaci s dospělými např. používají zdvořilejší způsob vyjádření nebo se vyhýbají nežádoucím slovním výrazům, ale na druhé straně očekávají automaticky porozumění jakémukoliv sdělení.
- ❖ Ve vztahu k vrstevníkům se děti vyjadřují přímo, používají často specifické výrazy a oslovení, které by byly pro dospělé nepřijatelné. V komunikaci s vrstevníky, např. ve hře, přechází mnohdy konverzace v monolog. Dítě je zaujaté svou činností a předpokládá u posluchače totožný postoj, popřípadě na něj zcela zapomene.
- ❖ V komunikaci s malými dětmi se dovedou alespoň částečně přizpůsobit jejich komunikačním možnostem a věnují větší pozornost vysvětlení i jejich potřebám

Konverzace předškolních dětí je typická obtížemi v koordinaci všech dílčích dovedností, které jsou pro komunikaci potřebné. Mezi ně patří např. dovednost věnovat pozornost sdělení druhé osoby, brát v úvahu její pohled na věc a její úroveň znalostí či přizpůsobit vlastní sdělení situaci.

Komunikační projev předškolních dětí může mít určité formální nedostatky. Většina dětí, zejména na počátku této vývojové fáze, nedovede ještě správně vyslovovat a mnohé hlásky nahrazuje jinými nebo je komolí (jde o dětskou dyslalii neboli patlavost). Příčinou může být nezralost v oblasti motoriky mluvidel nebo může jít rovněž o důsledek nezralosti sluchové diferenciaci.

3. Emoční a sociální schopnosti

Osedlat si vlny citů je lepší než se jimi nechat zaplavit.

Pfeffer (2003) uvádí, že jako emoční a sociální označujeme ty schopnosti, které nám umožňují vnímat vlastní potřeby, mít pochopení pro potřeby druhých lidí, umět si poradit se svými emocemi ve vztahu k sobě i v mezilidských vztazích a rozpoznávat emoce druhých lidí.

Vnímat svoje emoce, rozlišovat je a umět je pojmenovat je základním předpokladem pro vytváření a rozvoj emočních a sociálních schopností. Týká se to jak duševních pocitů, tak i tělesných reakcí. Jedny s druhými úzce souvisejí.

Schopnost rozpoznávat emoce druhých lidí a zaujímat k nim vztah je základem komunikace. V

Vedle schopností vnímat a komunikovat potřebujeme i schopnost a sílu unést konflikty a řešit problémy.

Navazovat přátelství a také ho udržovat je další důležitá schopnost člověka. Pro většinu lidí je základní potřebou mít přátele a prožívat sounáležitost s druhými lidmi. Emočním a sociálním dovednostem se dá naučit.

3.1 Rozvoj emoční výchovy

Radost, nadšení, lítost, soucit či strach dovedeme s dětmi sdílet snadněji než třeba úzkost, vzdor, vztek nebo zlost. Všechny tyto emoce však děti prožívají. Rozvíjet prožívání dětí a podporovat jejich emocionální vývoj zahrnuje jak jeho *stimulaci*, tak *kultivaci* projevů, reakcí souvisejících s prožíváním. Podle Gillernové (2001) stimulací rozumíme záměrné vytváření podmínek a podnětů, které rozvíjí prožitky dítěte. Kultivací citových projevů rozumíme záměrné hledání a osvojování přiměřených projevů emocí.

Překládáme dětem vzory, nabízíme jim různé alternativy reagování a chování s možnými důsledky, mluvíme s nimi, stimulujeme je k tomu, aby samy mluvily o svých pocitech atd.

Pro rozvoj příznivého emočního klimatu v rodině a pro stimulaci citového vývoje dítěte jsou důležitým prostředkem *společné činnosti rodičů a dětí*. Ve společných činnostech rodičů a dětí nabývají na účinnosti různé formy sociálního učení, působení vzoru a příkladu otce a matky se v nich umocňuje. Sociální posílení ve společných činnostech mají u dětí vysokou efektivitu (Mertin, Gillernová, 2003).

Hry i jiné činnosti dětí v MŠ poskytují velký prostor pro rozvíjení emocí dětí. Děti si rády hrají a rády hry opakují. S dětmi je důležité o emocích mluvit, bez hodnocení, ale s porozuměním a akceptováním.

Emociální vývoj lze stimulovat podporou aktivit, které děti vedou k prožívání různých emocí, k jejich vnímání a reflektování. Tak, aby se postupně učily své emoce poznávat, rozlišovat, postupně se orientovaly v tom, co pro ně ta která emoce znamená a jak je lze přijatelně projevovat. Děti povzbuzujeme ve vyjadřování emocí a různé pocity dětem nevyvracíme a nezakazujeme (Shapiro, 1997).

Určitě však můžeme jeho pocit pojmenovat: „Máš vztek, chtěl sis hned s autem hrát, že ano.“ Tak získá dítě jistotu, že mu rozumíme, že jsme s ním. Dále už lze rozvinout řešení takové situace. Třeba tak, že nabízíme různá řešení pro její

zvládnutí, vyprávíme o svém vzteku a jak s ním pracujeme. Není příliš vhodné, když dítěti nabídneme či dokonce vnutíme jen jednu možnou alternativu. Omezujeme tím prostor, ve kterém má dítě možnost uvažovat o důsledcích svého vzteku pro něj samotného i pro druhé (Vymětal, Rezková, 2001).

Základem je vzájemný respekt a úcta, povzbuzování dětí k různým společným aktivitám (mezi sebou i společně s dospělými). Důležité je přijímat děti takové, jaké jsou, a ne jen takové, jaké bychom je chtěli mít.

Povzbuzující slova děti jednoznačně příznivě stimulují, zvláště nejsou-li orientovaná jen na výsledek určité činnosti, ale vyjadřují-li důvěru dospělého ve schopnosti, dovednosti dítěte („Určitě se ti to povede“, „Věřím ti, že ses snažil“), soustřeďují se na nápady a úspěchy, byť jen dílčí, hodnotí proces, snahu a dílčí zlepšení a ne jen konečný výsledek.

Dospělý má dostatek možností dítěti nabízet celou řadu aktivit, ve kterých prožívání dítěte stimuluje, hovořit s ním o všech emocích a prožitcích, postupně je pomáhat dítěti pojmenovávat a reflektovat, přijímat je, akceptovat a ukazovat dítěti, jak lze různé emoce zvládat. Tím dospělý dítě podněcuje ke společensky žádoucím způsobům reagování, chování a jednání – tj. kultivuje projevy emocí dítěte (Šímanovský, Mertin, 2000).

Podle Gillernové (2003) každá sociální dovednost, kterou zahrnuje způsob výchovy dospělých, každý projev emocí, který je součástí chování a reagování dospělých, zcela přirozeně a často i nezáměrně působí na děti. Jsou-li dospělí empatičtí, děti se učí od nich této dovednosti, umí-i naslouchat, akceptovat dítě, povzbuzovat je atd., učí se to děti také – jak v rodině, tak v MŠ.

4. Role učitelky MŠ

Učitelka mateřské školy ve své práci realizuje celou řadu rozmanitých činností, a to ve složité síti sociálních vztahů, které se vzájemně ovlivňují. Profesní kompetenci podporují dovednosti různého zaměření, z nichž vystupují do popředí sociálněpsychologické profesní dovednosti. Jejich osvojování a rozvíjení

je základem pro optimalizaci působení mateřské školy ve prospěch rozvoje dítěte, ve prospěch spolupráce rodiny a mateřské školy, ve prospěch profesní spokojenosti učitelky (Gillernová, 2003).

- ***Profesní kompetence***

Mateřská škola je významnou společenskou institucí pro předškolní vzdělávání dětí, pro jejíž práci jsou stanoveny obecné cíle a úkoly, vymezeny určité činnosti. Vývoj společnosti ovlivňuje vztahy mezi lidmi, mezi dospělými a dětmi. I v mateřské škole se pozměňují vztahy mezi učitelkami a dětmi, mění se vztahy mezi učitelkami a rodiči, společností či jejími institucemi. Učitelky sice mají více volnosti při práci s dětmi v mateřské škole, ale nutně na sebe berou i větší míru odpovědnosti za vývoj dítěte. Činnosti i vztahy probíhající v mateřské škole můžeme analyzovat z různých úhlů pohledu. *Pedagogicko-psychologický* a *sociálně-psychologický* pohled na činnosti a vztahy, konkretizovaný na specifické prostředí mateřské školy a na profesní dovednosti učitelky, přináší poznatky i dovednosti přispívající k rozvoji profesní kompetence učitelky. Protože se v mateřské škole děje mnoho různých druhů i forem činností, protože při jejich realizaci vstupují děti a učitelky, rodiče i jiní dospělí do vzájemně složitě se ovlivňujících společenských i interpersonálních vztahů a interakcí, může tento přístup přispět k rozvoji profesních dovedností učitelek a pomoci optimalizovat působení mateřské školy na rozvoj dítěte.

Podle Gillernové (2003) učitelce současné MŠ nestačí dobře zpívat, malovat a cvičit, nestačí metodicky zvládnout jednotlivé „výchovy“, dokonce nestačí dobře znát vývojové a pedagogicko-psychologické zvláštnosti dětí předškolního věku k tomu, aby uspěla při práci s dětmi ve prospěch jejich rozvoje i své profesní a osobní spokojenosti. Učitelky často stojí před řešením problému typu: Jak rozlišit lítostivý pláč dítěte od vzteklého, jak pomoci adaptaci a začlenění do skupiny dětí křehké dívenky, jak zvládnout nezkrotné projevy více než „živého“ chlapce? Jak taktně sdělit kolegyni, že mluví velmi hlasitě a některé děti to unavuje, jak se s kolegyní poděli to radost z dětí? Jak uklidnit úzkostlivou

maminku, jak rozmlouvat se stále nespokojenou babičkou, která každodenně odvádí vnuka z mateřské školy?

Na jedné straně celá řada činností, k jejichž realizaci jsou třeba příslušné vědomosti i dovednosti, na druhé spleť sítí sociálních vztahů, ve které jsou tyto činnosti naplánovány.

- ***Profesní vztahy***

Učitelky se pohybují ve složité síti sociálních vztahů, které potřebují zvládnout, mají-li uspět v profesi, má-li efektivně probíhat celý proces předškolního vzdělávání a výchovy. Rozvíjet sociální vztahy v mateřské škole předpokládá vyznat se v nich, porozumět jim a následně do nich vstupovat s jistotou a přehledem.

Základní rovinu sociálních vztahů v mateřské škole tvoří interakce učitelky a dětí. Jejich zvládnutí klade na učitelky vysoké nároky a specifické profesní požadavky. Setkávají se s dětmi různého věku, odlišných temperamentových i jiných osobnostních rysů a vlastností, různě handicapovaných, vyrůstajících v rozdílných výchovných, sociokulturních či ekonomických podmínkách atd. Tyto rozdíly podmiňují šíři i variabilitu užití profesních dovedností ve vztahu k dětem.

Dospělý je pro dítě předškolního věku jednoznačně autoritou, dítě přijímá názory dospělých nekriticky, tak jak jsou mu předkládány. Zároveň je pro dítě vzorem a modelem chování a reagování.

Převažuje interakce učitelky se skupinou dětí nad interakcí s jednotlivým dítětem. Vrstevnická skupina a vztahy v ní jsou vždy přítomné každému působení učitelky. Začlenění každého dítěte do vztahů v konkrétní třídě je důležitým úkolem učitelky, stejně jako cílevědomý, záměrný a vytrvalý rozvoj vztahů mezi dětmi a rozvíjení příznivé emoční atmosféry ve skupině dětí v mateřské škole. Bez pomoci dospělého tuto podmínku efektivního působení mateřské školy děti nemohou zvládnout.

Další rovinu tvoří *vztahy mezi učitelkami a spolupracovnicemi* v rámci jedné mateřské školy, které mají svou nezpochybnitelnou důležitost, významně se

podílejí na rozvíjení sociálního a emočního klimatu v konkrétní mateřské škole. Jsme-li s nimi „naladěné na stejnou notu“, snáze zvládneme obtížné situace, dovedeme si vzájemně pomáhat a ubývá náročných konfrontací zásadního typu. Nejsou ojedinělé případy, kdy učitelka opouští určitou mateřskou školu, protože zastává odlišné přístupy k práci s dětmi a nemůže se s kolegyněmi dohodnout. To je vážný argument pro význam této roviny profesních vztahů ovlivňující i přímou práci s dětmi a vztahy s nimi.

Velmi důležitá je rovina *vztahů mezi učiteli a rodiči*. Rodiče jsou významnými sociálními partnery učitelky mateřské školy, spolupodílejí se na efektivitě práce učitelky. Jistě platí, že přiměřená komunikace a interakce s rodiči podporují úsilí učitelky o rozvoj dětí, činí spokojenými rodiče i děti. Učitelka může svými profesními dovednostmi významně ovlivnit interakci a vztahy s rodiči.

Gillernová (2003) uvádí, že učitelka MŠ vstupuje do interakcí s dětmi i s rodiči jako představitelka specifické profesní role, s určitými osobnostními vlastnostmi, profesními zkušenostmi a dovednostmi.

Všechny typy a druhy interakcí s různými sociálními partnery se odehrávají v konkrétní sociální situaci, jež může ovlivnit celý jejich výsledek.

- ***Profesní dovednosti***

V MŠ učitelky vykonávají celou řadu rozmanitých odborných aktivit, vstupují do různých profesních vztahů. K úspěšnému zvládnutí různých činností a vztahů *využívají profesní dovednosti*, které se vztahují k samotné činnosti (výtvarné, hudební, tělesné nebo jinak obsahem rozlišené aktivity), k jejich metodickému zpracování (např. s ohledem na věk dětí) a také sociální, speciálně výchovné a diagnostické dovednosti, které se vztahují především ke zvládnutí interakcí různé úrovně a charakteru a podílejí se na rozvíjení dětí a vztahů s dětmi, rodiči i ostatními učitelkami v mateřské škole. Rámcový program pro předškolní vzdělávání jako nový základní pedagogický dokument pro předškolní vzdělávání u nás klade důraz na profesní dovednosti učitelek.

Oborové a metodické profesní dovednosti souvisejí zejména s tím, co učitelka s dětmi dělá, čím se s dětmi zabývá a jak má určitou aktivitu metodicky a didakticky zpracovanou. Jde v podstatě o to „co a jak. Tato část profesních dovedností je jistě důležitá, ale určitě se jimi profesní kompetence učitelky nevyčerpává.

Speciálněvýchovné a diagnostické profesní dovednosti se vztahují k respektování vývojových i individuálních charakteristik dítěte, k rozlišování aktuálních stavů dítěte pro práci ve skupině, přizpůsobení stylu práce jednotlivcům i skupinám. Učitelka mateřské školy provádí průběžně pedagogickou diagnostiku, reaguje na změny ve skupině.

Sociálněpsychologické profesní dovednosti lze chápat jako učení získávané předpoklady pro přiměřené sociální interakce v celé síti sociálních vztahů, do kterých učitelka vstupuje. Stupeň osvojení těchto dovedností je u každé učitelky jiný, je do jisté míry nezávislý na věku, množství teoretických poznatků či délce praxe, jejich rozvíjení je jednou z významných podmínek optimalizace činnosti mateřské školy (Gillernová, 2003).

5. Spolupráce s rodinou

Při výchově dítěte má rodina primární a nezastupitelnou roli. Proto je důležité nabídnout rodinám dětí možnost spoluúčasti při výchově v mateřské škole a také je při ní povzbuzovat – přičemž podstatná část kontaktů mezi školkou a rodinou bude neformálního charakteru. Neformální kontakty jsou velmi cenné a v mnoha ohledech vyhovují rodině i učiteli.

Počátkem skutečné spolupráce rodiny s mateřskou školou je okamžik výběru předškolního zařízení rodiči, jejich volba a přijetí odpovědnosti za své rozhodnutí. Nejde tedy o to, aby rodiče mechanickým způsobem rozhodli „dítě musí do školky, dáme je tam“. Pedagogický tým seznámí rodiče s podstatou a hlavními principy programu mateřské školy. Vede je k tomu, aby pochopili, že

pokud si tento program vyberou, vyplývají pro ně z této volby konkrétní důsledky v podobě závazků. Ty jsou obsaženy v dohodě, kterou školka s rodiči uzavírá (Gardošová, Dujková, 2003).

- ***Vztah učitelka – rodič***

Učitelky mateřských škol jsou partnery rodičů ve výchovné a vzdělávací péči o dítě předškolního věku. Učitelka usiluje o rozvoj dítěte z pozice společenské instituce, rodiče očekávají profesionalitu a zájme o rozvoj jejich dítěte. Jejich úloha je nezaměnitelná, vzájemně nenahraditelná, ale společně se mohou významně doplňovat ve prospěch rozvoje dítěte. Vzhledem k tomu, že učitelka je „profesionál“, lze očekávat i její aktivitu ve směru podpory vzájemné spolupráce s rodinou. Úspěšná učitelka (v tomto směru) bývá ta, která navrhuje, projektuje a realizuje různé formy a druhy vzájemných kontaktů s rodiči (Gillernová, 2003).

- ***Možnosti spolupráce rodiny s MŠ***

Spolupráce rodičů v programu může probíhat různými způsoby. Jsou jimi například:

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

Nepřímou formou spolupráce a komunikace s rodiči jsou:

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

Velmi důležitou součástí spolupráce je účast rodiny přímo ve třídě. Rodiče, prarodiče, sourozenci - každý z nich může přijít do mateřské školy a připojit se k dětem během jejich činnosti.

Nejvhodnější je zpravidla doba při příchodu do mateřské školy nebo při vyzvednutí dítěte odpoledne – v obou případech je s rodiči také počítáno v denních rozvrhu. Rodiče však mohou učitelkám s dětmi pomáhat souvisle v průběhu celého dne nebo být ve třídě jako dobrovolný asistent (Gardošová, Dujková, 2003).

• *Rizika spolupráce rodiny a MŠ*

Někteří rodiče mohou mít z této spolupráce obavy. Pro mnohé z nich bývá právě přítomnost ve třídě tím nejtěžším. Důvody k obavám ze spolupráce mohou být následující:

- Ve spolupráci s učiteli se rodiče cítí nejistí, mateřskou školu celkově a zvláště pak třídu považují za prostor, ve kterém pracují výhradně učitelé.
- Nejsou si jisti, zda je učitelé ve třídě opravdu chtějí, a možnost být se svým dítětem ve třídě je pro většinu rodičů nezvyklá.
- Obávají se, že udělají chybu.
- Nevědí, co mají dělat, a nechtějí způsobit zmatek.
- Myslí si, že nemají čím přispět.
- Nejsou jim jasná pravidla ve třídě.

- ***Přínos pro rodiče***

Podle Gardošové a Dujkové (2003) je důležité, aby se komunikace učitele s rodiči opírala o přístup vstřícnosti a vítanosti - aby rodiče své aktivní spoluúčasti na výchově dítěte s učitelem uvěřili a mohli si na ni zvyknout.

Pokud se tento proces daří, pak členové rodiny získávají:

- pocit sounáležitosti s programem – přijmou jej za svůj a mohou se podílet na jeho průběhu,
- naučí se dívat se na své dítě ve vztahu k ostatním – pochopí, že se stává členem širšího společenství, než je rodina,
- poznají více z vývoje dítěte,
- postupně poznají a naučí se respektovat vyučovací tým,
- podpoří proces domácími aktivitami,
- poznají prostředí a kamarády, o kterých jim děti vyprávějí,
- mohou navázat přátelské vztahy s jinými rodiči.

Rodina ve spolupráci s pedagogickým týmem vytváří pro dítě neohrožující – bezpečné – prostředí. Spoluúčast rodiny na programu se projevuje také v pomoci při organizování mimoškolních aktivit pro děti – k nim patří návštěvy divadla, zoo, ozdravné pobyty u nás i v zahraničí, školy v přírodě, návštěvy bazénů, jazykové kurzy, výlety, exkurze – to všechno jsou akce, při nichž mohou rodiče poskytnout dětem vysokou podporu.

Nepřímou komunikaci s rodiči lze zahájit prostřednictvím vstupních dotazníků a pokračovat pak formou zápisníků, informací na nástěnkách nebo ve školním časopise.

6. Klima prostředí MŠ

Když termín školní klima nebývá jednoznačně vymežován a může být chápán v širším slova pojetí (místo, budova, vybavení a zázemí pro všechny

subjekty, ekonomické zajištění spolu s personálními vztahy a vztahy k dětem a jejich rodičům), často bývá užíván ve smyslu stabilní stav sociálního ovzduší, které je vytvářeno všemi zúčastněnými lidskými subjekty (Lašek, 2001).

- ***Vzájemné vztahy***

Největší vliv na utvoření stabilního sociálního ovzduší v mateřské škole mají vzájemné vztahy:

- ředitelky a podřízení (učitelé, nepedagogičtí pracovníci),
- ředitelky a širší společnosti (děti, rodiče, obecní zastupitelstvo apod.),
- vztahy všech učitelek navzájem,
- vztahy učitelek v jedné třídě,
- učitelek a dětí (jednotlivců i skupiny),
- učitelek a rodičů,
- učitelek a nepedagogického personálu.

Kvalita sítě všech zmíněných rovin těchto vztahů je „testována“ stálou proměnou v celodenních sociálních a pedagogických situacích. Klima je vnímáno přes subjektivní stav a charakter každého zúčastněného jedince. To znamená, že tam, kde jedni vnímají klima jako dobré a přijatelné, druzí jej mohou vnímat jako tíživé, neuspokojivé. Hrají zde velkou roli emocionální prožitky a zkušenosti z postojů a řešení různých situací.

V MŠ je utváření klimatu velmi úzce spojeno s osobností ředitelky, učitelek a nepedagogického personálu. Většina MŠ se v současné době stále více snaží do sociálních vztahů zapojit rodiče, ale ještě se to zdaleka nedaří tak, jak by se to dařit mělo. Příčin může být více. Např. určitá životem získaná nedůvěra rodičů ke škole a obava, že MŠ bude příliš nahlížet do intimity rodiny a bude k ní mít kritický pohled. Další příčinou může být i příliš pevný spolupracující tým učitelek a ředitelky, který je maximálně orientován na profesní výkon, k rodičům má kritický postoj a nehledá a nenachází s nimi přirozený způsob komunikace.

Klima je tedy jev značně sociální a skupinový, který je vázán na své tvůrce – na učitele a ředitelku. Je jimi vytvářen a zároveň na ně zpětně působí a ovlivňuje jejich ochotu pracovat a vytvářet každodenní příznivou atmosféru pro děti, které následovně vytváří pocit celkového příznivého klimatu (Kořátková 2003).

- ***Pozitivní klima***

Podle Laška (2001) je klima utvářeno vztahy, jak v pozitivní rovině - porozumění, ochota, spolupráce, mravní kvality, tak v rovině negativní – netolerance, konflikty, pomluvy, intriky. Je pochopitelné, že záměrem by mělo být vytváření pozitivního klimatu a v něm by měly dominovat vztahy:

- založené na respektování a uznání,
- založené na objektivním a spravedlivém ohodnocení,
- založené na přijetí, porozumění a laskavosti,
- založené na ochotě spolupracovat,
- založené na přijetí a zájmu o své povolání a na spokojenosti s prací,
- založené na přijetí a respektování nutné organizovanosti a pořádku,
- založené na etických principech jednání s druhými a vyjadřování se o nich,
- založené na ochotě obecně vnímat a preferovat všechny pozitivní jevy.

Proto, aby mezilidské vztahy pozitivně ovlivnily klima v mateřské škole, je potřeba vytvořit

Rovnováhu ve vydávání a přijímání určitých vztahových impulzů. Jestliže funguje jen jedna rovina (např. snažím se dávat, ale nemám pocit, že se mi něčeho v pracovních vztazích dostává) je nebezpečí vzniku negativní atmosféry, která následně ovlivňuje celé klima školy.

Rovnováha vztahových komponent důležitých pro vznik pozitivního klimatu spočívá například v těchto sociálních situacích a platí jak pro učitelky, tak pro ředitelku:

- poslouchám tě a snažím se ti porozumět – očekávám, že i ty mi nasloucháš a chceš mi porozumět,
- i když s tebou teď zrovna nesouhlasím, nemyslím si, že jsi špatné – očekávám, že i když se mnou nebudeš souhlasit, neodsoudíš mě,
- hledám tvoje dobré stránky a uznávám, v čem jsi šikovná – očekávám, že také najdeš uznání pro to, co umím,
- snažím se říci ohleduplně názor na to, co se ti nedaří, a nabízím pomoc a radu – očekávám, že když se mi nebude dařit, řekneš mi to citlivě a pomůžeš mi,
- snažím se uznat a ocenit tebe, i když mě se práce zrovna moc nedaří – očekávám, že i ty uznáš, co se mi nepodařilo, i když zrovna nemáš nejlepší dny.

- ***Vztah ředitelka – učitelky***

Sofrongs (1994) uvádí, že ředitelka má znát lidi, které řídí – jejich zájmy, potřeby, schopnosti, hodnoty, aspirace. Měla by je stimulovat a motivovat k práci a dalšímu vzdělávání, objektivně a spravedlivě je ocenit a dokázat s uznáním mluvit o tom, co se jim konkrétně povedlo. Tolerance, porozumění, ale i důslednost v dodržování pravidel pro všechny pracovníky bez výjimky, by měla být součástí stylu řídicí práce stejně jako neprotěžování určitých „vyvolených“ jedinců.

Ředitelka by měla vést své spolupracovníky tak, aby o směřování a programu školy věděli všichni natolik dostatečně, aby o něm dokázali mluvit kdekoli na veřejnosti a zvládali argumentaci ve prospěch tohoto programu.

V podmínkách mateřské školy se ukazuje, že klima sice spoluutvářejí všichni zúčastnění, ale základním nositelem dominujícím v utváření školního klimatu tak, jak je vnímáno dětmi, rodiči a veřejností, je pozitivní vztah a schopnost kooperace učitelek v jedné třídě a ředitelky, která spolupracuje a dobře zná „své“ učitelky. Na základě takto založeného klimatu ze strany školy do něho

dále vstupuje ochotně nebo méně ochotně i rodičovský potenciál, např. aktivně se zajímá, spolupracuje a uznává přínos mateřské školy.

Klima je tedy utvářené a vnímané především uvnitř mateřské školy s individuální citlivostí a očekáváním u všech rozmanitých subjektů, které mají se školou něco společného.

• *Prezentace MŠ*

Image školy je cílena na širší veřejnosti. Mateřské školy mají v mnoha směrech autonomii, rozhodují o svých programech, preferují určité přístupy, které následně souvisejí s obsahem i formou práce. Měly by o sobě informovat a svůj program (jeho cíle, metody) prezentovat na veřejnosti. Vytváření a prezentace image školy je záměrný proces, kterým vedení školy v týmové spolupráci s učitelkami zprostředkovává veřejnosti náhled do života školy v několika základních rovinách, které zahrnují:

1. Informace týkající se zaměření školy (např. návaznosti na určitý pedagogický směr, filozofii, specifika práce apod.);
2. Informace o programu (kurikulu) školy s cílovými hodnotami, které se týkají konkrétních edukačních oblastí či situací:
 - ❖ vztahující se k rozvoj individuality a osobnosti dítěte,
 - ❖ vztahující se k rozvoji kognitivních funkcí (myšlení, řeč, chápání souvislostí apod.)
 - ❖ vztahující se k rozvoji dovedností – pohybu, hudebnosti, výtvarné a dramatické tvořivosti,
 - ❖ vztahující se k individuálním potřebám a volbě adekvátní podpory a pomoci,
 - ❖ zaměřených na rozvoj sociálních vztahů a sociálních vlastností (ochoty tolerovat, pomoci, sounáležitosti, přátelství apod.)
 - ❖ zaměřených na orientaci školy v triádě: škola – rodina – veřejnost (obec), které přibližují osvědčené či plánované celoškolní akce, informace o

možnostech dozvědět se o činnosti školy prostřednictvím dalších aktivit např. školní časopis, nástěnka apod. – to vede k vytváření cenných vazeb v této triádě a děti si z nich odvozují pozitivní fungování světa;

3. Informace týkající se identity školy (odlišnost od jiných, název, logo, symbolika)
4. Technické podmínky školy (umístění, vnitřní a venkovní vybavení, stravovací specifika apod.)
5. Informace o tradicích školy (případně historii), např. tradice ve zvláštních akcích,
6. Vedení školy a učitelský sbor (případně i neučitelský), kvalifikovanost a další specifické dovednosti, zájmy a kompetence v určitých dovednostech u jednotlivých členů sboru,
7. Otevřenosti školy v komunikaci s veřejností – vztahy a kontakty s místními institucemi, odbornými pracovištěm, se sponzory apod.

Takto sestavené prezentace MŠ má formu kvalifikované nabídky profesionálně pojatých služeb a funguje jako celková prezentace a propagace pro veřejnost. Cílovou skupinou oslovených mohou být rodiče současných a budoucích svěřenců, základní škola, pediatrická péče, pedagogicko-psychologická poradna, instituce a firmy v okolí školy. Především by ale neměl informační bulletin chybět u zřizovatele mateřské školy.

Pozitivní klima vytváří příznivé pracovní a edukační prostředí, dobře zpracovaná a pravdivá image školy vytváří poučené povědomí veřejnosti o kvalitách práce v konkrétní mateřské škole (Sofrongs, 1994).

II . PRAKTICKÁ ČÁST

7. Cíle a metody práce

Cílem praktické části bylo ověřit skutečné možnosti spolupráce MŠ s rodiči. Za tím účelem byly formulovány následující předpoklady:

Předpoklad č.1 Spolupráce rodičů s MŠ existuje, větší je ve městě nežli na vesnici.

Předpoklad č.2 MŠ spolupracuje s rodiči nejvíce formou pomoci při pořádání akcí pro děti.

Předpoklad č. 3 V MŠ se předávají informace rodičům především komunikací s učitelkou.

Předpoklad č. 4 Partnerská spolupráce a otevřená komunikace mezi rodiči a MŠ má vliv na spokojenost dětí.

8. Dotazníková metoda

Somr (2006) uvádí, že dotazníková metoda je shromažďování informací od dotazovaných osob, je určena pro hromadné získávání údajů. Stylizace otázek je taková, aby postihovala výrazné rysy zkoumaných jevů a procesů. Podstatný význam má také volba a formulace otázek. Musí sledovat stanovený cíl výzkumu a jeho základní problémy. Všechny otázky musí sledovat získání optimálních informací pro ověření stanovené hypotézy. Její správnost je přímo závislá na jasné

a konkrétně formulovaných otázkách, kvalitou otázky je dána kvalita odpovědi. Je důležité, aby respondent po přečtení otázky jednoznačně pochopil.

„ Přesná formulace konkrétního cíle a úlohy dotazníku ve vztahu ke zvolenému problému je základní podmínkou účelného koncipování dotazníku. Přispívá k cílevědomému obsahovému zaměření dotazníku a k jasnému zaměření jednotlivých položek na uzlové momenty. Naproti tomu nepřesné anebo příliš povrchní vymezení problému vede obvykle k nejasnosti celkové obsahové koncepce dotazníku a k orientaci na náhodné, nepodstatné stránky při shromažďování dat.“ (Skalová a kol., 1983, s.87)

9. Sestavení dotazníku

Dotazníky pro učitelky i pro rodiče byly vytvořeny k danému účelu. Tvoří je několik otázek, které jsou kladeny tak, aby byly pro respondenty jasné a vyplňování dotazníku nebylo časově náročné, z nabízených možností byla zvolena jedna odpověď. Z deseti otázek pro učitelky jich bylo devět uzavřených a jedna otevřená. U dotazníků pro rodiče je z jedenácti položených otázek deset uzavřených, jedna otevřená. Otázky týkající se umístění MŠ ve městě nebo v obci a otázky zjišťující názory na spolupráci MŠ a rodiny jsou kladeny jak rodičům, tak učitelkám. Dotazník pro rodiče obsahuje otázku zjišťující počet nezletilých dětí v rodině a vzdělání rodičů. V dotazníku pro učitelky je uvedena otázka, která se týká délky pedagogické praxe.

Užité dotazníky viz příloha č. 1,2.

10. Vlastní průzkum

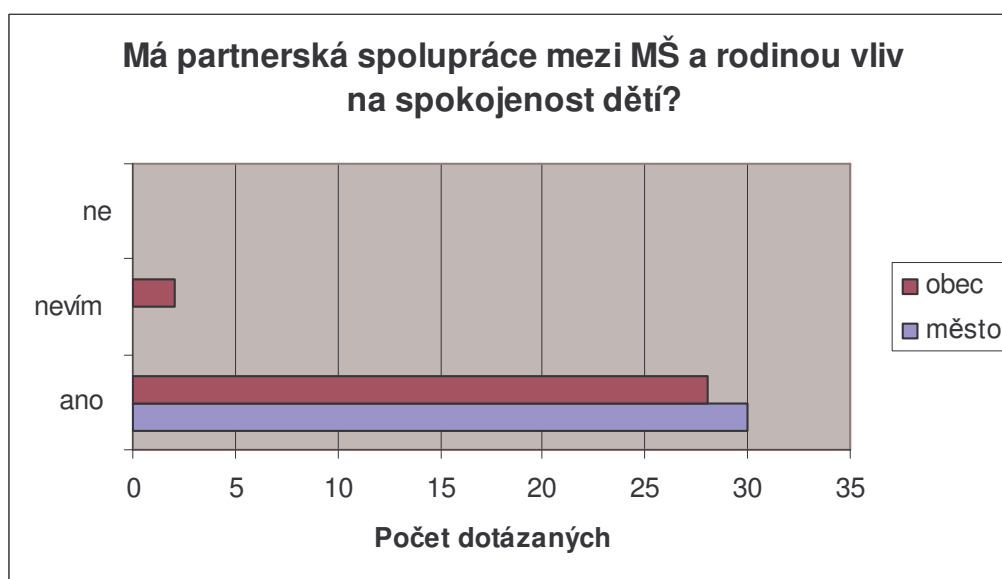
Dotazníky byly administrovány v MŠ na Plzeňsku ve městě se 170 000 obyvateli a v obcích s 1000 až 1890 obyvateli. Celkem bylo administrováno 30 dotazníků pro rodiče, 7 dotazníků pro učitelky ve městě a 30 dotazníků pro rodiče a 7 dotazníků pro učitelky v obcích. Rodiče vyplnili dotazník přímo v MŠ nebo

doma (z časových důvodů) a vrátili jej další den. Učitelky i rodiče byli vstřícní a ochotní. Při rozdávání dotazníků v obci měly některé učitelky obavy z vyplňování a byl pro ně problém požádat rodiče o jejich vyplnění i přes upozornění, že dotazník je anonymní a slouží výhradně pro vypracování bakalářské práce. Byly vyplněny a vráceny všechny dotazníky.

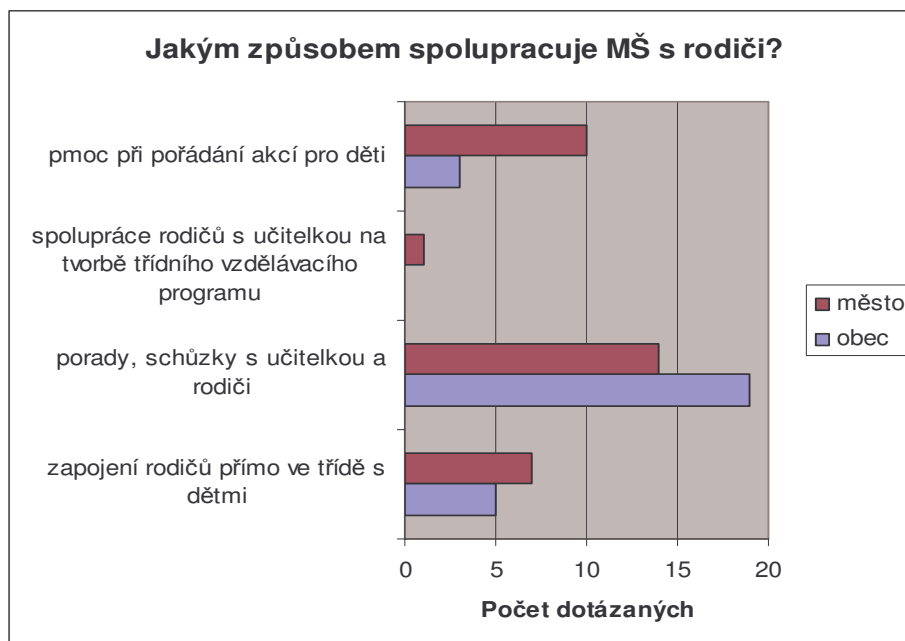
11. Vyhodnocení dotazníku

Odpovědi respondentů byly sumarizovány a zpracovány do grafů. V každém grafu je zobrazena otázka, počet odpovědí a porovnání.

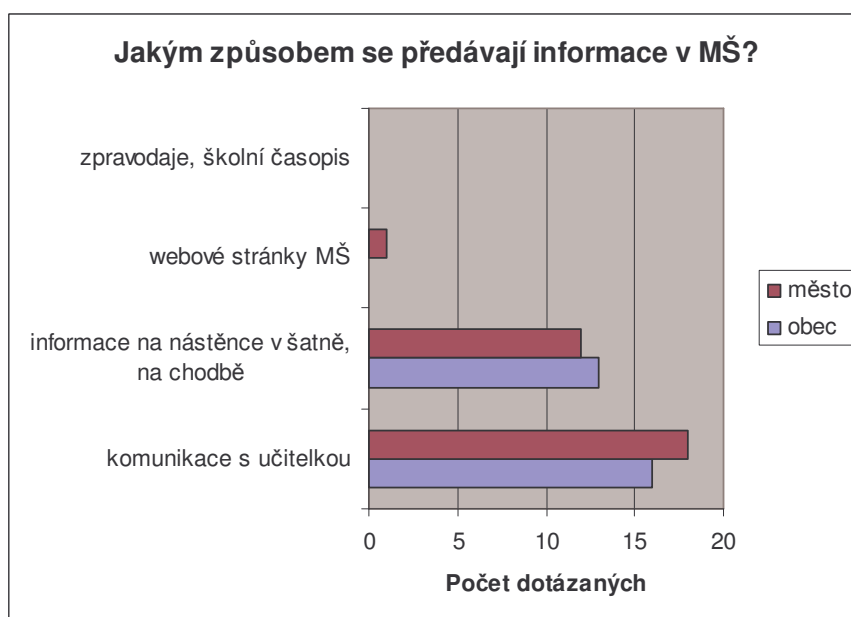
RODIČE



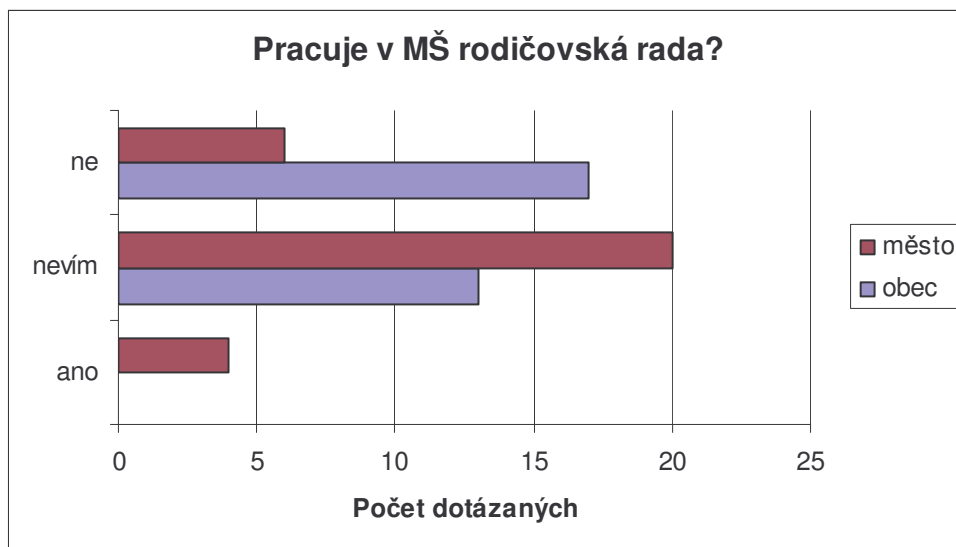
Ve městě všichni rodiče potvrdili, že partnerská spolupráce mezi MŠ a rodinou má vliv na spokojenost dětí. V obci odpovědělo ano 28 rodičů, 2 neví.



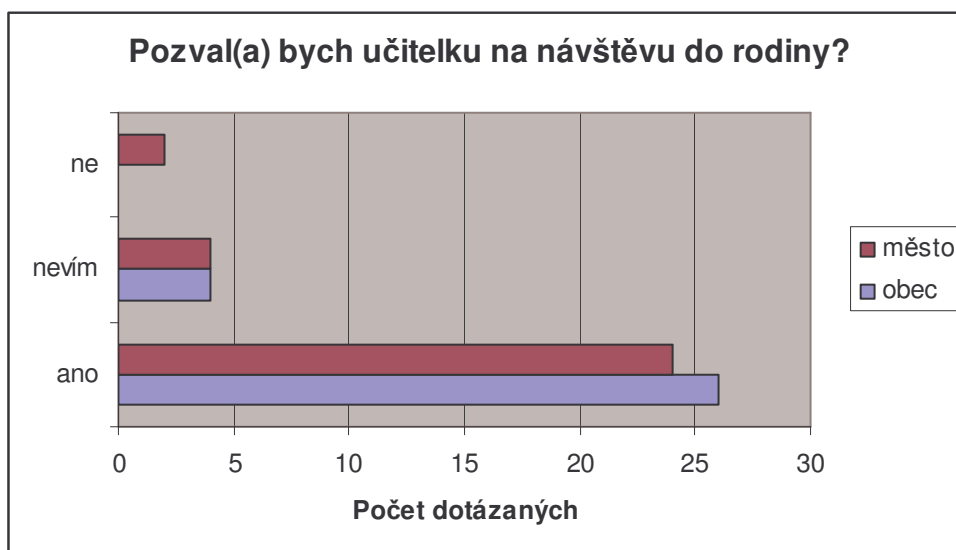
Ve městě i v obci rodiče využívají ke spolupráci s MŠ porady a schůzky s učitelkou.



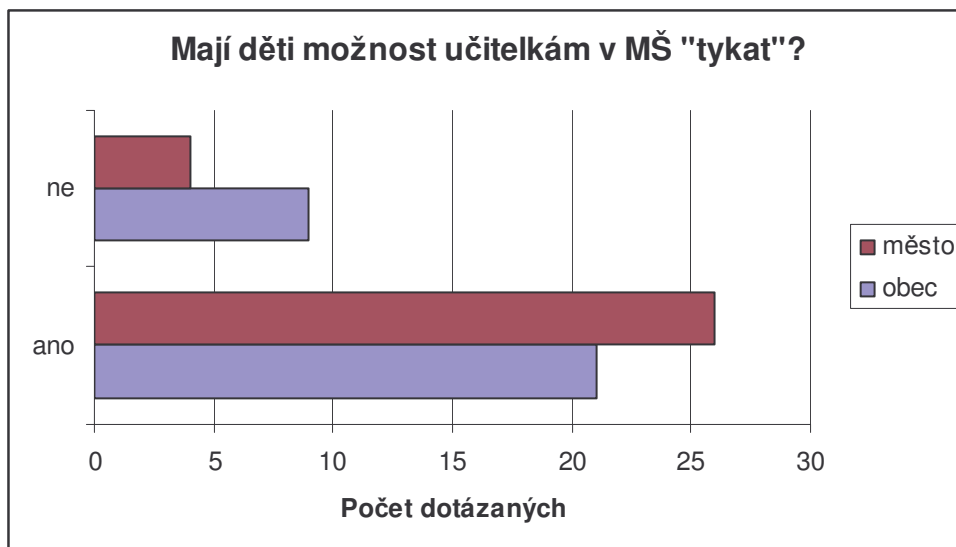
Rodiče ve městě i v obci si předávají informace s učitelkou především vzájemnou komunikací. Ve městě mají rodiče možnost využít webové stránky.



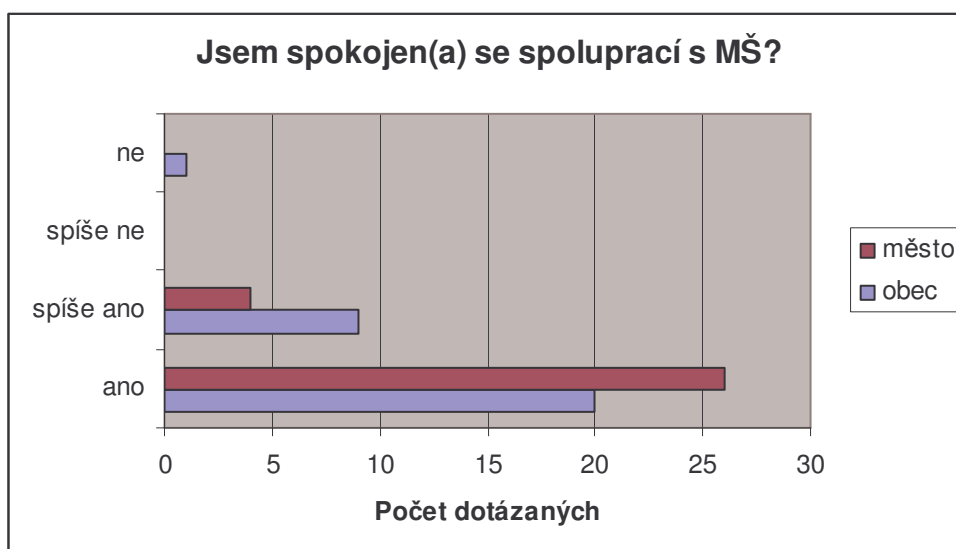
Rodičovská rada pracuje v MŠ ve městě (4 - program „Začít spolu“), 20 rodičů ve městě neví jestli rodičovská rada na MŠ pracuje. V MŠ v obci rodičovská rada nepracuje.



Na návštěvu by pozvalo učitelku více rodičů v obci (26). Ve městě by učitelku na návštěvu nepozvali 2 rodiče.

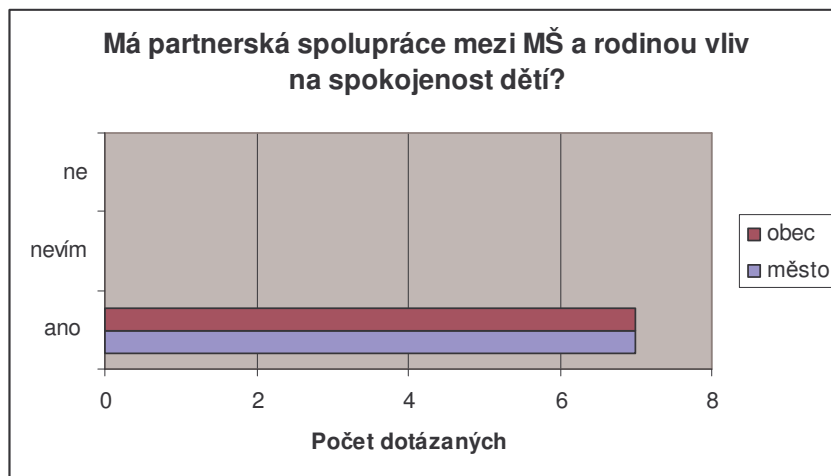


Ve městě (26) mají děti větší možnost učitelkám v MŠ „ tykat“ než děti v obci (21).

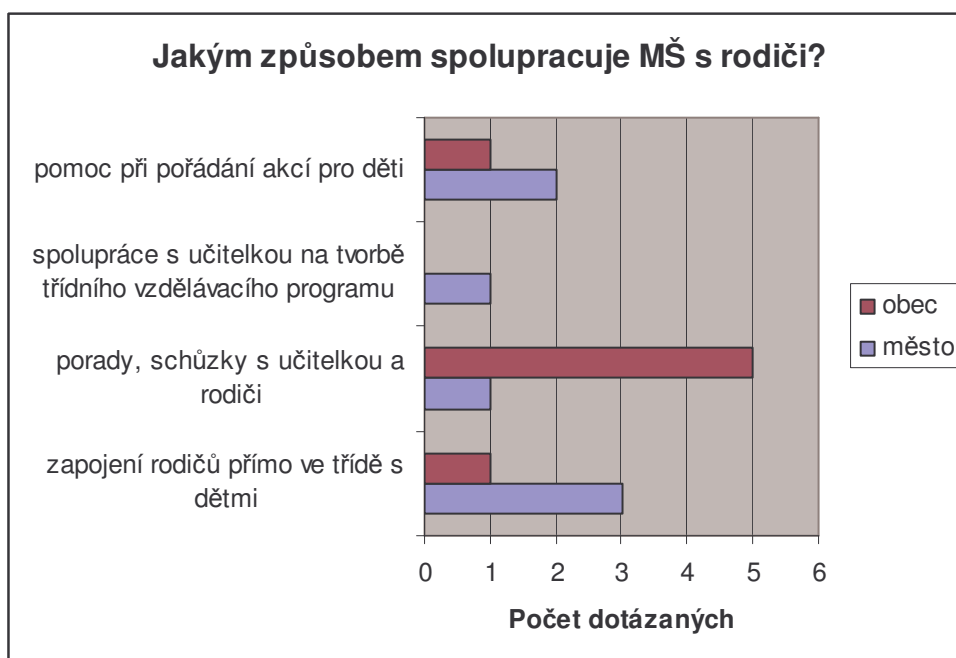


Ve městě jsou rodiče spokojeni se spoluprací s MŠ více než rodiče v obci. Ano odpovědělo 26 rodičů, spíše ano 4 rodiče. V obci je jen 1 rodič nespokojený, 14 spíše spokojeno a 20 spokojeno.

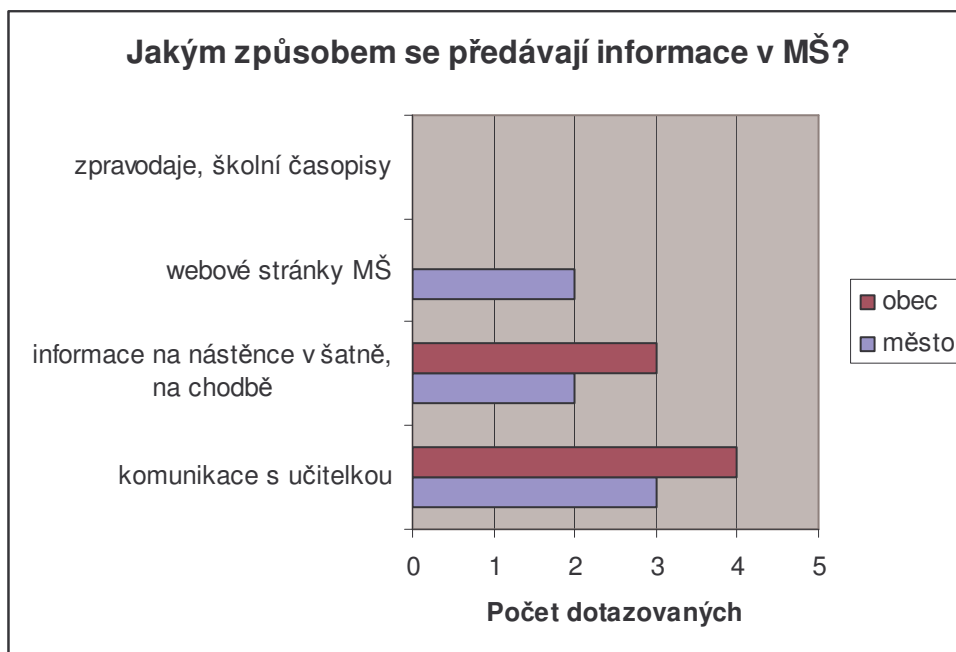
UČITELKY



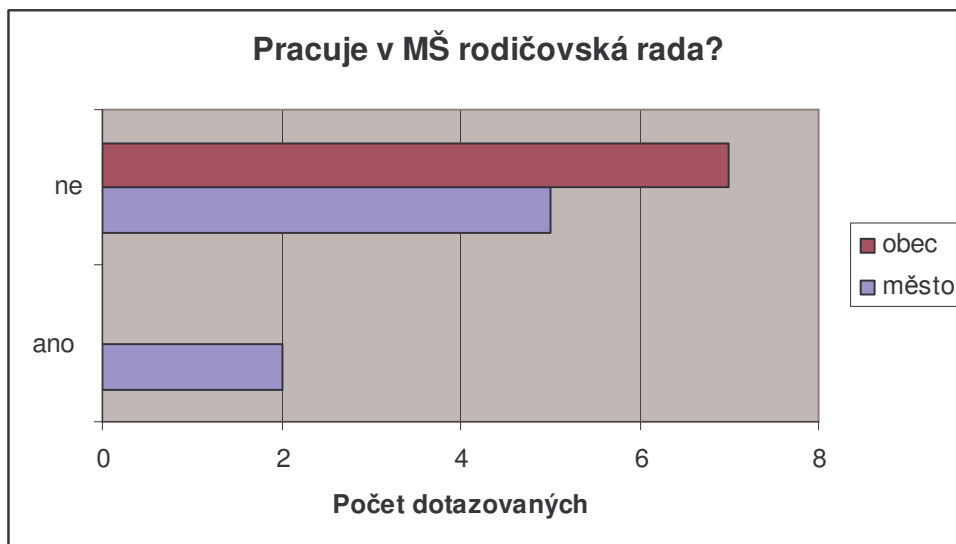
Partnerská spolupráce a otevřená komunikace mezi MŠ a rodiči má vliv na spokojenost dětí, docházejících do MŠ. Shodly se jak učitelky ve městě, tak v obci (7 :7)



Způsoby spolupráce mezi MŠ a rodiči ve městě a v obci jsou rozdílné. V obci dávají přednost poradám a schůzkám s rodiči (5), ve městě se zapojují rodiče přímo ve třídě s dětmi (3) a pomáhají při pořádání akcí pro děti (2). V obci se rodiče nepodílí na vytváření TVP.



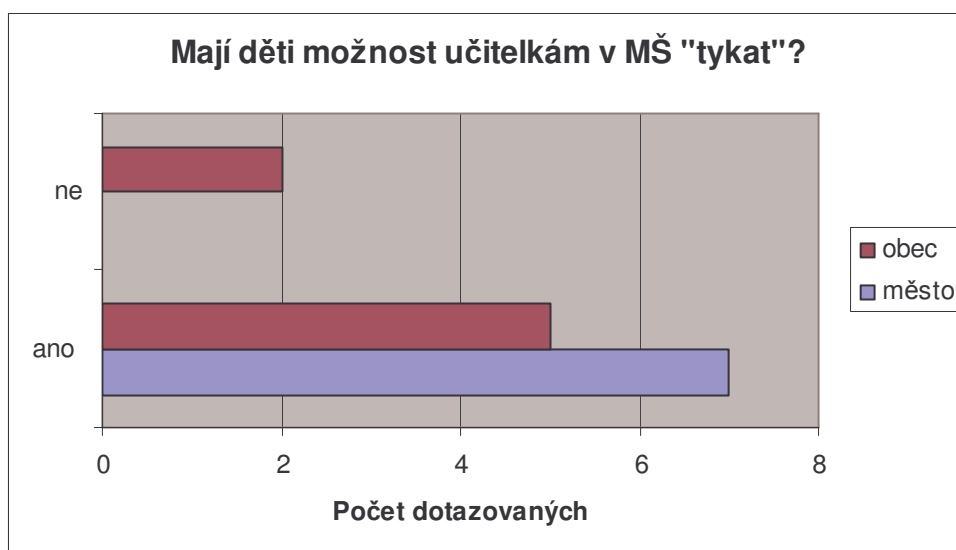
Předávání informací v MŠ ve městě i v obci probíhá vzájemnou komunikací mezi učitelkou a rodiči a prostřednictvím informací na nástěnkách. Webové stránky používají MŠ ve městě (2).



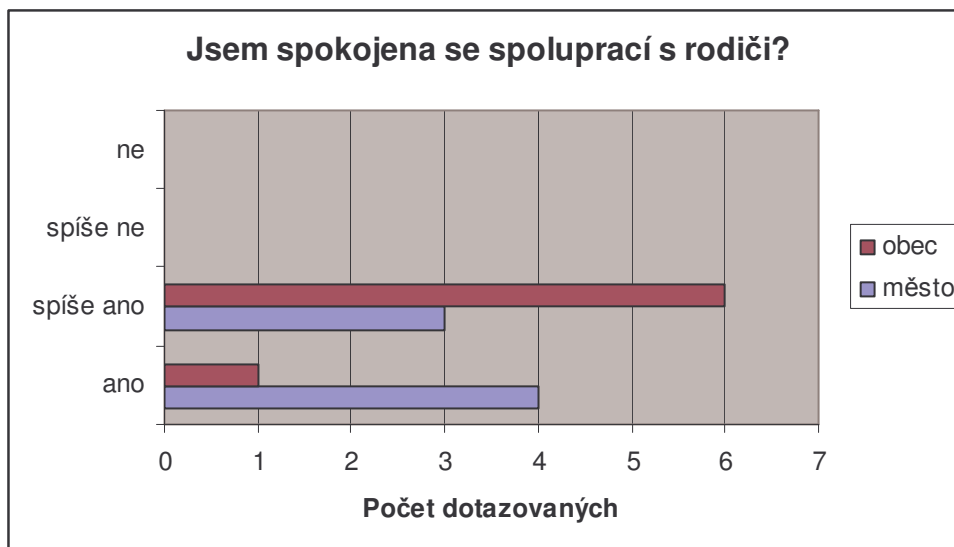
Rodičovská rada pracuje ve městě v MŠ s programem „Začít spolu“ (2).



Pozvání na návštěvu do rodiny by ve městě přijalo 5 učitelek, 2 neví. V obci by 1 učitelka odmítla návštěvu, 3 přijaly a 3 neví.



Ve městě mají děti možnost učitelkám v MŠ „tykat“. V obci mohou děti „tykat“ jen v některých MŠ.



Se spoluprací s rodiči jsou ve městě spokojeny 4 učitelky, spíše ano 3 učitelky. V obci odpověděla ano 1 učitelka, spíše ano 6 učitelek. Spokojené jsou více učitelky ve městě než v obci.

12. Příklady dobré a špatné spolupráce

RODIČE

Z 60 dotazovaných rodičů 25 uvedlo konkrétní příklad dobré spolupráce, i když většina uvedla, že je se spoluprací spokojena. Špatnou zkušenost ze spolupráce nemá nikdo z rodičů.

Příklady dobré spolupráce - citace rodičů:

„ Při přihlášení dítěte do MŠ jsem mohla být ve třídě s ním a pomalu ho zvykat na režim v MŠ“

„Spousta výletů, besídek, představení“

„ Školky v přírodě, vystoupení dětí, odpoledne ve školce“

„ Kroužky, společné akce,...“

„Keramické hrátky ve třídě, besídka, výlet školky“

„ Příprava na vstup do ZŠ“

„ Brigáda (příprava zahrady na sezónu), společné akce ve třídách, na zahradě, ozdravné pobyty u moře pro děti, cvičení pro maminky“

„ Adaptační období mé dcery, velmi dobrá zkušenost“

„ Líbí se mi, že i po otevírací době MŠ není učitelkám zatěžko vytvářet pro děti různé akce, zahradní slavnosti a za zvlášť náročné považují přípravu vánoční posezení závěrečnou akademii. Jsem velice spokojená i s denním programem MŠ (kroužky, výtvarná činnost, zpěv)“

„ Výborná komunikace s paní učitelkou, přátelská atmosféra ze strany ostatních učitelek a pracovníků MŠ“

„ Spolupráce před návštěvou PPP“

„ Byl mi umožněn pobyt ve školce v přírodě již poněkolikáté se svými syny, což byl velký zážitek celý pobyt“

„ Paní učitelka je prostě naše Věrka ! a vůbec všechny učitelky a asistentky jsou tak otevřené, že to děti cítí a mají větší důvěru“

Některé odpovědi byly shodné nebo podobné.

UČITELKY

Všechny učitelky uvedly příklad dobré spolupráce, špatný příklad uvedly některé, ostatní nemají.

Příklady dobré spolupráce - citace učitelek:

„Snažím se jednat s rodiči klidně, vlídně. Chválím děti, vyzdvihuji jejich přednosti, úspěchy. Pozvu rodiče do třídy, herny, aby mohli děti pozorovat a aby jim děti mohly ukázat, co právě prožíváme, co je baví, atd. Ve spolupráci s rodiči vytváříme knížky o rodině, přijala jsem pozvání na návštěvu do rodiny, nejdříve jsem váhala, ale nelituji. Na základě všeho rodiče lépe přijímají naše připomínky a problémy řeší s námi.“

„ Trpělivost při komunikaci s jednou agresivní maminkou, začala mi naslouchat, synovo chování se v MŠ zlepšilo.“

„ Vzájemná komunikace mezi rodiči a MŠ.“

„Rodiče se zapojují do akcí pořádaných MŠ.“

„Vzájemné předávání informací o dětech.“

„Nákup dárků pro děti na Vánoce.“

„Pobyt MŠ v přírodě – účastnily se dvě maminky jako dozor, konzultace o chování dětí, rodiče se zapojují při besídkách – pomáhají s dozorem nad dětmi.“

„MŠ v přírodě, pobyt na horách, vystoupení, finanční pomoc škole, keramické odpoledne, cvičení rodiče s dětmi, vzájemná komunikace, návštěvy v rodinách.“

„Společné řešení problémů, svěřování některých rodičů, žádají o pomoc ve výchově.“

„Prezentace projektu – Mravenci – výklad, hry, básně, píseň, výrobek z recyklovaného materiálu, nové náměty, časopisy, knihy – dar pro MŠ, aktuální výrobky, pomůcky k oslavám, svátkům, společná setkávání přesahující pracovní rámec, pořádání společných výletů s programem, aktivní zapojení rodičů při akcích – program moderování, divadelní představení pro děti.“

„Osobní poznání i při jiných akcích např. bowling, akce pro děti – Den dětí, Halloween, Kuličkáda,..“

„Pomoc rodičů – drobné dárky, materiál, pomůcky pro naši práci s dětmi, účast na společných akcích MŠ – organizační pomoc, zájem rodičů o naši práci – rozhovory, konzultace.“

„Spolupráce s rodiči problémových dětí spojená se spoluprací s PPP, příprava kostýmů, pomůcek na společné akce, pro náš TVP, spolupráce při objektivním hodnocení dětí, především u smajlíků – rodiče mají zájem se dozvědět, u kterého dítěte ten den stály a proč.“

Příklady špatné spolupráce – citace učitelek:

„Někteří rodiče nečtou informace na dveřích, neplatí včas školné, stravné.“

„Stále se mi nedaří odbourat u jednoho tříletého chlapce negativismus a vzdor ve spolupráci s maminkou.“

„Uzavřenost některých rodičů brání v otevřené komunikaci.“

„Hanlivé označení cizího dítěte z MŠ jiným rodičem – nutný zásah učitelky.“

„Nerespektování některých předem domluvených nebo daných pravidel.“

„Někteří rodiče se přímé komunikaci vyhýbají.“

„Úplně špatnou spolupráci s rodiči jsem zatím neměla. Ne všichni rodiče mi sedí, ale důležitější je můj vztah k jejich dítěti a jeho ke mně. Je pravda, že rodiče nechtějí někdy slyšet naše připomínky, ale většinou časem přijdou nato, že to s jejich poklady myslíme dobře.“

13. Shrnutí výsledků

Předpoklad č.1 Spolupráce rodičů s MŠ existuje .

Ve městě z 30 dotazovaných odpovědělo ano 26 rodičů, spíše ano 4 rodiče. V obci z 30 dotazovaných odpovědělo ano 20 rodičů, 9 spíše ano, jen 1 rodič ne. Toto zjištění naznačuje, že zřejmě rodiče z města jsou aktivnější ve vedení dětí, venkovští rodiče jsou patrně laxnější.

Předpoklad č. 2 V MŠ se spolupracuje s rodiči nejvíce formou pomoci při pořádání akcí pro děti.

Jako nejvíce užívanou formu spolupráce uvedli rodiče ve městě i v obci a učitelky v obci porady a schůzky s učitelkou. Učitelky ve městě nejvíce spolupracují zapojením rodičů ve třídě.

Předpoklad č.3 V MŠ se předávají informace rodičům především komunikací s učitelkou .

Ve městě i v obci se předávají informace rodičům především komunikací s učitelkou. Shodli se jak rodiče, tak učitelky.

Předpoklad č. 4 Partnerská spolupráce a otevřená komunikace mezi rodiči a MŠ má vliv na spokojenost dětí.

Shodly se jak učitelky v obci (7), tak ve městě (7), tak 58 z 60 dotazovaných rodičů, jen 2 rodiče v obci neví.

ZÁVĚR

Práce potvrdila, že rodiče dětí i učitelky MŠ jsou se spoluprací celkem spokojeni. Obě strany se shodly, že partnerská spolupráce a otevřená komunikace mezi MŠ a rodiči má vliv na spokojenost dětí. Ve spolupráci a komunikaci mezi rodiči a MŠ převládají tradiční formy. Podle vyjádření učitelek MŠ většina rodičů projevuje svůj zájem o dítě i o program, který MŠ nabízí. Spolupráce s rodiči je výrazná především ve formě komunikace s učitelkou, osobní účastí a pomocí ve třídách či jiných akcích. Otevřená a partnerská spolupráce se stále rozvíjí, někteří rodiče i učitelky se adekvátnímu způsobu komunikace učí. Je třeba hledat další možnosti a způsoby komunikace a spolupráce mezi rodiči a MŠ. Je třeba otevřít MŠ rodičům, tzn. umožnit rodičům účast ve výchovně vzdělávacím procesu od krátké návštěvy až k celodennímu pobytu. Účastí ve výchovném procesu získávají obě strany:

MŠ

- Aktivní přítomnost rodičů ve třídě umožní učitelce poznat výchovný styl rodiny a prohloubit své poznatky o dítěti
- Do života MŠ se dostává prostřednictvím rodičů, jejich profesí, zkušeností a osobnostních charakteristik širší společenské prostředí

Rodiče

- Seznamují se v praxi s výchovnými záměry a metodami MŠ
- Mají názornou možnost získat podněty jak vést a k čemu své dítě učit doma
- Získávají všeobecně lepší představu o zvláštěnostech předškolního věku, poznatky z pedagogiky a psychologie
- Mohou pozorovat své dítě v prostředí zcela odlišném od domova

Důvody , podle kterých je participace (účast) rodičů na programu MŠ důležitá:

1. Rodiny jsou středem života dětí, hrají v životě dětí neopakovatelnou roli prvního učitele.

„ Vychovatelé dětí útlého věku musí poznat, podpořit a zlepšit prvotní vztah dětí a jejich rodičů.“ (Johnston, 1982, s.51)

2. Pevné vztahy zlepšují růstový potenciál dětí

„ Potřeba těsné komunikace mezi domovem a školou je vychovateli malých dětí dávno uznávána.“ (Bundy,199,1 s.12)

„ ...programy, které kladou zvláštní důraz na přímou účast rodin na aktivitách, podporujících vývoj, budou mít s největší pravděpodobností na dítě pozitivní vliv v jakémkoliv věku, ale čím dříve se s těmito aktivitami začne a čím déle se v nich bude pokračovat, tím více to dítěti prospěje.“ (Urie Bronfenbrenner, 1975, s.465)

3. Spolupráce zvyšuje učitelův úspěch a uspokojení z práce

Praxe ukazuje, že vytvoření vztahů vzájemné spolupráce může učiteli přinášet uspokojení.

„ Odborníci na útlé dětství (Berger, 1987, Leeper, Witherspoon a Day, 1984) objevili, že nejšťastnějšími a nejúspěšnějšími učiteli jsou ti, kteří s rodiči jednají jako s partnery a přáteli.“

Náměty na aktivní účast rodičů v předškolních programech, rady pro dobře se rozvíjející spolupráci mezi rodiči a MŠ:

- Vytvářejte příležitosti pro osobní komunikaci
- Využívejte písemnou formu komunikace
- Vytvářejte pro rodiče ve třídě různé funkce
- Podporujte aktivity orientované na rodiče

Podněty pro práci s rodiči:

- Úcta k roli rodičů
- Podněcujte participaci
- Dávejte rodičům možnost vlastního výběru formy své participace
- Hovořte s rodiči o vzájemných očekáváních
- Buďte trpěliví
- Zaměřujte se na silné stránky dítěte a používejte pozitivní hodnocení
- Dávejte najevo svůj vděk
- Dodržujte diskretnost
- Cvičte spolupráci
- Vytvořte „Rodičovskou radu“

Závěrem citace pro rodiče dětí a pro učitelky mateřských škol.

„ Přestože působí v odlišných sociálních sférách, rodiče a předškolní učitelé mají na vývoj malých dětí nesmírný vliv. V zájmu co nejlepší a nejodpovědnější péče o děti si rodiče spolu s učiteli musí vybudovat partnerský vztah, založený na principech vzájemné úcty, pochopení vzájemné perspektivy a uvědomění si dalekosáhlých následků, jakými bude vytvořený vztah působit na všechny zúčastněné strany.“ (Johnston, 1982, s. 47)

Seznam použité a citované literatury

- 1) Bečvářová, Z.: Současná mateřská škola a její řízení. Portál, Praha 2003.
- 2) Dostál, A.M., Opravilová, E.: Úvod do předškolní pedagogiky. SPN, Praha 1985.
- 3) Gardošová, J., Dujková, L. a kol.: Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání. Portál, Praha 2003.
- 4) Havlínová, M. a kol.: Zdravá mateřská škola. Portál, Praha 1995.
- 5) Helus, Z.: Dítě v osobnostním pojetí. Portál, Praha 2004, s. 89.
- 6) Kolláriková, Z., Pupala, B.(eds.): Předškolní a primární pedagogika. Portál, Praha 2001.
- 7) Matějček, Z.: Děti a rodiče. Avicenum, Praha 1984.
- 8) Mertin, V., Gillernová, I.(eds.): Psychologie pro učitelky mateřské školy. Portál, Praha 2003.
- 9) Opravilová, E., Gebhartová, V.: Rok v mateřské škole: kurikulum předškolní výchovy. Portál, Praha 2003.
- 10) Pfeffer, S.: Rozvíjíme emoce dětí. Portál, Praha 2003.
- 11) Shapiro, L.E.: Emoční inteligence dítěte a její rozvoj. Portál, Praha 1998.
- 12) Skalková, J. a kol.: Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu. SPN, Praha 1983, s.87.
- 13) Sofrong, J.: Pedagogické řízení. Pedagogická fakulta UK, Praha 1994.
- 14) Somr, M.: Úvod do metodologie a metod výzkumu. České Budějovice 2006.
- 15) Šimanovský, Z., Mertin, V.: Hry pomáhají s problémy. Portál, Praha 2000.
- 16) Vágnerová, M.: Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří. Portál, Praha 2000.

Přílohy

Příloha č. 1: dotazník pro rodiče

Příloha č. 2: dotazník pro učitele

Příloha č.1:

DOTAZNÍK

Vážení rodiče,

pro svou závěrečnou práci potřebuji znát některé Vaše názory. Prosím Vás o vyplnění tohoto dotazníku. Přečtěte si všechny otázky a zaškrtněte jednu z nabízených možností.

Dotazník je anonymní.

Děkuji za Vaši spolupráci a za čas, který jste vyplnění dotazníku věnovali.

Zdeňka Pešková

1. Moje dítě navštěvuje MŠ, která se nachází

- a) ve městě
- b) v obci

2. Počet nezletilých dětí v rodině

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) více než 3

3. Moje nejvyšší dosažené vzdělání

- a) základní
- b) úplně středoškolské s maturitou (SOŠ, G)
- c) střední s výučním listem (SOU)
- d) VŠ

4. Partnerská spolupráce mezi rodinou a MŠ má vliv na spokojenost dětí

- a) ano
- b) nevím
- c) ne

5. V MŠ se spolupracuje s rodiči především takto

- a) zapojení rodičů přímo ve třídě s dětmi
- b) porady, schůzky s učitelkou a rodiči
- c) spolupráce rodičů s učitelkou na tvorbě třídního vzdělávacího programu
- d) pomoc při pořádání akcí pro děti

6. V MŠ se předávají informace především takto

- a) komunikace s učitelkou
- b) informace na nástěnce v šatně, na chodbě
- c) webové stránky MŠ
- d) zpravodaje, školní časopis

7. V MŠ pracuje rodičovská rada

- a) ano
- b) nevím
- c) ne

8. Pozval(a) bych učitelku na návštěvu do rodiny

- a) ano
- b) nevím
- c) ne

9. V MŠ mají děti možnost učitelkám „tykat“ nebo oslovovat jménem

- a) ano
- b) ne

10. Jsem spokojen(a) se spoluprací s MŠ

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

11. Příklad mé dobré nebo špatné spolupráce s MŠ

Příloha č.2:

DOTAZNÍK

Vážená paní učitelko,
pro svou závěrečnou práci potřebuji znát některé Vaše názory. Prosím Vás o vyplnění tohoto dotazníku. Přečtěte si všechny otázky a zaškrtněte jednu z nabízených možností.

Dotazník je anonymní.

Děkuji za Vaši spolupráci a za čas, který jste vyplnění dotazníku věnovala.

Zdeňka Pešková

1. Působím na MŠ, která se nachází

- a) ve městě
- b) v obci

2. Celková doba mé pedagogické praxe je

- a) méně než 3 roky
- b) 3 až 8 let
- c) 9 až 13 let
- d) 14 až 20 let
- e) více než 20 let

3. Partnerská spolupráce mezi rodinou a MŠ má vliv na spokojenost dětí

- a) ano
- b) nevím
- c) ne

4. V MŠ se spolupracuje s rodiči především takto

- a) zapojení rodičů přímo ve třídě s dětmi
- b) porady, schůzky s učitelkou a rodiči
- c) spolupráce rodičů s učitelkou na tvorbě třídního vzdělávacího programu
- d) pomoc při pořádání akcí pro děti

5. V MŠ se předávají informace především takto

- a) komunikace s učitelkou
- b) informace na nástěnce v šatně, na chodbě
- c) webové stránky MŠ
- d) zpravodaje, školní časopis

6. V MŠ pracuje rodičovská rada

- a) ano
- b) nevím
- c) ne

7. Přijala bych pozvání na návštěvu do rodiny dítěte

- a) ano
- b) nevím
- c) ne

8. V MŠ mají děti možnost učitelkám „tykat“ nebo oslovovat jménem

- a) ano
- b) ne

9. Jsem spokojena se spoluprací s rodiči

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

10. Příklad mé dobré nebo špatné spolupráce s rodiči