

# **Spolupráce mateřské školy s rodinou**

Bc. Barbora Drábková

---

Diplomová práce  
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2013/2014

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Barbora Drábková**  
Osobní číslo: **H120020**  
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Spolupráce mateřské školy s rodinou**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti rodiny, vrstevnických skupin a spolupráce mateřské školy s rodinou.**

**Příprava metodiky výzkumné části.**

**Realizace kvantitativního výzkumu pomocí dotazníku.**

**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**

**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tiskřená/elektronická**

Seznam odborné literatury:

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

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍROVÁ. Vývojová psychologie. Praha: Grada Publishing a.s. 2006. ISBN 80-247-1284-9.

MATĚJČEK, Zdeněk. Co, kdy a jak ve výchově dětí. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-807-3673-253.

MERTIN, Václav a Ilona GILLNEROVÁ. Psychologie pro učitelky mateřské školy. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-807-3676-278.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. Přehled vývojové psychologie. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0629-2.

Vedoucí diplomové práce:

**Mgr. Eva Machů, Ph.D.**

Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce:

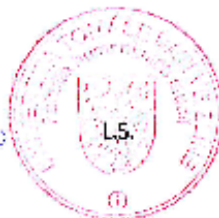
**15. ledna 2014**

Termín odevzdání diplomové práce:

**18. dubna 2014**

Ve Zlíně dne 15. ledna 2014

  
doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.  
děkanka



  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
vedoucí ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby<sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3<sup>2)</sup>;
- podle § 60<sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60<sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použítou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 4. 3. 2014

*Dražková*

1) Zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách) ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b o zveřejnění obhajobních prací;

2) Ústřední dílo nepřetvořené zveřejňuje autorství, diplomová, bakalářská a magisterská práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně pozastavení a výhledově obhajoby prostřednictvím dalších kvalifikačních prací, beru na vědomí. Zákon o zveřejnění školních a školních prací vysokých škol;

2) *Diplomanti, diplomanti, doktorská a rigorózní práce učenácké nebo odborné charakteru s obhajobou musí být též předloženy před pracovním úřadem před konáním obhajoby zveřejněny k veřejnému čtení v místě úředním úředním předpisem vydané knihy nebo na místě tak určeno, v místě pracovního úřadu (knihy), kde se má konat obhajoba práce. Knihy si může ze zveřejněných práce požičovat na své náklady veřejný úřad nebo zaměstnavatel.*

3) *Platí, že učenácká práce učenácká nebo odborná s obhajobou musí být též předloženy před pracovním úřadem před konáním obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2008 Sb. o právu autorském, v právech souvisejících s právem autorským a o způsobech ochrany díla (autorský zákon) ve znění pozdějších předpisů, § 33 odst. 3*

1) *Na práva autorská nebo související práva nebo díla se vztahují ustanovení, ačkoliv se jedná o díla literární nebo umělecká nebo vědecká nebo odborná nebo technická, která vznikla před tímto zákonem nebo vznikla před tímto zákonem nebo vznikla před tímto zákonem nebo vznikla před tímto zákonem.*

2) *zákon č. 121/2008 Sb. o právu autorském, v právech souvisejících s právem autorským a o způsobech ochrany díla (autorský zákon) ve znění pozdějších předpisů, § 33 odst. 4*

1) *Na práva autorská nebo související práva nebo díla se vztahují ustanovení, ačkoliv se jedná o díla literární nebo umělecká nebo vědecká nebo odborná nebo technická, která vznikla před tímto zákonem nebo vznikla před tímto zákonem nebo vznikla před tímto zákonem.*

2) *Na práva autorská nebo související práva nebo díla se vztahují ustanovení, ačkoliv se jedná o díla literární nebo umělecká nebo vědecká nebo odborná nebo technická, která vznikla před tímto zákonem nebo vznikla před tímto zákonem nebo vznikla před tímto zákonem.*

3) *Na práva autorská nebo související práva nebo díla se vztahují ustanovení, ačkoliv se jedná o díla literární nebo umělecká nebo vědecká nebo odborná nebo technická, která vznikla před tímto zákonem nebo vznikla před tímto zákonem nebo vznikla před tímto zákonem.*

4) *Na práva autorská nebo související práva nebo díla se vztahují ustanovení, ačkoliv se jedná o díla literární nebo umělecká nebo vědecká nebo odborná nebo technická, která vznikla před tímto zákonem nebo vznikla před tímto zákonem nebo vznikla před tímto zákonem.*

## **ABSTRAKT**

Tato diplomová práce se zabývá oblastí spolupráce mateřské školy s rodinou. Teoretická část charakterizuje rodinu, specifika předškolního vzdělávání, osobnost učitelky mateřské školy a spolupráci rodiny s mateřskou školou. Praktická část popisuje kvantitativní výzkum, který zkoumá postoje a názory rodičů na hodnocení učitelek mateřské školy a jejich kompetence v oblasti spolupráce s rodinou.

**Klíčová slova:** rodina, spolupráce, učitelka, mateřská škola, vrstevníci, komunikace

## **ABSTRACT**

This diploma thesis deals with the cooperation between nursery school and family. The theoretical part describes family, the specifics of preschool education, personality of kindergarten teacher and the cooperation of family and nursery school. The practical part describes the quantitative research that examines parents attitudes and opinions regarding their assessment of kindergarten teachers and their competence in cooperation with the family.

**Keywords:** family, cooperation, teacher, nursery school, peers, communication

Děkuji paní Mgr. Evě Machů Ph.D. za odborné vedení mé práce, za pomoc a cenné rady.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>12</b>
<b>1 RODINA</b> .....	<b>13</b>
1.1 VÝZNAM RODINY PRO DÍTĚ.....	13
1.2 SOUČASNÁ RODINA .....	14
1.2.1 Znaky současné rodiny .....	14
1.3 FUNKCE RODINY .....	16
1.4 TYPY RODIN .....	19
<b>2 MATEŘSKÁ ŠKOLA</b> .....	<b>21</b>
2.1 SPECIFIKA PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ .....	21
2.2 FUNKCE PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE .....	23
2.2.1 Význam mateřské školy v socializaci dítěte.....	24
<b>3 OSOBNOST UČITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY</b> .....	<b>26</b>
3.1 RYSY OSOBNOSTI UČITELKY .....	27
3.2 POVINNOSTI UČITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY .....	28
3.3 PROFESNÍ DOVEDNOSTI UČITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY .....	30
3.3.1 Sociálněpsychologické profesní dovednosti učitelky mateřské školy.....	31
<b>4 SPOLUPRÁCE RODINY A MATEŘSKÉ ŠKOLY</b> .....	<b>37</b>
4.1 SPECIFIKA SPOLUPRÁCE RODINY A MATEŘSKÉ ŠKOLY .....	38
4.2 LEGISLATIVNÍ VYMEZENÍ.....	38
4.3 PARTNERSKÝ VZTAH RODINY A MATEŘSKÉ ŠKOLY .....	40
4.4 KOMUNIKACE - DŮLEŽITÝ PROSTŘEDEK PŘI VZÁJEMNÉ SPOLUPRÁCI .....	41
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>44</b>
<b>5 PROJEKT VÝZKUMU</b> .....	<b>45</b>
5.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍL VÝZKUMU .....	45
5.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	46
5.3 VÝZKUMNÝ VZOREK .....	46
5.4 VÝZKUMNÁ METODA.....	47
5.5 VÝZKUMNÉ HYPOTÉZY .....	48
<b>6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT</b> .....	<b>49</b>
<b>7 ZPRACOVÁNÍ A VYHODNOCENÍ DAT</b> .....	<b>50</b>
7.1 VYHODNOCENÍ SCHOPNOSTÍ UČITELEK V JEDNOTLIVÝCH OBLASTECH.....	58
7.2 TESTOVÁNÍ HYPOTÉZ.....	62
7.3 SHRnutí A INTERPRETACE VÝSLEDNÝCH DAT .....	68
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>70</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>71</b>



<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b>	<b>74</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>75</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>76</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>77</b>

## ÚVOD

Každý rodič si přeje, aby se jeho dítě mělo v životě dobře, bylo šťastné a spokojené. Proto by si měl uvědomit, že právě na něm záleží, že on je první a nejdůležitější osobou, která může vše ovlivnit. Rodina je přirozené prostředí, kde je dítě prvně vychováváno, kde si osvojuje hodnoty, postoje, dovednosti, znalosti a morální návyky. Rodiče jsou zodpovědní za to, jaké dítě bude.

Nejdůležitějším obdobím pro formování osobnosti a vývoj jedince je období předškolního věku. Rodiče jsou pro dítě základ a velmi důležití, ale nejsou v tomto období jedinými dospělými, kteří se podílejí na výchově a vývoji dítěte. Rodičům má pomoci mateřská škola, jako první školská instituce, která je pro dítě nezbytnou součástí v jeho dalším rozvoji. Velmi důležitá je snaha tyto dva elementy propojit v jeden.

Změnami, kterými české školství prošlo, se mnoho změnilo. Dává možnost rodičům aktivně se účastnit na výchovně – vzdělávacím procesu a spolupracovat se školou. Velkou výhodou má právě mateřská škola, před jinými typy škol, a to v každodenním kontaktu s rodiči dětí. Proto je právě v předškolním období nejvhodnější čas k rozvoji pozitivních a přirozených vztahů ke škole ze strany rodičů. Ti se můžou včas seznámit i s problematikou sociálně patologických jevů v naší společnosti i vhodnými volnočasovými aktivitami a to ještě v době, kdy jejich dítě není aktuálně ohrožováno. Dále mají dostatek času na potřebné změny v postojích a výchovných přístupech k dítěti. Proto je v této oblasti ideální navození otevřeného partnerského vztahu rodiny se školou, kde dochází ke spolupráci a komunikaci, což vede k dalšímu rozvíjení vzájemných vztahů a popřípadě řešení vzniklých problémů a pomoci.

Tématem diplomové práce je „Spolupráce mateřské školy s rodinou“. Toto téma spadá do okruhů problémů, kterými se zabývá sociální pedagogika. Mimo jiné řeší právě otázky rodiny, výchovy, vývoje člověka, sociálního prostředí, vztahů mezi lidmi, komunikace, spolupráce, školy, vrstevnických skupin, prevence a mnoho dalších. Z vlastních zkušeností víme, jak důležitou roli, již zmíněná spolupráce a komunikace mezi učitelkami a rodiči hraje. V práci používáme označení „učitelka“ mateřské školy namísto pedagoga mateřské školy. V různých publikacích najdeme rozdílná označení – i pedagog i učitelka mateřské školy. Jelikož je toto povolání zastoupeno především ženami, rozhodli jsme se právě pro toto označení.

Diplomová práce je členěna na část teoretickou a část praktickou. Již v samotném názvu diplomové práce je obsaženo slovo „rodina“. Rodina je nezbytnou součástí tohoto studovaného problému. Je první, nejdůležitější a nenahraditelná instituce pro každého člověka. Právě z rodiny a z rodičů vycházíme v našem výzkumu. Z jejich názorů a postojů, které jsou u každého ojedinělé. Proto je první kapitola teoretické části diplomové práce věnována rodině, kde popisujeme její funkce, typy a význam rodiny pro dítě. Druhou důležitou institucí, v životě dítěte i rodiny, je mateřská škola. Jelikož se zabýváme tématem spolupráce rodiny s mateřskou školou, je mateřské škole věnovaná kapitola druhá. Vyzvedli jsme specifika a funkce předškolního vzdělávání, kde jsme mimo jiné popisovali i význam mateřské školy v socializaci dítěte. V třetí oblasti teoretické části se zabýváme charakteristikou osobnosti učitelky mateřské školy. Protože se v našem výzkumném šetření zabýváme hodnocením schopností učitelek mateřské školy, charakterizujeme v teoretické části rysy, povinnosti a profesní dovednosti učitelky mateřské školy. V poslední, tedy čtvrté, kapitole teoretické části byla uváděna spolupráce rodiny a mateřské školy. Specifika vzájemné spolupráce, legislativní vymezení spolupráce, vztahy na partnerské rovině a komunikace. V praktické části se věnujeme kvantitativnímu výzkumu, kde provádíme výzkumné šetření za pomoci dotazníků v konkrétní mateřské škole. Zjišťujeme postoje a názory rodičů dětí, kteří mateřskou školu navštěvují, na hodnocení schopností učitelek v oblasti spolupráce s rodiči. Vyhodnocená data poslouží jako zpětná vazba pro učitelky v mateřské škole. Ředitelka mateřské školy projevila o výsledky výzkumného šetření zájem.

Hlavním cílem diplomové práce je více přiblížit zkoumanou problematiku a zjistit, jak rodiče hodnotí schopnosti učitelek při vzájemné spolupráci. Ředitelka mateřské školy projevila o výsledky výzkumného šetření zájem. Výsledky můžou posloužit jako zpětná vazba práce učitelek mateřské školy.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 RODINA

„Rodina je nejlepší formou pro udržení lidské civilizace na této planetě. Neznáme a ani historie nám neposkytuje informace o lepším způsobu soužití muže a ženy za účelem rozmnožování se, za účelem výchovy potomstva.“ (Grecmanová et al., 1998, s. 7)

V mnoha publikacích od různých autorů najdeme nespočet definic rodiny.

Kraus (2008, s. 79) uvádí že, rodina je nepostradatelnou a nenahraditelnou institucí i pro dospělého člověka, natož pro dítě. Rodina je nezastupitelná při předávání hodnot z generace na generaci a funguje jako nejvýznamnější socializační činitel. Stojí na počátku rozvoje osobnosti a má možnost ho v rozhodující fázi ovlivňovat.

Kratochvílová (2007, s. 85) popisuje rodinu jako základní společenskou skupinu, která je nejvýznamnějším socializačním a výchovným činitelem. Společnost vyzdvihuje význam a poslání rodiny jako svého základního článku. Rodina je dominantním výchovným prostředím dítěte.

Přadka (2004, s. 26) označuje rodinu jako základní, primární a neformální sociální skupinu, jenž má různou velikost, je různě vnitřně strukturovaná a má rozličné vazby na společnost. Rodinou se většinou rozumí manželský pár a děti.

Rodina je označována za jakousi fungující jednotku, která slučuje oba rodiče a děti. Tato jednotka je začleněna do domácího prostředí. Rodina je neustále v dynamické interakci s okolním světem. Každá nová zkušenost může vztah rodiny s okolním světem měnit. Jádro rodiny tvoří rodiče a dítě, popřípadě děti. Součástí rodiny jsou i příbuzní, kteří vstupují do rodinného kruhu. Život v rodině se řídí dle určitých pravidel, která mají být jasná a v životě realizovatelná. (Grecmanová et al., 1998, s. 8)

### 1.1 Význam rodiny pro dítě

„Rodina má pro dítě nezastupitelný význam. Dítě se do ní rodí, dostává od ní či přesněji od svých rodičů genetickou výbavu, má rozhodující vliv na celkový rozvoj jeho osobnosti, zvláště v nejranějším období jeho dětství a to jak v oblasti tělesné, duševní tak i sociální.“ (Dunovský, 1999, s. 99)

Adaptace dítěte, jeho začleňování do společnosti, se uskutečňuje v rodině a rodinou. Kontaktem s prostředím i svými možnostmi si dítě vytváří jakýsi vnitřní obraz světa, který do

jisté míry odpovídá tomu, jak je mu okolní realita jeho rodiči nebo vychovateli prezentována. Jak a do jakého světa jej rodiče uvádějí. Rodina určuje sociální status dítěte. Pokud jde o sociální sebeuvědomění a sociální prestiž je rodina v tomto rozhodující. Prostřednictvím rodiny si dítě uvědomuje své místo a svoji roli ve společnosti. Rodina je jakási „vzorová společnost“, kde si dítě osvojuje základní vzorce chování, dovednosti, návyky a strategie, jež jsou později rozhodující pro jeho orientaci ve společnosti, především v mezilidských vztazích. Dále dítě v rodině poznává základní sociální a kulturní hodnoty a normy a vytváří si jejich strukturu. Pod tímto vlivem se také vyvíjí morální a sociální citění. Rodina, sociální vztahy v rodině a způsoby výchovy budou pro dítě základem, ze kterého bude vycházet, až si založí rodinu vlastní. (Dunovský, 1999, s. 99)

## 1.2 Současná rodina

Současnou rodinu popisuje Singly (1999) jako rodinu „vztahovou“, kde členové rodiny mají čím dál větší zájem být pohromadě, sdílí určitou intimitu a jsou citlivější na kvalitu vzájemných vztahů.

Z našeho pohledu lze současnou rodinu chápat jako určitou sociální skupinu lidí, kterou pojí určité vzájemné vztahy (pokrevní vztahy, manželství apod.), žijí ve společném prostředí, starají se navzájem o své potřeby, poskytují svým dětem náležitou péči a stojí jim příkladem.

### 1.2.1 Znaky současné rodiny

Kraus (2008) uvádí osm základních charakteristických znaků rodiny:

- *Demokratizace uvnitř rodiny* – změny v sociálních rolích rodičů. Muž ztratil dřívější výsadní postavení v rodině, žena získala některá práva, ale i povinnosti, jenž dříve náležely jen muži. Děti se aktivně podílejí na organizaci rodinného života. Vztah mezi rodiči a dětmi je více partnerský.
- *Izolovanost rodiny* – rodina žije v určitém uzavření před vnější společností. Je to důsledek sílící tendence odděleného života jednotlivých generací a poklesu významu sousedských vztahů. Také obecné tendence uniknout přetechnizovanému a medializovanému životu do pomyslného klidu rodiny.

- *Zmenšování rodiny* – zvyšuje se počet osamělých žen s dětmi a počet osob žijících v jednočlenných domácnostech. Vede to, spolu s izolovaností, k menší stabilitě rodin, které se stávají citlivějšími na nejrůznější vnitřní otřesy.
- *Dezintegrace* – ubývá chvil, kdy se celá rodina schází pohromadě za účelem sdílet si navzájem své zážitky, radosti i starosti a hledat cesty vzájemné spolupráce. Přibývá rodin, ve kterých se členové jen potkávají, korespondují spolu, případně přestávají komunikovat.
- *Časová zaneprázdněnost* – zatížení rodičů pracovními aktivitami. Důsledkem je vyčerpání, málo času na relaxaci a na chvíle prožité společně s dětmi. Často kompenzováno nadměrným přísunem materiálních prostředků a vysokým kapesným, které rodiče dítěti poskytují. Vše se dětem promítne do hodnotového systému a charakterových vlastností a může to přispívat i k jejich deviantnímu chování.
- *Dvoukariérový model současné rodiny* – růst vzdělanosti, kvalifikovanost a tedy i zaměstnanost žen, která vede bohužel někdy i k rozpadu rodin.
- *Rozvody* – ČR patří k zemím s nejvyšším výskytem rozvodů, rozpadá se prakticky každé druhé manželství. Přes třicet tisíc dětí tak ročně ztratí trvalý a bezprostřední kontakt s jedním z rodičů. Rozvody mají dopady na děti a důsledky si dítě často nese do dalšího života (obtížná identifikace s rolí dospělého muže či ženy, problémy s hledáním partnera, nestálost, různé sociální i psychické deviace)
- *Diferencovanost rodin podle socioekonomické úrovně* – mnoho domácností spadá do nižších příjmových pásem. Při řešení finančních problémů půjčkami se často zadluží, takže jim hrozí i sociální vyloučení. Tento problém se negativně projevuje v socializačním procesu. Důsledkem může být, že dítě pocházející ze sociálně slabé rodiny se může stát obětí šikanování, projevy deviantního chování apod. Ohrožené jsou především mladé rodiny s dětmi.

### 1.3 Funkce rodiny

Rodina představuje systém, který neustále hledá a nachází své místo ve společnosti, přičemž společnost ho neustále ovlivňuje a formuje. V plném rozsahu funguje pouze tehdy, když uspokojuje potřeby a požadavky každého člena rodiny. Aby tyto požadavky rodina splnila, musí plnit základní úkoly a funkce. (Kratochvílová, 2007)

Helus (2007, s. 149-151) vyčleňuje *deset nejdůležitějších sociálně-psychologických funkcí rodiny*. Realizace těchto funkcí má zásadní význam pro zdravý vývoj dítěte a pro jeho úspěšnou socializaci. Plněním všech funkcí dohromady můžeme označit rodinu jako funkční.

- 1) Rodina uspokojuje základní, primární potřeby dítěte v raných stádiích jeho života
- 2) Rodina uspokojuje velice závažnou potřebu organické přináležitosti dítěte (potřebu domova, potřebu mít „svého člověka“ – matku, otce a identifikovat se s ním)
- 3) Rodina skýtá dítěti již od nejútlejšího věku akční prostor, tzn. Prostor pro jeho aktivní projev, činnou seberealizaci, součinnost s druhými
- 4) Rodina pozvolna uvádí dítě do vztahu k věcem rodinného vybavení
- 5) Rodina výrazně určuje prvopočáteční prožitek sebe sama jako chlapce/dívky
- 6) Rodina skýtá dítěti bezprostředně působící vzory a příklady (dítě se učí vidět v druhém člověku osobnost a samo touží být osobností)
- 7) Rodina v dítěti zakládá, upevňuje a dále rozvíjí vědomí povinnosti, zodpovědnosti, ohleduplnosti a úcty jako něčeho samozřejmého
- 8) Rodina otevírá dítěti příležitosti vejít do mezigeneračních vztahů a tím hlouběji proniknout do chápání lidí různého věku, různého založení, různého postavení
- 9) Prostřednictvím rodičů, prarodičů, starších sourozenců, příbuzných a přátel rodina navozuje v dítěti představu o širším okolí, o společnosti a světě
- 10) Rodina je dětem a dospělým prostředím, kde se mohou svěřit, očekávat moudré vyslechnutí, radu a pomoc – je útočištěm v situacích životní bezradnosti.



Autoři Havlík a Kořa (2002, s. 68 - 75 ) uvádějí **čtyři oblasti funkcí**. Jedná se o funkci biologickou a reprodukční (spadá sem i funkce ochranná), emocionální funkci a tvorbu domova, funkci ekonomickou, socializační a výchovnou funkci.

Ve **funkci biologické a reprodukční** je hlavním smyslem sexualita a početí dětí. Během let došlo k odkládání sňatků, roste počet dětí narozených mimo manželské svazky, protože spojení partnerů a rodičů mnohdy funguje dočasně i dlouhodobě na jiné právní a ekonomické bázi než je manželství. Vážný problém je v nedostatečném plnění bioreprodukční funkce, protože pokles porodnosti vede k ustrnutí populace a může se přibližovat k hranici „vymírání“. Dunovský (1999, s. 92) dodává, že právě zde vztah mezi mužem a ženou nachází svůj vlastní smysl. Vznikne-li z něj nový jedinec, pak tady nachází svou genetickou výbavu. Funkce biologicko-reprodukční se může uplatnit mimo rodinu, ale v rodině nabývá svůj plný význam. Nejedná se pouze o to přivést na svět dítě, ale je nutné mu zabezpečit potřebné podmínky pro život a jeho další vývoj.

Nejzásadnější funkcí je **funkce emocionální**. Dříve se založení rodiny tolik neopíralo o emoční základy, ale spíše o ekonomické nutnosti. Až modernizační procesy postupně změnily manželská svazek na vztah vzniklý vzájemnou volbou partnerů, založený na přitažlivosti, sympatii a lásce. Význam emočního základu rodiny byl posilován takovými akty, jako byl zákaz dětské práce, povinná školní docházka, legální ochrana dětí a mládeže před negativními jevy. Tímto se měnila i pozice dítěte – z „malého dospělého“ zapojujícího se co nejdříve do rodinného hospodářství, se stával objekt ochrany, péče a lásky. S emocionální funkcí je spjata funkce tvorby domova. Nabídka práce vlivem moderních technologií ovlivnila přesun obyvatel z venkova do měst. Výrazně se oddělil veřejný a soukromý prostor rodiny. Soukromí prostor tvoří rodina a její užší a širší mezilidské, materiální a duchovní prostředí. Člověk se může v prostředí domova odreagovat od problémů, které vznikají mimo rodinu, na pracovišti a podobně. Pokles významnosti ostatních funkcí rodiny a požadavky „vnějšího světa“ funkci domova zvýrazňují a kladou tím na rodinu mimořádné morální a emocionální nároky, kterým ne všechna rodinná soužití dostojí. (Havlík, Kořa, 2002, s. 70 – 71)

Po staletí patřila k nejvýznamnějším **funkce ekonomická**. Dříve představovala široká rodina, většinou rodina venkovská, hospodářství, ve kterém pracovali pod vedením hospodyně a hospodáře jejich děti, chudí nebo nesezdaní příbuzní, čeledí a další. Průmyslová revoluce a následný ekonomický a technologický rozvoj postupně a nenávratně rodinná hospo-

dářství likvidoval a proměňoval většinu mužů z hospodářů, živnostníků a řemeslníků na dělníky a zaměstnance. Vlivem změn se rozvíjelo hnutí za ženskou emancipaci, vzdělání a zrovnoprávnění v zaměstnanecké a profesní sféře. Oddělením pracovní aktivity se z rodin vytrácí významná část každodennosti každého z jejích členů. Stále méně se scházejí, jejich orientace, postoje, zájmy souvisí s profesí a do jisté míry i s volným časem. Může dojít k odcizení a následně až k deprivaci dětí, což zvyšuje riziko jejich deviantního chování. Ekonomická funkce „se netýká jen oblasti materiální, ale postupně přechází do oblasti sociální, duševní až duchovní. Má tedy také v nejširším pojetí poskytovat svým členům životní jistoty“ (Dunovský, 1999, s. 93).

Důležitá je **funkce socializační, výchovná a vzdělávací**. K nejvýznamnějším změnám patří převzetí vzdělávací funkce školou a stále více dalšími předškolními a mimoškolními zařízeními. Těmito zařízeními vznikají změny v postojích k rodině a k výchově. Narůstá vliv vrstevníků. Z historického pohledu lze říci, že škola pomohla dítě vyvázat z předčasné ekonomické aktivity, zdůraznila nezbytnost o dítě pečovat a chránit jej, prodloužila jeho dětství a mládí. Stala se součástí životního stylu rodiny. Škola vstupuje do hodnotového systému rodiny, organizuje čas rodin. Právě jednou ze základních hodnot rodiny se stává školní úspěšnost dítěte. Získané vzdělání je vnímáno jako prostředek k udržení sociálního statusu v rodině nebo mezigenerační sociální mobility. Škola dítě připravuje na budoucí povolání, dítě kultivuje, vede jej k vnitřní disciplíně a rozvíjí jeho tvůrčí schopnosti. (Havlík, Kořa, 2002, s. 73-75) Dunovský (1999, s. 93) k socializačně-výchovné funkci doplňuje, že spočívá v opravdovém zájmu o dítě a o jeho kvalitní péči, v jeho přijetí, v jeho výchově, v jeho vývoji a potřebách. Důležité je uspokojovat a rozvíjet všechny jeho schopnosti a síly a při tom vždy prosazovat jeho nejlepší zájmy a prospěchy, ochraňovat před nepříznivými vlivy a učit jej, aby bylo samo schopno jim čelit a překonávat je. Těžištěm této funkce je v podstatě prosazování a ochrana dětských práv, která jsou obsažena v Úmluvě o právech dítěte.

## 1.4 Typy rodin

Současnou rodinu lze charakterizovat dle jednotlivých typů. Bakošová (1994, s. 27-28) ve své publikaci uvádí jednotlivé charakteristiky typů rodin.

**Úplná rodina** je rodina, ve které žijí oba rodiče a nejméně jedno dítě. Jde o dvougenerační skupinu rodičů a dětí, kterým jsou jasné jejich role. „V případě, že mezi členy úplné rodiny nacházíme hluboké porozumění, důvěru, náklonost, pochopení, toleranci a lásku, jsou vytvořeny předpoklady pro zdravý rozvoj osobnosti“ (Grecmanová et al., 1998, s. 25).

Dle způsobu soužití jejich členů se rodiny dále dělí na:

- Harmonickou rodinu, kde jsou uspokojovány všechny potřeby členů rodiny.
- Konsolidovanou rodinu, ve které jsou uspokojovány všechny základní potřeby a ve které nejsou vážné poruchy a neshody při výchově dětí.
- Disharmonickou rodinu, kde nastává konflikt, je napjatá atmosféra, nezájem, kruté zacházení s dětmi i mezi partnery. Konflikty mohou být příčinou dezintegrace osobnosti.
- Doplněnou rodinu, ve které po rozvodu jeden z rodičů se svým dítětem vstoupí do nového manželského svazku, do kterého nový partner přivádí dítě z manželství předcházejícího. Respektive mají dítě společné.

**Neúplná rodina** je společenství jednoho rodiče (nejčastěji matky) s dětmi, který plní funkci obou rodičů. Neúplná rodina vzniká úmrtím jednoho z rodičů, rozvodem manželství, odchodem jednoho manželského partnera nebo rozhodnutím se ženy být svobodnou matkou s dítětem.

Grecmanová (1998, s. 26-27) uvádí, že v rodině neúplné postrádá dítě buď vzor životní ženské, nebo mužské role, problematizuje se v ní vytvoření pozdější ženské identity u dívky a mužské identity u chlapce. Hůře se vytváří vědomí identity vlastního já ve dvoustranném vztahu rodič- dítě, než ve vztahu trojstranném otec- matka- dítě. V současné době se setkáváme s nárůstem neúplných rodin především vlivem zvýšené rozvodovosti. Péče o děti je až na výjimky záležitostí matky. V dnešní době není osamělá matka s dítětem žádnou zvláštností. Při vývoji dítěte osamělou matkou mohou vznikat různé problémy. Může to být větší pracovní vytížení osamělé matky a zaujetí vlastními problémy, a tím méně času na dítě, méně příležitostí podělit se s někým druhým o své starosti a radosti při výchově

dítěte, přenášení osobních problémů matky do vztahu k dítěti, ovlivnění samotného vztahu dítěte a matky a vývoje dítěte v rodině neúplné dle jeho pohlaví a věku, dlouhá citová nezralost dětí a tak podobně. Na druhé straně se setkáváme velmi málo s osamělým otcem, který by sám pečoval o své dítě. Pokud muž zůstane s dítětem z různého důvodu sám, pomáhá mu při výchově babička nebo některá z příbuzných. Tímto způsobem dítěti nehrozí fakt, že by se nesetkalo s ženským vzorem. Sociologické a psychologické výzkumy ukázaly, že v dnešní době mohou někteří otcové úspěšně konkurovat mnohým matkám. Na mnoho podnětů přicházejících od dětí reagují obdobně jako matky, protože tyto reakce nejsou pouze specifické pro matky, ale jsou obecně lidské. I přes všechna fakta se postavení osamělého otce jeví ve srovnání s osamělou matkou komplikovanější. Je o proto, že mužská role je stále spojována s pracovní angažovaností, sportovních zálib, realizací různých koníčků a podobně. Z toho vyplývá, že mají muži málo času na přímou péči o rodinu, ve které jeden rodič chybí.

## 2 MATEŘSKÁ ŠKOLA

„Mateřská škola je předškolní zařízení navazující na výchovu dětí v rodině a v součinnosti s ní zajišťující všestrannou péči dětem zprav. ve věku od 3 do 6 let. Není součástí povinné školní docházky.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 125-126) Mateřská škola je první školská instituce, kterou dítě navštěvuje. Mateřská škola je legislativně zakotvena v rámci vzdělávací soustavy jako jeden z druhů školy. Jak je uvedeno v publikaci Rok v MŠ (Opravilová, 2003, s. 23) mateřská škola nemá stanoven základní vzdělávací standard jako školy s povinnou docházkou. Také není vázána konkrétním učivem, což představuje předností, jako určitou volnost, při stanovování výchovně-vzdělávacích cílů, i úskalí, čímž je jejich šíře a obecnost.

„Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů.“ (Školský zákon, § 33, 2004)

Dokumentem, který vymezuje hlavní požadavky, pravidla a podmínky pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV). Jak je uvedeno v RVP PV cílem předškolního vzdělávání je rozvíjení každého dítěte po stránce psychické, fyzické i sociální. Vést dítě k tomu, aby na konci svého předškolního období bylo jedinečnou a relativně samostatnou osobností, která bude schopná zvládat takové nároky života, které jsou na ně běžně kladeny a zároveň i ty, které ho v budoucnu nevyhnutelně očekávají.

### 2.1 Specifika předškolního vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004, s. 6 – 7) uvádí zvláštnosti předškolního vzdělávání, které se maximálně přizpůsobuje vývojovým kognitivním, fyziologickým, emocionálním a sociálním potřebám dětí této věkové skupiny. Předškolní vzdělávání lpí na tom, aby tyto vývojové zvláštnosti byly při vzdělávání dětí plně respektovány. Mělo by dítěti nabízet vhodné, obsahové bohaté, zajímavé, podnětné vzdělávací prostředí, ve kterém se dítě bude cítit bezpečně, radostně, spokojeně, a které mu bude zajišťovat možnost se projevit, zaměstnávat a bavit přirozeným dětským způsobem. Vzdělávání má být důsledně vázáno na individuální potřeby a možnosti jednotlivých dětí. Každé dítě je jiné a je nutné mu poskytnout podporu a pomoc v míře a kvalitě, která mu individuálně vy-

hovuje a kterou potřebuje. Proto je důležité, aby vzdělávací působení pedagoga vycházelo z pedagogické analýzy. Tím je myšleno, aby pedagog vycházel z pozorování a vědomí individuálních potřeb dítěte, ze znalostí jeho současného rozvojového stavu, konkrétní sociální a životní situace a pravidelného sledování jeho vzdělávacích a rozvojových pokroků. V předškolním vzdělávání tak mohou být vytvářeny třídy, ve kterých si děti mohou být věkově blízké i vzdálenější, mohou prokazovat rozdílné vzdělávací potřeby. Vhodné jsou metody kooperativního a prožitkového učení hrou a činnostmi dětí, které jsou založeny na přímých zážitcích dítěte, podporují dětskou zvědavost, potřebu objevovat, podporují radost dítěte z učení, jeho zájem poznávat nové věci, získávat zkušenosti a ovládat další dovednosti. Ve vzdělávání je zapotřebí poskytovat dětem dostatek prostoru pro spontánní aktivity a jeho vlastní plány, je potřeba využívat přirozeného toku dětských myšlenek a spontánních nápadů. Vzdělávací aktivity by měly probíhat především formou nezávazné dětské hry, kterou se dítě zabývá na základě svého zájmu a vlastní volby. Situační učení je založené na vytváření a využívání situací, které nabízejí dítěti srozumitelné praktické ukázky životních souvislostí tak, aby se dítě naučilo poznatkům a dovednostem právě ve chvíli, kdy je potřebuje a chápe tak jejich smysl. Významné postavení má učení, založené na principu přirozené nápodoby. Jedná se o spontánní sociální učení. Během dne v mateřské škole nastanou různé situace, kdy jsou dětem nabízeny vzory chování a postoje, které jsou pro děti vhodné k nápodobě a přejímání. Dalšími činnostmi, které v mateřské škole probíhají, jsou spontánní a řízené, které by měly být vyvážené a vzájemně vyvážené tak, aby odpovídaly potřebám a možnostem dětem předškolního věku. V předškolním vzdělávání je nezbytné uplatňovat integrovaný přístup, ve kterém by vzdělávání mělo probíhat v rámci integrovaných bloků. Ty dětem nabízejí vzdělávací obsah v přirozených souvislostech, vztazích a vazbách. Obsah integrovaných bloků by měl být pro děti zajímavý, smysluplný, užitečný a měl by vycházet ze života dítěte. Realizováním bloků se dětem poskytuje široká škála různých aktivit a je dětem nabízen hlubší prožitek. Pro děti jsou získané zkušenosti více ucelené a stávají se pro ně snadněji uchopitelné a využitelnější v praxi.

V mateřské škole má být pedagog jakýmsi „průvodcem“ dětí za jejich poznáním, měl v nich probouzet aktivní zájem a chuť dívat se kolem sebe, objevovat a naslouchat a ne být tím, kdo dětem zadává úkoly a tyto úkoly kontroluje. Pedagog v předškolním vzdělávání má za úkol připravovat prostředí a nabízet dětem příležitosti, jak chápat, přemýšlet, poznávat a porozumět všemu sobě i všemu kolem nás. (RVP PV, 2004, s. 7)

## 2.2 Funkce předškolního vzdělávání v mateřské škole

Šulová (2005, s. 172 – 173) uvádí klady mateřských škol:

- mateřské školy obecně zajišťují adekvátní vývoj i dětem z rodin, kterým není z různých důvodů věnovaná péče a pozornost
- kolektivní zařízení nahrazuje rodiny s většími sourozeneckými skupinami, kterých je v České republice ve skutečnosti velmi málo, a řeší specifickou situaci jedináček
- mateřské školy mají možnost vzděláváním svých pracovníků uvádět nejnovější poznatky z pediatrie, pedagogiky, psychologie přímo do praxe
- mateřská škola umožňuje předškolákům postupný návyk na cizí autoritu, cizí prostředí, podřízení se určitému rytmu, postupné odpoutávání se od příliš silné fixace na rodinu
- mateřská škola umožňuje předávání širších poznatků, než poskytuje většina rodin (návštěvy divadel, poslech hudby, promítání)
- mateřská škola napomáhá přímo při handicapech – sociální retardace, logopedie, slabozraké děti; umožňuje zachytit problém včas
- mateřská škola umožňuje každodenní potřebný kontakt s vrstevníky dítěte

„Mateřská škola je zařízením pro děti a děti by si ji vymyslely, i kdyby v dnešní podobě nebyla“ (Matějček, 2007, s. 47) Děti mateřskou školu potřebují. V předškolním věku většina dětí po společnosti druhých dětí touží. Jsou rády, když si jich druhé děti všimnout, vezmou je do hry, když se můžou předvést a podobně. Navazují se nové vztahy, nová „kamarádství“, která se budou rozvíjet, rozšiřovat, prohlubovat, měnit, ale budou tvořit podstatnou součást života dítěte. Vše to začíná v předškolním věku a právě mateřská škola je tomu velmi vhodnou příležitostí. Ve vztahu k druhým dětem se v mateřské škole rozvíjejí důležité vlastnosti, pro které ve vztahu k dospělým ani k sourozencům není tak vhodná půda. Jedná se o schopnost spolupráce, která se rozvíjí ve hře. Rozvíjí se prosociální vlastnosti, které člověku umožňují začlenění do různých sociálních skupin, přijetí těmi skupina i uplatnění se v nich. Můžou to být vlastnosti jako solidarita, obětavost, tolerance, soucit a další. Děti pohromadě s ostatními dětmi se projevují radostně, jsou usměvavé, je jim spolu dobře. A proto děti, které nemají možnost do mateřské školy chodit, jsou do jisté míry ochuzovány. Mateřská škola má pozitivní vliv vůči rodičům dětí, které mateřskou školu

navštěvují. Pokud se děje v rodině něco zlého, nebo nemají rodiče vhodné rodičovské postoje, nebo jsou jejich výchovné zásady „zvláštní“ a nesouměřitelné s běžnými normami okolní společnosti, dítě v mateřské škole poznává co je běžné a normální. Tím, že je dítě několik hodin denně v citově příznivém prostředí, dostává se mu odpočinku od nepřiměřených zátěží a tím i příležitost k uzdravení. Další silnou stránkou mateřské školy jsou zkušenosti a znalosti ve vedení dětí k osvojení praktických návyků, jako je oblékání, hygiena, udržování pořádku, a praktických dovedností jako je například zacházení s kreslicím materiálem a dalšími pomůckami k tvořivé práci. Pozitivem je i to, že se mateřská škola může stát v jednotlivých případech terapeutickým prostředím. Pro děti úzkostné, nepřízpůsobivé, vnitřně izolované je společnost druhých dětí, jejich hra a hračky velkým lákadlem. Tím může probíhat postupné psychické „otužování“ dítěte. Proto by měly mít všechny děti volný přístup do mateřské školy. (Matějček, 2007, s. 48 – 50)

### **2.2.1 Význam mateřské školy v socializaci dítěte**

Socializace je celoživotní proces, v jehož průběhu si jedinec osvojuje specificky lidské formy chování a jednání, jazyk, kulturu, hodnoty, poznatky a tak se začleňuje do společnosti. Hlavně se uskutečňuje sociálním učením, sociální komunikací a interakcí. Odehrává se především v rodině, ve skupině vrstevníků a přátel, ve škole, prostřednictvím masmédií a práce. Socializace dítěte se dělí do tří etap.

1. etapa zahrnuje identifikaci dítěte s matkou a tím tak nachází stabilitu vztahů ve společnosti.
2. etapa, ve které se snaží dítě osamostatnit, najít své místo v síti sociálních vztahů a ve které se vytváří základ vlastností jedince a jeho hodnot.
3. etapa, ve které se dítě začleňuje do širších sociálních vztahů a systémů čili sociálních rolí. Ty už nejsou vymezené jen životem v rodině, ale vstupem dítěte do dalších sociálních skupin. (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 225)

I zahraniční autoři (Hughes, Kroehler, 2013, s. 72) popisují, že rodina, vrstevníci, škola a hromadné sdělovací prostředky jsou důležitými prostředky socializace. Již tradičně je hlavním a důležitým sociálním prostředím pro malé děti rodina, která poskytuje nejranější a nejbližší modely sociálního učení.



Řezáč (1998, s. 43) pojímá socializaci jako „proces objevování lidské společnosti jedincem a zaujetí adekvátní pozice ve společenské dělbě úloh a činnosti. Proces socializace označovaný nejčastěji jako „zařazování se“, „včleňování“ či „vrůstání“ do společnosti, tedy vyžaduje neustálé navazování, prohlubování a rozšiřování sociálních kontaktů jedince v rámci sociokulturního systému jako předpoklad permanentních změn osobnosti a jejich vztahů k okolí.“

Nejpodstatnějším socializačním prostředím je rodina. Z hlediska průběhu socializace je důležité, jaká tato rodina je, jak dítě akceptovala a jakou zde má pozici. (Vágnerová, 2004, s. 278) Uvnitř rodiny má dítě možnost pozorovat chování náležící k určitým rolím - chlapec, dívka, matka, otec- jehož uplatňování, přizpůsobení, trénování se děje už i mimo rodinu, a to většinou ve skupině vrstevníků a může to být právě v mateřské škole. Tam má dítě možnost srovnávání a upravování osvojených způsobů rolového chování. V předškolním období je pro práci v mateřské škole důležité věnovat pozornost významným sociálním vztahům právě v souvislosti s probíhajícím procesem socializace. (Mertin, Gillnerová, 2010, s. 19 – 20)

Pro dítě v předškolním období roste význam vrstevníků. I když je stále silně emocionálně vázáno na matku a rodinu, pro své plynulé osamostatňování potřebuje pevné a láskyplné zázemí. Vrstevníky dítě potřebuje i ke svým hrám, zkouší si mezi nimi různé formy jednání a zaznamenává reakce okolí na ně. Důležitý je kontakt s dětmi v různém věku. Zapotřebí je umět měnit role – například pečovat o menší a mladší děti, umět se podřídit staršímu, umět se prosadit. Když se dítě v tomto období naučí adekvátně ve skupině komunikovat, je to pro něj výhodnější než v letech školních. To jsou děti vůči sobě kritičtější a více vázány na výkon. Kontakt s dalšími dětmi je taktéž důležitý pro formování „vlastního Já“ a pro vytváření schopnosti posuzovat situaci z více hledisek, z hlediska druhých. Podstatné je to pro ujasňování toho, jaký jsem, jak mě vidí ostatní a jaký bych chtěl být. Základ pro formování mezilidských vztahů je dětem předáván v rodině, ale v předškolním věku má stejnou důležitost i dětské společenství. Ale rodina však nadále zůstává nejvýznamnějším vztahovým rámcem, který poskytuje zdroj bezpečí, jistoty, zázemí a v ideálním případě bezvýhradného přijetí. (Šulová, 2005, s. 74 – 75)

Dítě v předškolním věku je bez dětské společnosti vystaveno riziku ochuzení v oblasti vývojově specifických socializačních podnětů a tím i riziku narušení harmonického sociálního vývoje. (Dunovský, 1999, s. 86)

### 3 OSOBNOST UČITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY

Učitelka mateřské školy je pedagogický pracovník, který musí splňovat dle Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících tyto předpoklady: musí být způsobilá k právním úkonům, mít odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává, být bezúhonná, zdravotně způsobilá a prokázat znalost českého jazyka. Odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost získá vysokoškolským, vyšším odborným nebo středoškolským vzděláním s maturitní zkouškou zaměřenou na předškolní pedagogiku. „Úkoly, které stojí před současným pedagogickým pracovníkem, nejsou malé. Nese odpovědnost za plný rozvoj svěřených jedinců, za jejich přípravu pro základní sociální role, za utváření jednotlivých stránek jejich osobnosti i za jejich rozvoj z hlediska hlavních výchovných složek. Svou prací se podílí na společném cíli celé naší společnosti optimálně rozvíjet novou generaci.“ (Jůva, 2001, s. 56)

Učitelky v mateřské škole vykonávají celou řadu rozmanitých 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 a také sociální, speciálně výchovné a diagnostické dovednosti. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání klade důraz na profesní dovednosti učitelek, které směřují k naplňování modelu předškolní výchovy a vzdělávání orientovanému osobnostně – na dítě. (Mertin, Gillnerová, 2010, s. 28)

Lze shrnout do několika skupin základní kvality charakterizující osobnost pedagoga. Aby byla výchovně-vzdělávací činnost úspěšná, klade nároky na hodnotovou orientaci pedagoga, na jeho všeobecné i odborné vzdělání, na jeho pedagogickou zkušenost a na jeho osobnostní rysy a charakter. Syntéza těchto aspektů je předpokladem pro účinné výchovně-vzdělávací působení. Dovednosti a návyky zabezpečující účinné pedagogické působení lze shrnout do tří skupin:

1. Komunikativní dovednosti – umožňující pedagogův kontakt s vychovávaným jedincem, jejich sblížení, vzájemné působení i pozitivní ovlivňování jedincova chování i myšlení.
2. Organizátorské dovednosti – pedagogovi umožňují správně řídit výchovně-vzdělávací činnost, tvořivě využívat vhodných metod a prostředků a objevovat řešení i ve složitých situacích. Při absenci těchto dovedností bývá někdy i práce velmi vzdělaných a obětavých pedagogů neúspěšná.

3. Rétorické dovednosti – povyšují kulturu pedagogického působení, stupňují jeho účinnost a současně stimulují i úroveň projevů vychovávaného jedince. (Jůva, 2001, s. 56- 58)

### 3.1 Rysy osobnosti učitelky

Jůva (2001, s. 58) ve své knize charakterizuje rysy osobnosti učitelky, které jsou uplatňovány v pedagogickém procesu a které kladně ovlivňují průběh i výsledky tohoto procesu. Jedná se o následující rysy:

- **Pedagogický optimismus** je pevné přesvědčení o účinnosti pedagogického působení, důvěra ve výchovu; dále důvěra v síly žáka – posilující zdravou sebedůvěru žáka, a radostný přístup k práci.
- **Tvořivost** je schopnost pedagoga hledat stále nové, neuspokojovat se s dosavadní úrovní, ale překonávat ji, měnit a přetvářet stav věcí. Pouze tvořivý pedagog má dispozice vychovávat tvořivého jedince, který pouze nenapodobuje, ale hledá a nachází nové, pokrokovější, lepší.
- **Zásadový morální postoj** je pedagogovo chování, myšlení, cítění v duchu humanismu, vlastenectví, demokratismu, jeho pozitivní vztah k práci, jeho ukázněnost a pevná vůle.
- **Pedagogický klid** je schopnost pedagoga pracovat soustředěně, nespěchat trpělivě žákům vysvětlovat problematiku tak, až ji pochopí.
- **Pedagogický takt** je schopnost sebeovládání, ukázněnost v jednání se žáky, spojení náročnosti na žáky s kulturními formami jejich vědomostí.
- **Pedagogické zaujetí** neboli pedagogická angažovanost, je schopnost pedagoga pozitivně a aktivně přistupovat k látce i k pedagogické práci.
- **Hluboký přístup k žákům** neboli láska k žákům, která se projevuje v kvalitě pedagogické práce, ve snaze co nejvíce poznat žáky, pochopit je a pracovat s nimi ve shodě s jejich osobitostí. Přístup pedagoga žáci velmi brzy postřehnou a jeho lhostejnost, odměřenost a chlad se ihned odráží v kvalitě jejich práce, v jejich postoji ke studiu.

- **Přísná spravedlnost** je požadavek nenechat přestupky nebo nedostatky bez povšimnutí, nepreferovat některé žáky, postupovat jednotně při hodnocení a klasifikaci, nepodléhat subjektivním náladám a především cizím vlivům.

### 3.2 Povinnosti učitelky mateřské školy

V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (2004, s. 41 – 42) jsou charakterizované povinnosti předškolního pedagoga. Týkají se povinností, za které pedagog odpovídá, jaké by měl vykonávat odborné činnosti, jak má vést vzdělávání dětí a jak má jednat ve vztahu k rodičům dětí.

#### **Předškolní pedagog odpovídá za to, aby:**

- byl školní vzdělávací program, který zpracovává, v souladu s požadavky RVP PV
- byl pravidelně sledován průběh předškolního vzdělávání a hodnoceny jeho podmínky i výsledky
- byl program pedagogických činností cílevědomý a byl plánován

#### **Předškolní pedagog by měl vykonávat následující odborné činnosti:**

- využívat oborových metodik a uplatňovat didaktické prvky, které odpovídají individualitě a věku dětí
- samostatně projektovat vzdělávací a výchovné činnosti, provádět je, hledat vhodné metody a strategie pro individualizované a skupinové vzdělávání dětí
- realizovat individuální i skupinové vzdělávací činnosti, které směřují cílevědomě k rozvoji dětí, rozšiřování jejich kompetencí (dovedností, schopností, postojů, poznatků)
- analyzovat individuální a věkové potřeby dětí a v rozsahu těchto potřeb zajišťovat profesionální péči o děti, jejich výchovu i vzdělávání
- plánovat (projektovat) a provádět individuální výchovně vzdělávací činnosti s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami
- provádět evaluační činnost – sledovat a posuzovat účinnost vzdělávacího programu, kontrolovat a hodnotit výsledky své práce, hodnotit a sledovat individuální pokroky

děti v jejich učení a rozvoji, kontrolovat, monitorovat a hodnotit podmínky, ve kterých se vzdělávání uskutečňuje

- výsledky evaluace samostatně uplatňovat v plánování (projektování) i v procesu vzdělávání
- analyzovat vlastní vzdělávací potřeby a naplňovat je sebevzdělávacími činnostmi
- provádět poradenskou činnost pro rodiče ve věcech výchovy a vzdělávání jejich dětí v rozsahu odpovídajícím pedagogickým kompetencím předškolního pedagoga a mateřské školy
- evidovat potřeby, přání a názory partnerů ve vzdělávání (spolupracovníků, rodičů, základní školy, obce) a na získané podněty reagovat

**Předškolní pedagog má vést vzdělávání tak, aby:**

- se děti cítily v pohodě (po stránce psychické, fyzické i sociální)
- děti měly dostatek podnětů k učení a radost z něho
- se děti rozvíjely v souladu se svými schopnostmi a možnostmi a současně byl podněcován jejich harmonický rozvoj
- bylo posilováno sebevědomí dětí a jejich důvěra ve vlastní schopnosti
- byl dostatečně podporován a stimulován rozvoj jejich řeči a jazyka
- děti měly možnost vytvářet a rozvíjet vzájemné vztahy a cítit se ve skupině bezpečně
- se děti seznamovaly se vším, co je pro jejich život a každodenní činnosti důležité
- děti mohly pochopit, že mohou prostřednictvím vlastních aktivit ovlivňovat své okolí
- děti obdržely speciální podporu a pomoc, pokud ji dlouhodobě nebo aktuálně potřebují

**Ve vztahu k rodičům má předškolní pedagog:**

- usilovat o vytváření partnerských vztahů mezi rodiči a školou
- umožňovat rodičům přístup za svým dítětem do třídy a účastnit se jeho činností

- umožňovat rodičům účastnit se na tvorbě programu školy i na jeho hodnocení
- vést s rodiči dítěte průběžný dialog o dítěti, jeho prospívání, rozvoji a učení

### 3.3 Profesionální dovednosti učitelky mateřské školy

Autoři Mertin a Gillnerová (2010, s. 28 – 29) se zabývají charakteristikou oblasti profesionálních dovedností učitelky mateřské školy. Učitelky v mateřské škole vykonávají řadu rozmanitých odborných aktivit a vstupují do různých profesionálních vztahů. Aby úspěšně zvládly různé činnosti a vztahy, využívají profesionální dovednosti, které se vztahují:

- k obsahu činnosti samé – patří sem hudební, tělesné, výtvarné nebo jiné obsahem rozlišené aktivity
- k jejich metodickému zpracování – například s ohledem na věk dětí
- k sociálním, speciálně výchovným a diagnostickým dovednostem - vztahují se ke zvládnutí různých úrovně interakcí a charakteru, podílejí se na rozvoji dětí a vztahů s dětmi, s rodiči i ostatními učitelkami v mateřské škole.

Na profesionální dovednosti učitelky klade důraz dokument pro předškolní vzdělávání - Rámcový program pro předškolní vzdělávání. Hlavní skupiny profesionálních dovedností učitelky mateřské školy jsou:

- profesionální dovednosti spojené s obsahem realizovaných činností, s různými oblastmi rozvoje dítěte předškolního věku
- sociálněpsychologické profesionální dovednosti
- speciálněvýchovné a diagnostické profesionální dovednosti
- metodické profesionální dovednosti

Soubor všech výše zmíněných dovedností učitelky mateřské školy tvoří a vyjadřuje její profesionální kompetenci.

*Speciálněvýchovné a diagnostické profesionální dovednosti* se vztahují k respektování individuálních a vývojových charakteristik dítěte, přizpůsobení stylu práce jednotlivcům a skupinám, k rozlišování aktuálních stavů dítěte pro práci ve skupině, dávají základ intervencím zaměřeným specificky na dítě. Učitelka mateřské školy provádí průběžnou pedagogickou diagnostiku, reaguje na změny dětí ve skupině.

*Metodické a oborové profesní dovednosti* souvisí s tím, co učitelka s dětmi dělá, čím se s dětmi zabývá a jak má danou aktivitu metodicky a didakticky zpracovanou. Tato část profesních dovedností je významná, ale určitě se jimi profesní kompetence učitelky nevyčerpává.

*Sociálněpsychologické profesní dovednosti* můžeme chápat jako předpoklady pro přiměřené sociální interakce v celé síti sociálních vztahů, do kterých učitelka vstupuje, a které získáváme učením. Sociální dovednosti nelze přímo poznávat nebo dokonce přímo měřit. Můžeme je vyvozovat z různých projevů chování, jednání, prožívání, ze způsobu realizace jednotlivých sociálních aktivit. A taky těmito aktivitami a jejich důkladnou reflexi lze dovednosti rozvíjet. Stupeň těchto dovedností je u každé učitelky odlišný, je do jisté míry nezávislý na věku, množství teoretických poznatků či délce praxe, ale právě jejich rozvíjení je jednou z významných podmínek optimalizace činnosti mateřské školy.

### **3.3.1 Sociálněpsychologické profesní dovednosti učitelky mateřské školy**

Významnou součástí profesní kompetence učitelky mateřské školy jsou sociální dovednosti. V sociálních dovednostech můžeme rozlišit prvky dovedností vztahujících se k sobě samému a prvky, které se týkají mezilidských vztahů. Je obtížné sestavit seznam všech sociálněpsychologických profesních dovedností, které učitelky v mateřské škole využívají, jelikož se mnohé z nich různě kombinují, překrývají a doplňují. Mezi základní prvky sociálních dovedností můžeme zařadit vzájemné poznávání, důvěru, vytváření příznivé emoční atmosféry, projevoování tolerance, odpovědnosti, poskytování podpory a pomoci. Základní prvky sociálních dovedností zastávají důležitou roli ve všech dlouhodobějších mezilidských vztazích a pro mateřskou školu to platí bezvýhradně. (Mertin, Gillnerová, 2010, s. 29)

Níže zmíníme některé ze sociálněpsychologických dovedností učitelky mateřské školy a konkrétněji charakterizujeme.

#### **Empatie**

„Empatie je uvědomění si pocitů, prožitků, momentálních stavů jiného člověka a snaha je pochopit, porozumět jim. Přijetí sociální role jiného člověka, pohled na lidi, problémy, události z jiné perspektivy; snaha vidět svět „jinými očima“. V morálním vývoji jde o důležitou etapu při tvorbě morálních hodnot.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 64)

Konkrétně v mateřské škole být empatická k jednotlivým dětem, k celé skupině, rodičům a kolegyním. Umět se vcítit do dětského světa, do situace rodičů nebo kolegyň, být vstřícná k jejich přáním a potřebám, porozumět jim, ale přitom zůstat sama sebou, vědoma svých potřeb a přání. Empatická učitelka se umí vcítit do problému, i když sama takový problém nemá, nezná a nemá s ním žádnou zkušenost. I když se s někým neztotožňujeme, lze se do druhého vcítit. Být empatická též znamená porozumět významu prožitků sociálních partnerů, nejen citlivě vnímat samotné prožitky. Zkušené učitelky ve vztahu k dítěti projevují pochopení pro strach, lítost či obavu, i když je nesdílejí, ale dovedou být empatické, přijímat projevy dítěte a nabízet zážitky nové. Empatii je možné považovat za jednu z obecnějších podmínek rozvoje mezilidských vztahů. (Mertin, Gillnerová, 2010, s. 31)

### **Naslouchání**

Mertin, Gillnerová (2010, s. 32) uvádějí, že naslouchání umožňuje lépe porozumět podstatě sdělovaných a vyjadřovaných obsahů a jejich individuálnímu významu. Naslouchání v sobě zahrnuje další dovednosti jako je opět empatie, akceptace, porozumění neverbálním signálům v komunikaci nebo citlivosti k souvislosti sociální situace.

### **Porozumění neverbálním projevům jedince**

Podstatnou součástí vzájemné interakce jsou neverbální projevy, které jsou důležitým komunikačním prostředkem informujícím zejména o emocích. Děti i dospělý se ke svým sociálním partnerům chovají na základě porozumění neverbálním projevům. Neverbálnímu sdělení dokonce přikládáme větší váhu, jelikož vlastní zkušenost nám napovídá, že slova lze snáze kontrolovat než neverbální projevy. Za neverbální projevy považujeme například gesta, pohyby, mimiku, pohledy očí. Neverbální stránku komunikace dítěte a jeho dovednosti porozumět jí je důležité již od mateřské školy. (Mertin, Gillnerová, 2010, s. 33)

### **Akceptování osobnosti dětí, rodičů kolegů**

Akceptovat znamená přijímat, brát každého takového, jaký je, ale neznamená to, že souhlasíme se vším, co jedinec dělá. Každé dítě je jedinečné, je jiné, co se týče temperamentních odlišností, jinak si osvojuje poznatky, jinak se vztahuje k různým motivačním aspektům včetně cílů a hodnot. Předpokladem je děti dobře poznat a stimulovat nebo rozvíjet je tak, že budeme akceptovat jejich určitá specifika.



### **Podporování sebekontroly a seberegulace u sebe i dětí**

Důležitou podmínkou zvládnutí sociálních interakcí je podporování a rozvíjení sebereflexe, sebekontroly, sebeovládání jak u sebe, tak i u dětí. Palán (2002, s. 190) charakterizuje sebereflexi jako sebepoznání, sebepojetí, sebehodnocení. Sebereflexe je obraz sama sebe, utváření komplexního obrazu o vlastní osobnosti v interakci s druhými lidmi. Jde o reálné, kritické hodnocení sama sebe, uvědomování si vlastních možností a schopností.

Všechny intenzivní a dlouhodobé vztahy vyžadují jistou míru sebekontroly a sebeovládání. Pro učitelky jsou významnou součástí profesní výbavy, pro děti jsou důležitou sociální dovedností, kterou ve svém vývoji postupně zvládají a rozvíjejí. (Mertin, Gillnerová, 2010, s. 33)

### **Respektování a tolerování odlišného pohledu na projevy interakcí**

„Interakce je základní proces umožňující existenci lidské společnosti. Vzájemné působení jedinců, skupin, velkých společenství na sebe navzájem, jež může mít nejrůznější formy.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 95)

Různorodost sociálního a materiálního světa, komplikovaná síť interakcí v mateřské škole, ve které se děti, rodiče i učitelé pohybují, vyžaduje poskytovat dětem model tolerantního pohledu, ukazovat různé náhledy na svět, pomáhat se v nich orientovat a společně zvažovat příčiny i důsledky různých hledisek. Tolerance k projevům druhých patří do profesních dovedností učitelek. Stále více se prosazuje pojetí učitele jako koordinátora pokroků dítěte, toho, kdo usnadňuje a umožňuje rozvoj dítěte a to zcela v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. (Mertin, Gillnerová, 2010, s. 33)

### **Rozvíjení sebedůvěry a sebejistého vystupování**

„Sebedůvěra je součástí sebepojetí. Kladný postoj člověka k sobě samému, spojený s příznivým hodnocením svých možností a aktuální výkonnosti. V pedagogických situacích lze sebedůvěru posilovat zadáváním přiměřeně obtížných úkolů, povzbuzováním, pochvalou. Sebedůvěru lze snižovat zadáváním příliš obtížných úkolů, napomínáním, trestáním, zesměšňováním, nespravedlivých hodnocením apod.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 218) Sebedůvěra učitelky mateřské školy spoluvytváří prostor pro úspěšnou realizaci profese. Jedním z nejdůležitějších momentů příznivého vývoje dítěte je podpora jeho sebedůvěry. Právě v prostředí mateřské školy se vytváří mnoho situací, ve kterých se dítě přirozeně srovnává s ostatními a reflektuje sebe sama. Učitelka se podílí na rozvoji sebedůvěry

dítěte tím, že hledá možnosti, jak každému dítěti poskytnout zkušenost, že v určité oblasti něco dovede, dokáže a umí. U některých dětí není problém takové situaci najít a prostor pro podporu sebedůvěry poskytnout, ale jsou i děti, u kterých to jednoduché není. Avšak i takové děti potřebují poznávat samy sebe prostřednictvím toho, co umějí, co zvládají, v čem jsou dobré. (Mertin, Gillnerová, 2010, s. 34)

### **Umění pochválit**

Odborníci na předškolní vzdělávání a výchovu dětí ví, jakou pozici má ve výchově odměna a trest. Jsou si vědomi, že odměny jsou účinnější než tresty, které představují posílení negativní. Je velmi podstatné hledat příležitosti pro pochvalu každého dítěte. I přes to, že to může být obtížné, pro každé dítě je to velmi důležité. Nestačí ocenit pouze výsledek, ale velmi pozitivně dítě stimuluje to, že oceníme snahu dítěte, jeho vynaložené úsilí, nadšení, ochotu věc realizovat. Rodiče dětí touží po vyjádření ocenění stejně tak jako děti. Rodiče to potěší a také stimuluje k působení na dítě. (Mertin, Gillnerová, 2010, s. 34)

### **Orientace na konkrétní situace**

Důležitou a jednoduchou cestou efektivního výchovného působení je vyjadřování se ke konkrétním situacím, a ne k zobecněným a zobecňujícím zkušenostem. Orientace na konkrétní situace předpokládá určité vyjadřování k projevům dětí, rodičů nebo kolegů a odložení často zjednodušeného či nepřiměřeného hodnocení celé situace. Z podrobných analýz sociálních interakcí vyplývá, že čím konkrétněji se vyjádříme k určitému chování, tím větší je naděje na změnu v žádoucím směru nebo na upevnění tímto usměrňovaného chování. Je důležité, aby učitelky konkrétně informovaly dítě o tom, co má udělat, aby se situace změnila. Konkrétní jasná sdělení jsou efektivnější, jelikož nabízejí to, co má dítě dělat. Stejně tak sdělení rodičům. I když je to obtížnější, je to efektivnější. Jasně pojmenování toho, co chceme u dítěte nebo jiného sociálního partnera změnit, rozvinout či změnit, je velmi efektivním prostředkem působení. (Mertin, Gillnerová, 2010, s. 32 – 33)

### **Autenticita projevů učitelky ve vztahu k sociálním partnerům**

Otevřeně projevovat své názory, postoje, emoce pomáhá k orientaci v chování a umožňuje dítěti poznávat cesty i hranice výchovného působení. Sociální partneři jako jsou děti, rodiče, kolegyně, se postupně dovídají, v jakých situacích jsme šťastné, veselé, smutné a podobně. Důležitá je forma těchto autentických projevů. Když učitelka prožívá vztek nebo radost, může to dát najevo, ale musí zvolit vhodnou formu pro školní prostředí. Na místě

není afektivní výbuch zlosti, ale je například přijatelný zvýšený hlas. U pozitivních emocí je přijatelné větší množství forem projevů. Radost může dát učitelka najevo mnoha způsoby směrem k dětem i rodičům. Sebejisté vystupování, přiměřené i otevřené vyjadřování pozitivních i negativních prožitků podporuje autenticitu projevů učitelky a zvyšuje její věrohodnost. (Mertin, Gillnerová, 2010, s. 31)

### **Zpětná vazba v profesních sociálních vztazích**

„Zpětná vazba je jeden z nejdůležitějších prvků řízení různých systémů, vliv řízeného procesu na řídicí orgán, přenos informace o výstupu určitého děje na jeho vstupní faktory.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 321)

Otevřenost k přijímání i poskytování zpětné vazby je důležitou součástí sebereflexe a rozvoje profesních dovedností. Pro fungující dlouhodobé vztahy je podstatné sdělovat informace o sobě, vysílat upotřebitelné informace pro druhé a umět je i od druhých přijímat. Pro sociální interakci s různými sociálními partnery bychom neměli zapomínat na rovinu svých prožitků a ani na konkrétní vyjádření svých přání. V různých situacích by měla učitelka rodičům podávat konkrétní informace, vyjadřovat svůj osobní postoj k dané situaci a profesní zájem o dítě, a dále nabídnou něco pro podpoření dítěte. Takový způsob komunikace upevňuje a rozvíjí vzájemné vztahy. Užitečné je si vyžádat zpětnou vazbu i od rodičů. (Mertin, Gillnerová, 2010, s. 34)

### **Zvládání konfliktních situací**

Intenzita a rozmanitost sociálního světa mateřské školy je přirozeným prostředím, kde vznikají konflikty mezi účastníky všech rovin, druhů a typů interakcí. Ve školním prostředí je zapotřebí s konflikty počítat. Podstatné je, naučit se konflikty zvládat ve prospěch vztahů, jelikož nedorozumění, rozpory nebo konflikty budou vzájemné interakce ztěžovat. Pro učitelky mateřské školy je jednodušší zvládat konflikty s dětmi, jelikož jsou přirozenou součástí výchovných a vzdělávacích aktivit. Komplikovanější může být zvládání konfliktů mezi učitelkami i s rodiči. Někdy je zvládnutí konfliktu náročné a dlouhodobé, jindy naopak jednoduché. Každé zvládnutí konfliktní situace předpokládá celou řadu sociálně náročných činností. (Mertin, Gillnerová, 2010, s. 35)

Za nejdůležitější pokládáme následující činnosti:

- „oddělit děti, kolegy, rodiče od problému, přestože právě oni jsou jeho nositeli; řešit a zvládat musíme problémy, a ne lidi;

- Vypořádat se s emocemi, které provázejí prakticky každý konflikt, přirozeně, pokusit se je přiměřeně ventilovat;
- Vytvářet alternativy a varianty postupu je přímo nezbytnou podmínkou zvládnutí konfliktu, protože každá konfliktní situace v sobě zahrnuje více možností k jejímu zvládnutí, první „řešení“, které nás napadne, nemusí být optimální;
- Uvědomit si, že ke vzniku konfliktu přispívají nejen jeho aktéři, ale i určitá sociální situace, a tu je nutné brát v úvahu i při zvažování postupů jeho zvládnutí.“ (Mertin, Gillnerová, 2010, s. 35)

Všechny výše uvedené sociálněpsychologické dovednosti učitelky mateřské školy mají významné místo v její profesní kompetenci. Osvojením a rozvíjením těchto dovedností docílíme upevnění profesní jistoty učitelky v mateřské škole a pomoci zvládat změněné nebo nové výchovně-vzdělávací situace. Každá z uvedených sociálně-profesních dovedností se uplatňuje v realizovaných činnostech i profesních vztazích a s různými sociálními partnery může nabývat poněkud jiných podob. (Mertin, Gillnerová, 2010, s. 30)

Dle našeho názoru a získaných zkušeností z praxe v oboru učitelství mateřské školy musíme souhlasit s tvrzením, že učitelky, nejen mateřských škol, mají obtížné úkoly a nesou velkou zodpovědnost za svěřené děti. Je důležité, aby měla učitelka dovednosti v oblasti organizování, komunikování, aby byla tvořivá, cílevědomá, zodpovědná, ale především, aby měla kladný vztah k dětem a rozuměla jim. Přece jen v mateřské škole jsou děti malé a některé prožívají odloučení od rodičů prvně. Je nezbytné, aby s dětmi učitelka uměla mluvit, naslouchat, vysvětlovat a také aby jim nabídla pomoc, podporu a citlivý a kladný emoční vztah. Pak je dítě klidné, do školky se těší a napomáhá to i ke spokojenosti u rodičů.

## 4 SPOLUPRÁCE RODINY A MATEŘSKÉ ŠKOLY

Spolupráci mezi rodiči a mateřskou školou vystihuje více konkrétně RVP PV. Nastiňuje podmínky společné spolupráce, zabývá se výchovou i vzděláváním, poměrem účasti rodičů a mateřské školy. Na prvním místě je rodina, která o výchově svého dítěte rozhoduje a vybírá pro něj vzdělávací instituce. V našem případě se jedná o mateřskou školu, jež by měla být plně profesionální ve vzdělávání svěřených dětí a v přístupu k rodičům. Předpoklady pro plně vyhovující spolupráci na předškolním vzdělávání jsou popsány v RVP PV a v nichž je uvedeno:

- „Ve vztazích mezi pedagogy a rodiči panuje oboustranná důvěra a otevřenost, vstřícnost, porozumění, respekt a ochota spolupracovat. Spolupráce funguje na základě partnerství.
- Pedagogové sledují konkrétní potřeby jednotlivých dětí, resp. rodin, snaží se jim porozumět a vyhovět.
- Rodiče mají možnost podílet se na dění v mateřské škole, účastnit se různých programů, dle svého zájmu zde vstupovat do her svých dětí, Jsou pravidelně a dostatečně informováni o všem, co se v mateřské škole děje. Projeví-li zájem, mohou se spolupodílet při plánování programu mateřské školy, při řešení vzniklých problémů apod.
- Pedagogové pravidelně informují rodiče o prospívání jejich dítěte i o jeho individuálních pokrocích v rozvoji i učení. Domlouvají se s rodiči o společném postupu při jeho výchově a vzdělávání.
- Pedagogové chrání soukromí rodiny a zachovávají diskrétnost v jejích svěřených vnitřních záležitostech. Jednají s rodiči ohleduplně, taktně, s vědomím, že pracují s důvěrnými informacemi. Nezasahují do života a soukromí rodiny, varují se přílišné horlivosti a poskytování nevyžádaných rad.
- Mateřská škola podporuje rodinnou výchovu a pomáhá rodičům v péči o dítě; nabízí rodičům poradenský servis i nejrůznější osvětové aktivity v otázkách výchovy a vzdělávání předškolních dětí.“ (RVP PV, 2004, s. 33)

## 4.1 Specifika spolupráce rodiny a mateřské školy

Spolupráce mateřské školy a rodiny je postavená na intenzitě kontaktů mezi rodiči dětí a učitelkami. Na žádném jiném vzdělávacím stupni naší školské soustavy nezaznamenáváme každodenní osobní kontakt rodičů a pedagogů. Tahle možnost – komunikovat denně s učitelkou- otevírá široký prostor rodiče informovat, přesvědčovat do spolupráce, motivovat, hledat možnosti jak rodiče do činností školy zapojit. Velkou změnou ne jen pro dítě, ale i pro rodiče je vstup do mateřské školy. V tomto období je zřejmé, že rodič o své dítě projevuje velký zájem. Chce pro něj to nejlepší a právě tohle je mezník, kdy se nejvíc zajímá a informuje a je ochotný vstoupit do nového prostředí svého dítěte. Dále při nástupu a adaptaci dítěte získávají vazby mezi rodiči a učitelkami silné zázemí. Mezi učitelkami a rodiči probíhá komunikace na témata týkající se fyzické pohody dítěte, jeho sociálních a komunikačních dovedností, manuálních a pohybových dovedností, popřípadě výchovných problémů. Každodenní osobní setkání rodiče s učitelkou vytváří předpoklady na to, aby mateřská škola více vtahovala rodiny svých žáků do zapojení chodu samotného zařízení, na poskytnutí různého materiálu nebo jiné podpory výchovně – vzdělávací činnosti. Dalším důležitým momentem spolupráce rodiny a mateřské školy je intenzivní kooperace dítěte s dvěma učitelkami podobu celého školního roku. Rodiče mají možnost konzultovat a komunikovat s odborníkem, s kterým jejich dítě prožije většinu času minimálně deseti měsíců školního roku. Většina rodičů pak vstupuje do spolupráce i v dalších stupních vzdělávání svého dítěte. V mateřské škole rodiče dostávají dostatek impulsů na to, aby význam základní školy pro svoje dítě doceňovali a spolupráci s ní byli otevření. (Majerčíková a kolektiv, 2012, s. 45-46)

## 4.2 Legislativní vymezení

Jedním ze základních sledovaných kritérií vzdělanostního rozvoje společnosti a podpory instituce rodiny a hodnot s ní souvisejících je vztah mezi rodinou a vzdělávacím systémem každého státu. (MPSV, 2004, s. 158) Vztah mezi výchovou v rodině a předškolním vzděláváním v mateřské škole je různě vymezen v zákonných dokumentech.

**Zákon č. 561/2004 Sb.**, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání obsahuje v § 21 práva zákonných zástupců předškolních dětí. Rodiče mají právo na informace o průběhu a výsledcích vzdělávání svého dítěte, volit a být voleni do školské rady, vyjadřovat se ke všem rozhodnutím týkajícím se podstatných záležitostí jejich vzdělávání, prá-

vo na informace a poradenskou pomoc školy nebo školského poradenského zařízení v záležitostech týkajících se vzdělávání podle tohoto zákona.

**Vyhláška č. 43/2006 Sb.** o předškolním vzdělávání, v § 1 odst. 1 popisuje spolupráci mezi rodinou a mateřskou školou následovně: „Mateřská škola spolupracuje se zákonnými zástupci dětí a dalšími fyzickými osobami s cílem vyvíjet aktivity a organizovat činnosti ve prospěch rozvoje dětí a prohloubení vzdělávacího a výchovného působení mateřské školy, rodiny a společnosti.“(2006, s. 1)

**Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání** popisuje spolupráci mezi rodiči a mateřskou školou konkrétněji. Staví do popředí rodinnou výchovu před institucionální. „Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je 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. Předškolní vzdělávání má smysluplně obohacovat denní program dítěte v průběhu jeho předškolních let a poskytovat dítěti odbornou péči. Mělo by usilovat, aby první vzdělávací krůčky dítěte byly stavěny na promyšleném, odborně podepřeném a lidsky i společensky hodnotném základě, a aby čas prožitý v mateřské škole by pro dítě radostí, příjemnou zkušeností a zdrojem dobrých a spolehlivých základů do života i vzdělávání.“(2004, s. 5)

Zmínku o spolupráci nalezneme také v **Bílé knize**. „Úlohou školy – tj. nejnižší úrovně systému – je co nejlépe realizovat na základě své profesionální zodpovědnosti ty vzdělávací cíle, které si v rámci pravidel předepsaných státem (a do jisté míry modifikované regionem či obcí) sama stanoví. Na každé úrovni se přitom vyžaduje spolupráce státní správy a samosprávy i účast okolní společnosti, sociálních partnerů a rodičů. Místo jednoduchého systému příkazů a jejich provádění se tedy vytváří složitý mechanismus, který diferencuje, propojuje a navzájem vyvažuje jednotlivé úrovně i formy řízení tak, aby při sledování společných cílů co nejvíce podněcoval iniciativu a tvořivost všech partnerů. Jejich vztahy jsou pro správné fungování systému rozhodující.“(2001, s. 37)

### 4.3 Partnerský vztah rodiny a mateřské školy

V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání i ve školních vzdělávacích programech si učitelky dávají za dlouhodobý cíl spolupracovat s rodiči dětí na úrovni partnerských vztahů. Majerčíková (2012, s. 39) popisuje partnerský vztah, který se realizuje přes efektivní komunikaci, zakládá se na důvěře a na naplňování společných cílů. Havlíková (2000, s. 75) dodává, že základem pro vytvoření partnerských vazeb je vzájemný respekt a utváření pocitu sounáležitosti života rodiny se životem školy. Právě tehdy vznikají příležitosti k vzájemnému obohacování o profesionální a životní zkušenosti a názory a naplňování hlavního cíle, kterým je jednotné působení na dítě, nezbytné k jeho optimálnímu rozvoji. Majerčíková (2012, s. 39) uvádí, že v takovém vztahu přemýšlejí obě strany nad tím, co je pro druhého důležité. Mají snahu chránit své zájmy, naplňovat společný cíl. Význam partnerského vztahu lze posuzovat i přes jeho pozici jako poměrně silného regulátora možných konfliktů mezi partnery.

Partnerské vztahy lze rozvíjet prostřednictvím následujících činností: (Bull, 1989 cit. podle Majerčíková, 2012, s. 39)

- **Informování** rodičů o žákovi, jeho výsledcích, o kvalitě vztahů dítěte v kolektivu, o didaktických postupech a prostředcích školy a další. Být informovaný je základní právo rodiče ve vztahu ke škole svého dítěte. Škola i učitelé by měli informovat rodiče o dětech a jejich výsledcích, o kvalitě a povaze vztahů dítěte k druhým dětem.
- **Vysvětlování** rodičům vše, co se ve škole děje, aby měli rodiče přehled a všemu rozuměli. Aby rodiče poznali vyučovací metody a důvody jejich využití. Učitelky by na to měly vytvářet dostatek příležitostí. Předejde se tím vzniku jakýchkoliv nepříznivých situací.
- **Pozorování** – rodiče by měli mít možnost nahlédnout do skutečného života školy, nejdříve při speciálních příležitostech a postupně i při běžných, např. při běžných činnostech. Na jedné straně je poznat dění ve škole na základě interpretace dítěte nebo představitelů školy a na druhé straně na základě svých osobních zkušeností z akcí, které mají vysloveně prezentační charakter a na které se škola připraví. Jiná kvalita a charakter poznání školy se rodičům nabízí při pozorování běžných situací ve škole.



- **Participace** – rodiče by měli dostat možnost pomáhat učitelkám. Jako výpomoc na akcích ve škole i mimo ni, při přípravě výukových materiálů a další. Nabídka školy na účastnění se ve věcech školy může mít různou formu.
- **Rozhodování** – rodiče by měli dostat příležitosti zapojit se do procesů, ve kterých se rozhoduje o záležitostech školy. Měly by se vytvářet takové příležitosti, aby se rodiče mohli připojit.

Dosáhnout stavu, ve kterém ve skutečnosti půjde o dělbu moci a zodpovědnosti, je nejnáročnější etapou budování jisté kvality vztahu školy a rodiny. Posloupnost jednotlivých etap může být inspirací a orientací pro učitele, jak si naplánovat program zapojení rodičů do činnosti školy.

Havlíková (2000, s. 78) popisuje přínosy partnerských vztahů mateřské školy s rodinou. Partneři vzájemně získávají respekt a důvěru k sobě navzájem, možnost jednotného působení při výchově, příležitosti k obohacování o profesionální a životní zkušenosti, možnosti spolupodílet se na pomoci řešení problémů školy a pocit sounáležitosti s životem školy.

#### **4.4 Komunikace - důležitý prostředek při vzájemné spolupráci**

„Komunikace je přenos informace, spojení. Při komunikaci dochází ke sdělování, dorozumívání, předávání informací, výměně, event. konfrontaci názorů.“ (Palán, 2002, s. 99)

Nakonečný (2009, s. 288) charakterizuje komunikaci jako sociální akt, který může být jednosměrný, ale pokud se rozvíjí v rozhovor, jedná se o druh interakce. Komunikace jako druh sociální interakce znamená jednostranné sdělování nebo vzájemnou výměnu, jejímž prostředkem jsou slova, gesta, chování, a tak je komunikace již rozvinutou sociální interakcí a také jejím předpokladem.

Průcha, Walterová, Mareš (1998, s. 111) popisují komunikaci jako dorozumívání. Z pedagogického hlediska je důležitá sociální komunikace, což je sdělování a dorozumívání mezi lidmi. Sociální komunikace tvoří základní souvislosti mezi hlavními stránkami sociálního styku lidí. Mezi jejich činnostmi, interakcí a společenskými vztahy.

„Komunikace je proces, při němž si v přímém i nepřímém sociálním kontaktu sdělujeme informace a významy. Představuje veškeré spojení člověka se světem, umožňuje získat in-

formace o dějích, vzájemné dorozumívání i výměnu emocionálního obsahu.“ (Kraus, 2008, s. 119)

Kontakty mezi školou a rodinou se při vzájemné komunikaci realizují různými formami. Patří sem individuální rozhovory, třídní schůzky, schůze rodičovských sdružení, školní slavnosti, besídky, tvořivé dílny a další. Tyhle formy jsou přímé, kde dochází k osobnímu setkání rodiče a učitelek. Mezi méně přímé kontakty řadíme telefonický rozhovor a písemnou komunikaci. Větší část komunikace se odehrává přes dítě. V mateřské škole je to tím, jak dítě o škole vypráví, jaké u něj pozorujeme emoce, znalosti a další. Rodiče i učitelé jsou odlišní a jednotlivé formy kontaktování jim vyhovují různě. (Kolláriková, Pupala, 2001, s. 78)

Mareš a Křivohlavý (1990, s. 22 – 23) rozlišují tři druhy komunikace:

1. Verbální, což je slovní komunikace
2. Nonverbální, neboli mimoslovní komunikace
3. Komunikace činem

### **Verbální komunikace**

Základem tohoto druhu komunikace je slovo, a proto hovoříme o komunikaci slovní tedy verbální. Mezi verbální prostředky komunikace řadíme rozhovor a dialog. (Nelešovská, 2005, s. 41) „Během rozhovoru lze rozlišit roli hovořícího („vysílač“) a roli posluchače („příjímač). Role se v průběhu komunikace mohou obměňovat. V případě, že po celou dobu komunikace zůstávají role fixní, jedná se o „monolog“. Obměna rolí je charakteristická pro „dialogickou komunikaci“. Řada lidí má s komunikací problémy. Mohou chybně přijímat informace nebo to, co si z přijímaných informací vybírají, je těžko pochopitelné ostatním účastníkům komunikace. Poruchy při zpracování informací vznikají často ve zpětné vazbě, která může být špatně poskytována nebo chybně interpretována.“ (Navrátil, 2001, s. 91)

### **Nonverbální komunikace**

Nelešovská (2005, s. 45) užívá i názvu neverbální komunikace, což je komunikace mimoslovní. Jedná se o celý komplex mimoslovních signálů, nazývaných řečí těla. Při nonver-

bální komunikaci jde o to, čím a co si sdělujeme. Způsoby sdělování při nonverbální komunikace jsou:

- Pohledy (řeč očí)
- Pohyby (kinezika)
- Výrazy obličeje (mimika)
- Gesty (gestika)
- Dotekem (haptika)
- Přiblížením či oddálením (proxemika)
- Tónem řeči
- Úpravou zevnějšku a životního prostředí

Další otázkou je, co si beze slov sdělujeme. Jsou to emoce, zájem o sblížení, snažíme se u druhých vytvořit dojem o to, kdo jsem já, snažíme se záměrně ovlivnit postoj partnera, řídíme chod vzájemného styku. Pro učitele je nonverbální komunikace velmi užitečná, protože celková komunikace v pedagogickém procesu je pak lepší a efektivnější. Stačí chtít a hlavně vnímat a naslouchat.

### **Komunikace činem**

Jedná se o velmi významný druh pedagogické komunikace. V komunikaci činem se jedná o vzájemné chování, vyjadřování vzájemných postojů svým jednáním. Člověk něco dělá, i když by to neměl dělat, nebo nedělá, ale dělat by to měl. Lidé se nějak chovají a jednají v určitých situacích. Opatrní bychom měli být na samotnou interpretaci komunikace činem. Záleží na kontextu, ve kterém se čin odehrál, na situacích, jenž mu předcházely a na vzájemných vztazích mezi jednajícími osobami. Nejdou vyvozovat závěry pouze z jednoho případu (Mareš, Křivohlavý, 1990, s. 23)

Z naší praxe víme, že komunikace je tím nejdůležitějším prostředkem k úspěšné a fungující spolupráci. K řešení problému nebo jen pouhému sdělení informací je podstatný vzájemný osobní kontakt. Pak se sníží i riziko nepochopení a nepochopení a partnerské vztahy při vzájemné spolupráci se upevňují a prohlubují.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 5 PROJEKT VÝZKUMU

Projekt výzkumu je zaměřen na oblast spolupráce mateřské školy s rodinou. Spolupráce s rodinou je velmi důležitá pro zdravý rozvoj dětí. Je nepostradatelnou součástí předškolní výchovy, jelikož ta má doplňovat právě rodinnou výchovu. Bez spolupráce a komunikace školy s rodiči nelze činit. Přece jen je v zájmu obou stran, aby byly děti zdravé, spokojené a nic jim nechybělo. Výzkumné šetření jsme provedli na jedné mateřské škole. Nachází se v jihomoravském kraji ve městě Kroměříž. Zřizovatelem je město Kroměříž. Mateřská škola je příspěvkovou organizací. Jedná se o pětiletou mateřskou školu s kapacitou 132 dětí. Jednotlivé třídy jsou rozděleny dle věku dětí, z toho dvě třídy pro děti předškolního věku. Pedagogický personál tvoří 9 učitelek a 1 ředitelka mateřské školy. Nepedagogických pracovníků, kteří jsou v mateřské škole zaměstnáni, je 8. Provoz je zajišťován celodenně od 6:30 do 16:00 hodin. Mateřská škola má vypracovaný vlastní školní vzdělávací program „Svět očima dětí“. Je vypracován tak, aby dětem umožňoval vnímat svět v jeho přirozených souvislostech a pomáhal dětem rozvíjet jejich přirozené potřeby s ohledem na respektování jejich osobnostních a specifických zvláštností a vytvářel podmínky pro optimální rozvoj jeho osobních předpokladů. (Školní vzdělávací program „Svět očima dětí“, MŠ, Kroměříž)

Projekt výzkumu jsme připravovali v měsících leden – únor 2014, kdy jsme sestavovali dotazník, který jsme během března 2014 rozdali v mateřské škole. Zpracování a vyhodnocování dat z dotazníku probíhalo v měsících březen – duben 2014.

V praktické části nejprve popíšeme výzkumný problém, cíl, druh, metodu výzkumu, výzkumný vzorek a hypotézy výzkumu. V další části vyhodnotíme jednotlivé otázky z dotazníku a pokusíme se o interpretaci výsledků výzkumu. Pro přehlednost zaznamenejme výsledky výzkumů do tabulek a grafů.

### 5.1 Výzkumný problém a cíl výzkumu

Pro tuto práci bylo zvoleno téma Spolupráce mateřské školy s rodinou. Zvolili jsme výzkumné šetření, kde zjišťujeme hodnocení schopností učitelek komunikovat a spolupracovat s rodiči dětí, kteří mateřskou školu navštěvují.

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak rodiče hodnotí schopnosti učitelek při vzájemné spolupráci. Dále ověřit, zda existují statisticky významné rozdíly v hodnocení schopností učitelek

při spolupráci mezi mateřskou školou a rodinou v závislosti od věkové kategorie rodičů a pracovního statusu. Práce může posloužit jako zpětná vazba pro učitelky v mateřské škole od rodičů dětí. O výsledky výzkumného šetření projevila zájem ředitelka Mateřské školy Kroměříž.

## 5.2 Výzkumné otázky

Vzhledem k cíli výzkumu byla zvolena **obecná výzkumná otázka** ve znění:

Jak rodiče vnímají a hodnotí schopnosti učitelek spolupracovat a komunikovat s rodiči dětí, které mateřskou školu navštěvují?

Z obecné výzkumné otázky byly členěny **specifické výzkumné otázky**.

- Jak rodiče hodnotí schopnosti učitelek v oblasti informovanosti o prospívání jejich dítěte?

*Položky v dotazníku číslo: 6, 16, 22, 25*

- Jak rodiče hodnotí schopnosti učitelek vysvětlit fungování mateřské školy jako organizace?

*Položky v dotazníku číslo: 9, 15, 17, 18*

- Jak rodiče hodnotí schopnosti učitelek poradit rodičům ve věcech týkajících se výchovy v rodině?

*Položky v dotazníku číslo: 7, 10, 12, 23*

- Jak rodiče hodnotí schopnosti učitelek být k rodičům transparentní?

*Položky v dotazníku číslo: 8, 14, 19, 24*

- Jak rodiče hodnotí schopnosti učitelek umět požádat rodiče o podporu mateřské školy? (finanční, materiální podpora, pomoc při organizování akcí apod.)

*Položky v dotazníku číslo: 11, 13, 20, 21*

## 5.3 Výzkumný vzorek

Výzkum byl realizován v Mateřské škole Žižkova v Kroměříži. Byli osloveni všichni rodiče všech dětí, kteří do mateřské školy dochází. Tudíž byl záměrným výběrem získán výběrový soubor.

## 5.4 Výzkumná metoda

Pro výzkum byl zvolen kvantitativní výzkum. Jak uvádí prof. Chráska (2007, s. 12) vědecký výzkum je záměrná a systematická činnost, při které se empirickými metodami zkoumají hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy.

Za hlavní výzkumnou metodu byl použit dotazník. Je považován za velmi frekventovanou metodu získávání dat. Dotazník je soustavou předem připravených a formulovaných otázek, na které dotazovaná osoba, čili respondent, písemně odpovídá. (Chráska, 2007, s. 163)

Při sestavování dotazníku jsme se inspirovali knihou „Profesijná zdatnost (self-efficacy) studentů učitelství a učitelů spolupracovat s rodiči“ od autorů Jana Majerčíkové a kolektiv. Autoři pro vlastní výzkum vytvořili dotazník na zkoumání zdatnosti učitelů spolupracovat s rodiči. Učitelé hodnotili sami sebe, své schopnosti v oblasti spolupráce s rodiči. My jsme se nechali dotazníkem inspirovat a upravili jsme si ho tak, abychom zkoumali hodnocení schopností učitelek v mateřské škole, ale z pohledu rodičů, kteří mají v mateřské škole své děti a s učitelkami komunikují a spolupracují. Zajímá nás realita, skutečný pohled rodičů na schopnosti učitelek v oblasti vzájemné spolupráce.

Dotazníkové šetření bylo provedeno v Mateřské škole Kroměříž.

Respondentům byl předložen předem připravený anonymní dotazník, který obsahoval 25 položek. Prvních pět položek bylo na zjištění demografických údajů a dalších dvacet položek sloužilo k vlastnímu výzkumu. Dvacet položek sloužících k vlastnímu výzkumu bylo rozděleno do pěti oblastí. Každá oblast zahrnovala čtyři položky z dotazníku. Pět oblastí jsme přejali z již výše zmíněného výzkumu paní doktorky Majerčíkové. Ti dělili dotazník na pět oblastí a počítali faktorovou analýzu a aritmetický průměr. My jsme si naše oblasti rozdělili proto, abychom ve výsledku věděli, která oblast je hodnocena nejlépe, čili nejkladněji, a která nejzáporněji.

Předávání dotazníku probíhalo osobně a přes další učitelky v jednotlivých třídách. Obsahoval položky uzavřené s demografickými údaji a uzavřené škálové položky.

V demografických položkách bylo zjišťováno pohlaví respondenta, věková kategorie, nejvyšší ukončené vzdělání, pracovní status a složení rodiny. V dalších položkách sloužících k vlastnímu výzkumu jsme zjišťovali hodnocení schopností učitelek rodiči dětí, které do mateřské školy dochází. Položky byly rozděleny do pěti oblastí a týkaly se hodnocení schop-

ností učitelek v oblastech informovanosti rodičů o prospívání jejich dítěte, v oblasti fungování školy jako organizace, o schopnostech učitelek radit rodičům ve věcech výchovy v rodině. Dále jak jsou učitelky schopny být k rodičům transparentní a zda jsou schopny rodiče požádat o podporu mateřské školy (finančně, materiálně apod.).

#### **Struktura dotazníku:**

- žádost o vyplnění dotazníku
- informace o záměrech dotazníkového šetření
- informace o vyplnění – zaznamenávání vybraných odpovědí
- jednotlivé položky obsahující:
  - demografické údaje
  - položky sloužící k vlastnímu výzkumu

### **5.5 Výzkumné hypotézy**

**H<sub>0</sub>1:** Předpokládáme, že mezi četnostmi odpovědí zaměstnaných rodičů a rodičů nezaměstnaných na hodnocení schopností učitelek v oblasti „požádání o podporu mateřské školy“ neexistuje statisticky významný rozdíl.

**H<sub>A</sub>1:** Předpokládáme, že mezi četnostmi odpovědí zaměstnaných rodičů a rodičů nezaměstnaných na hodnocení schopností učitelek v oblasti „požádání o podporu mateřské školy“ existuje statisticky významný rozdíl.

**H<sub>0</sub>2:** Předpokládáme, že mezi četnostmi odpovědí rodičů mladší věkové kategorie a rodičů starší věkové kategorie na hodnocení schopností učitelek v oblasti „rady rodičům ve výchově v rodině“ neexistuje statisticky významný rozdíl.

**H<sub>A</sub>2:** Předpokládáme, že mezi četnostmi odpovědí rodičů mladší věkové kategorie a rodičů starší věkové kategorie na hodnocení schopností učitelek v oblasti „rady rodičům ve výchově v rodině“ existuje statisticky významný rozdíl.



## 6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT

Data získaná na základě dotazníkového šetření byla pro přehlednost uspořádána do tabulek a grafů v programu Excel. Byla prováděna statistika popisná, kde byl počítán vážený průměr jednotlivých otázek, který byl seřazen dle výsledků od nejnižšího po nejvyšší. Výsledky váženého průměru nám ukázaly, jak každá položka v dotazníku byla hodnocena. Dále byly otázky seskupeny na základě 5 oblastí hodnocení schopností učitelek a tyto oblasti vyhodnoceny za pomoci vypočítaných průměrů.

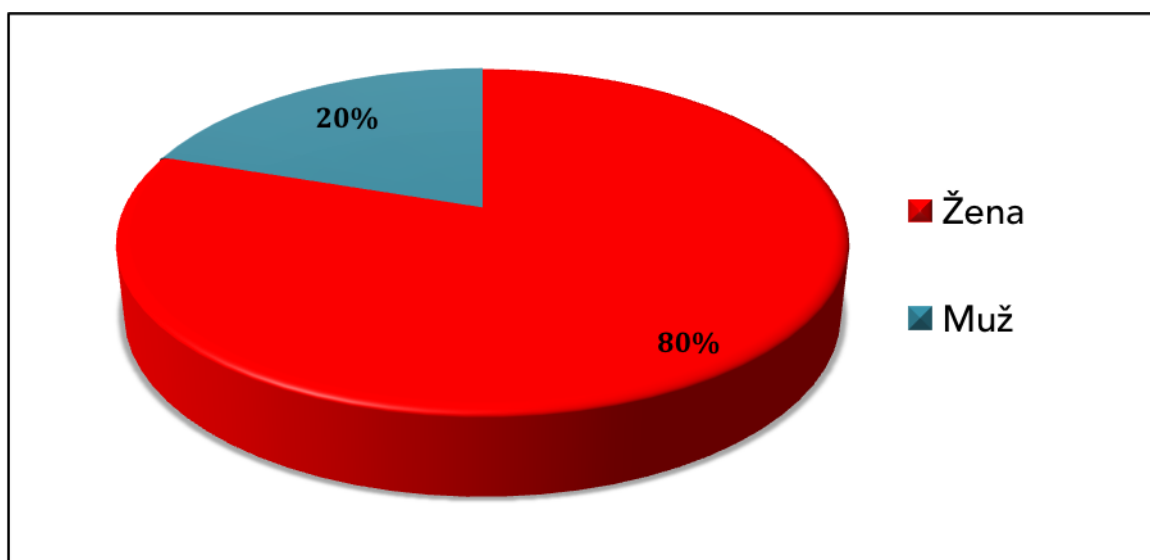
V druhé části byla prováděna statistika vztahová, ve které byla data počítána pomocí Testu dobré shody Chí-kvadrát. Jak uvádí profesor Chráska (2007, s. 71) „u této kategorie testů významnosti se ověřuje, zda četnosti, které byly získány měřením v pedagogické realitě, se odlišují od teoretických četností, které odpovídají dané nulové hypotéze.“ Počítalo se testové kritérium, pozorovaná četnost, očekávaná četnost. Vypočítaná hodnota testového kritéria se srovnávala s kritickou hodnotou, kterou jsme vyhledali ve statistických tabulkách.

## 7 ZPRACOVÁNÍ A VYHODNOCENÍ DAT

### Položky obsahující demografické údaje

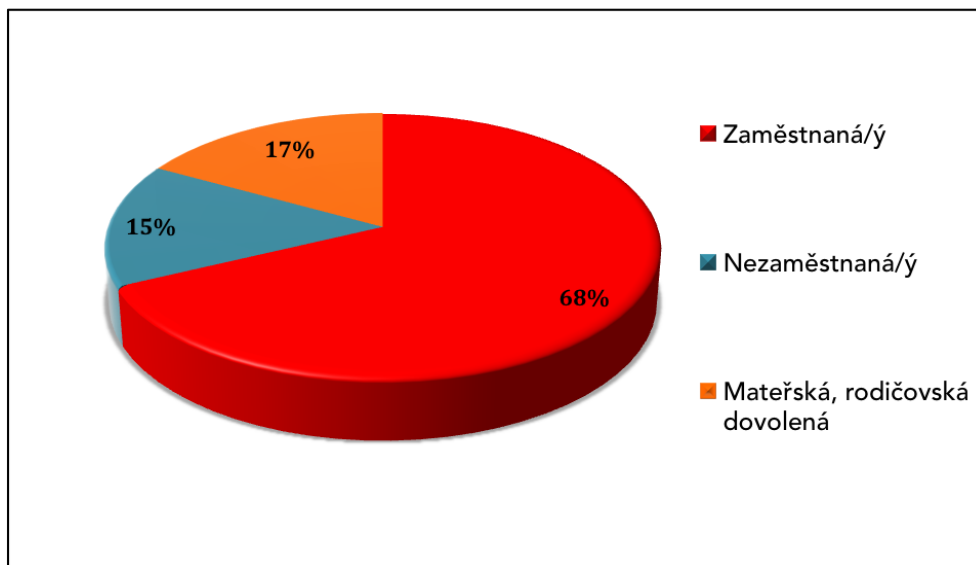
Celkem bylo rozdáno 130 dotazníků. Ze 130 dotazníků se jich 106 vrátilo zpět vyplněných. Dotazník obsahoval 25 položek. Prvních pět položek zjišťovalo demografické údaje o respondentech. Jednalo se o pohlaví, věk, statut, vzdělání a složení rodiny respondentů. Tyhle získané údaje jsme zaznačily do grafů a vyjádřili v procentech.

#### Položka č. 1 – pohlaví respondentů

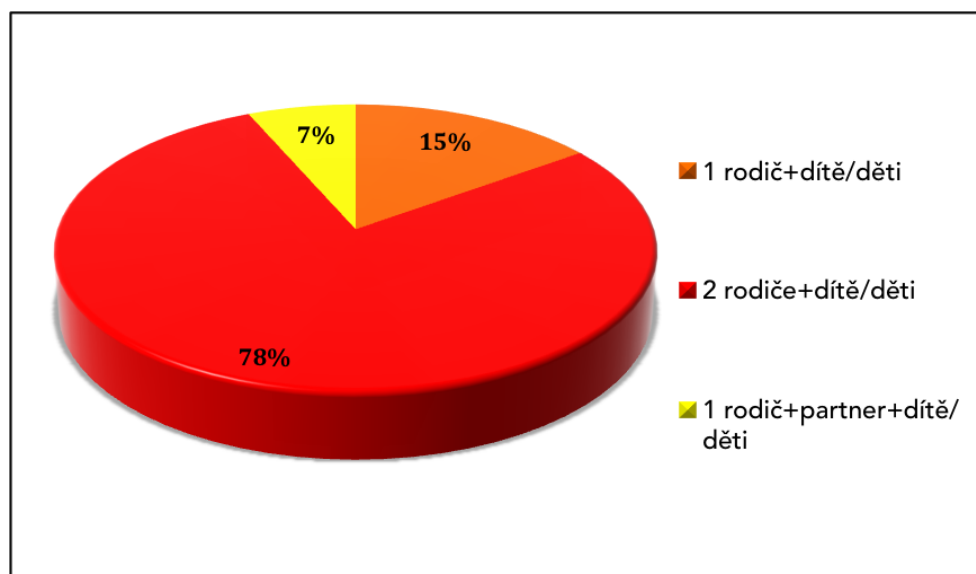


Obrázek 1: Pohlaví respondentů

Z celkového počtu respondentů 106, odpovědělo na první položku 85 žen (80%) a 21 (20%) mužů.

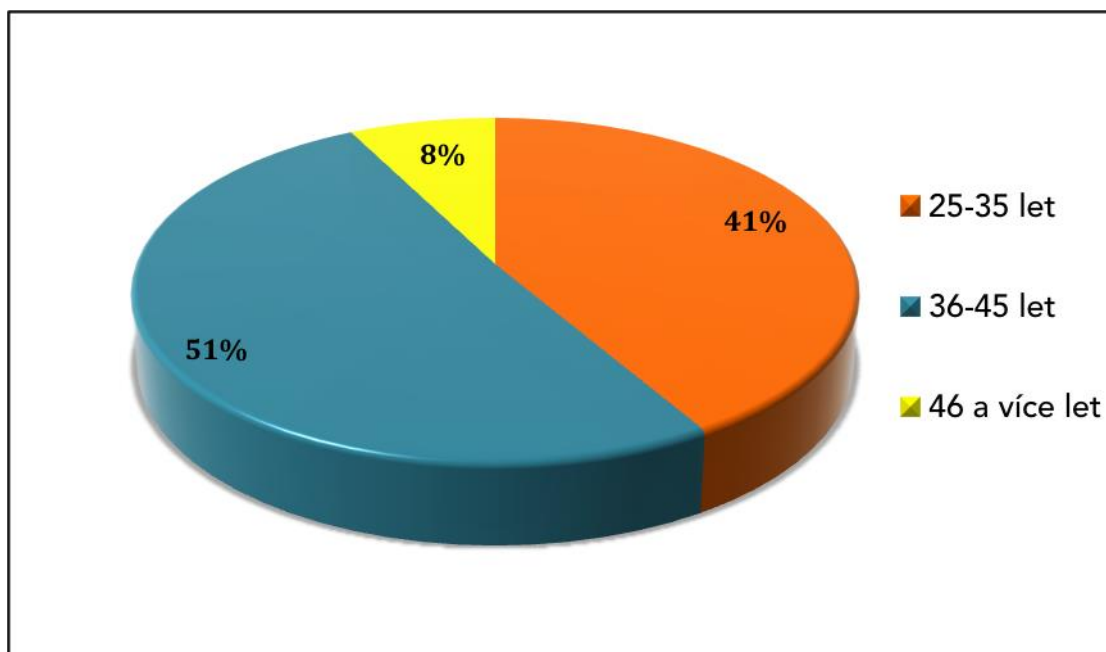
**Položka č. 2 – statut***Obrázek 2: Rozdělení dle statutu*

V této položce je největší zastoupení respondentů zaměstnaných v počtu 72 (68%), nezaměstnaných v počtu 16 (15%) a na mateřské nebo rodičovské dovolené je 18 (17%) respondentů.

**Položka č. 3 – složení rodiny***Obrázek 3: Složení rodiny*

Ve třetí položce jsme zjišťovali složení rodiny respektive jaké zastoupení členů je v jednotlivých rodinách. Z výsledků je patrné, že největší zastoupení bylo rodin se dvěma rodiči a dítětem nebo dětmi a to v počtu 83 (78%) respondentů. Zastoupení v počtu 16 (15%) měl jeden rodič s dítětem nebo dětmi a v počtu 7 (7%) respondentů odpovědělo, že se jejich rodina skládá z jednoho rodiče, z partnera a dítěte nebo dětí. Ve velké převaze je zde zastoupení rodin úplných.

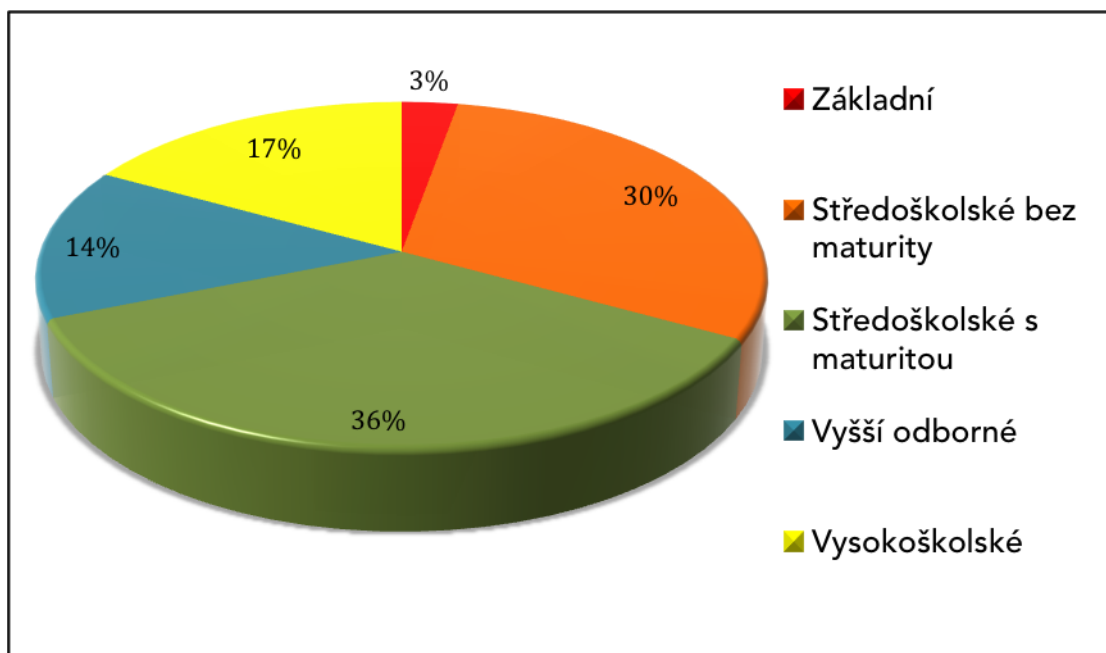
#### Položka č. 4 – věková kategorie



Obrázek 4: Věková kategorie respondentů

Ve věkové kategorii měli největší zastoupení respondenti ve věku mezi 36 – 45 lety (51%), následovali respondenti ve věku 22 – 35 let (41%) a nejmenší zastoupení bylo respondentů ve věku 46 a více let (8%). Zde je viditelné, že respondenti, čili rodiče dětí, si děti pořizují později, než tomu bylo v dřívějších dobách.

## Položka č. 5 – dosažené vzdělání



Obrázek 5: Dosažené vzdělání respondentů

V páté položce jsme zjišťovaly nejvyšší ukončené vzdělání respondentů. V největším počtu byli respondenti s ukončeným středoškolským vzděláním s maturitou v počtu 38 (36%), následovali respondenti s ukončeným středoškolským vzděláním bez maturity a to v počtu 32 (30%). V počtu 18 (17%) byli respondenti s ukončeným vysokoškolským vzděláním, dále 15 (14%) respondentů s vyšším odborným vzděláním a poslední 3 (3%) respondenti se základním vzděláním.

### **Položky k vlastnímu výzkumu č. 6 – 25 hodnocené na škále**

Ostatních 20 položek v dotazníku (viz. Příloha PI) zjišťovalo, jak respondenti hodnotí schopnosti učitelek v mateřské škole. Respondenti odpovídali tak, že označovali odpovědi na škále od 1 (rozhodně ano) do 5 (rozhodně ne). Dotazník obsahoval 25 položek, 5 již výše zmíněných zjišťovalo demografické údaje a dalších 20 položek, zjišťující schopnosti učitelek, bylo hodnoceno na škále. Obsahoval dvě negativní položky č. 11 a č. 15, které jsme při výpočtu přepólovali, tedy změnili jejich orientaci na pozitivní. Jejich výrok byl pak chápán jako kladný.

„Ve výzkumných nástrojích nebývají formulace založené jen na jedné polaritě, ale střídají se negativní a pozitivní formulace. Záměrem je, aby pozorovatel střídal při hodnocení dvě hlediska, což zabraňuje, aby upadl do stereotypního vyplňování škál.“ (Gavora, 2010, s. 115)

Do tabulky 1 jsme zaznamenaly četnosti odpovědí na jednotlivé položky, přičemž čísla 1 – 5 jsou stupně odpovědí na škále.

V tabulce 2 jsme počítali vážený průměr jednotlivých otázek. Výsledky váženého průměru jsme dále seřadily od nejnižší hodnoty po hodnotu nejvyšší - tabulka 3.

Tabulka 1 – Četnosti odpovědí na jednotlivé položky z dotazníků

číslo položky	popis položky	1	2	3	4	5
6	Informace o problémech	75	28	2	1	0
7	Posilování sebevědomí	48	40	16	2	0
8	Prezentace výsledků	72	31	3	0	0
9	Vedení MŠ	76	19	11	0	0
10	Vývojové problémy	68	30	7	1	0
11	Organizační zabezpečení	38	15	22	14	17
12	Výchovné problémy	55	35	15	1	0
13	Finanční podpora	40	44	14	8	0
14	Pozorování v MŠ	40	39	23	4	0
15	Rodičovské sdružení	36	14	36	13	7
16	Chování dítěte	24	78	3	1	0
17	Nakládání s penězi	66	28	11	0	1
18	Fungování školní kuchyně	68	29	9	0	0
19	Přítomnost rodičů v MŠ	35	28	31	11	1
20	Materiální podpora	51	32	20	3	0
21	Motivace rodičů	42	35	27	2	0
22	Prožívání, city dítěte	57	40	7	2	0
23	Ovlivňování chování	50	35	14	7	0
24	Narušení atmosféry	33	20	40	10	3
25	Prospívání dítěte	72	31	3	0	0

Celkem vyplnilo dotazník 106 respondentů. Z tabulky vidíme, že respondenti odpovídali na škále nejvíce ve sloupci 1 (rozhodně ano), 2 (spíše ano) a 3 (nevíme, neposoudíme).

Menší četnosti jsou ve sloupci 4 (spíše ne) a nejmenší četnosti odpovědí jsou ve sloupci 5 (rozhodně ne).

Tabulka 2 – Vážený průměr

číslo otázky	popis položky	1	2	3	4	5	vážený průměr
6	Informace o problémech	75	56	6	4	0	1,33
7	Posilování sebevědomí	48	80	48	8	0	1,73
8	Prezentace výsledků	72	62	9	0	0	1,34
9	Vedení MŠ	76	38	33	0	0	1,38
10	Vývojové problémy	68	60	21	4	0	1,44
11	Organizační zabezpečení	38	30	66	56	85	2,59
12	Výchovné problémy	55	70	45	4	0	1,64
13	Finanční podpora	40	88	42	32	0	1,90
14	Pozorování v MŠ	40	78	69	16	0	1,91
15	Rodičovské sdružení	36	28	108	52	35	2,44
16	Chování dítěte	24	156	9	4	0	1,82
17	Nakládání s penězi	66	56	33	0	5	1,50
18	Fungování školní kuchyně	68	58	37	0	0	1,44
19	Přítomnost rodičů v MŠ	35	56	93	44	5	2,19
20	Materiální podpora	51	64	60	12	0	1,76
21	Motivace rodičů	42	70	81	8	0	1,89
22	Prožívání, city dítěte	57	80	21	28	0	1,75
23	Ovlivňování chování	50	70	42	28	0	1,79
24	Narušení atmosféry	33	40	120	40	15	2,33
25	Prospívání dítěte	72	62	9	0	0	1,34

Výsledky průměru nabývaly hodnot od nejnižší 1,33 do nejvyšší 2,59. Jsou to hodnoty, které se v použité škále (*rozhodně ano*) 1 2 3 4 5 (*rozhodně ne*) přibližují ke stupňům (*rozhodně ano*) 1 – 3 (*nevíme, neposoudíme*), což znamená, že respondenti na položky odpovídali převážně kladně.



Tabulka 3 – Pořadí výsledků - vážený průměr

číslo otázky	popis položky	pořadí	průměr
6	Informace o problémech	1.	1,33
8	Prezentace výsledků	2. – 3.	1,34
25	Prospívání dítěte	2. – 3.	1,34
9	Vedení MŠ	4.	1,38
10	Vývojové problémy	5. – 6.	1,44
18	Fungování školní kuchyně	5. – 6.	1,44
17	Nakládání s penězi	7.	1,50
12	Výchovné problémy	8.	1,64
7	Posilování sebevědomí	9.	1,73
22	Prožívání, city dítěte	10.	1,75
20	Materiální podpora	11.	1,76
23	Ovlivňování chování	12.	1,79
16	Chování dítěte	13.	1,82
21	Motivace rodičů	14.	1,89
13	Finanční podpora	15.	1,90
14	Pozorování v MŠ	16.	1,91
19	Přítomnost rodičů v MŠ	17.	2,19
24	Narušení atmosféry	18.	2,33
15	Rodičovské sdružení	19.	2,44
11	Organizační zabezpečení	20.	2,59

Z pořadí výsledků průměrů je patrné, že respondenti se shodovali v hodnocení schopností učitelek v mateřské škole. Nejnižší průměr je 1,33, což znamená, že položka dosahující tohoto průměru má nejkladnější hodnocení. Z předchozí tabulky víme, že se jedná o položku č. 6. Nejvyššího průměru 2,59 dosáhla ohodnocení položka č. 11. Hodnota 2,59 se v použité škále 1 – 5 přibližuje ke stupni 3 – *nevíme, neposoudíme*. Domníváme se, že

v tom hraje určitou roli polarita otázky, protože položka č. 11 byla jedna z negativních položek. Druhá negativní položka č. 15 dosáhla výsledku 2,44. Tyto dvě položky z dotazníku mají nejvyšší naměřený vážený průměr ze všech 20 položek, měřených na škále.

Dále sledujeme, že se nám opakuje dvakrát stejný výsledek. Týká se to hodnoty 1,34, což bylo naměřeno u položek č. 8 a č. 25. Výsledek 1,44 byl naměřen u položek č. 10 a č. 18. Zmíněné položky se stejným výsledným průměrem se v pořadí umístí na stejném stupni.

## 7.1 Vyhodnocení schopností učitelek v jednotlivých oblastech

Dotazník obsahoval 20 položek zkoumajících názory rodičů na hodnocení schopností učitelek mateřské školy ve spolupráci a komunikaci s rodiči. Položky byly rozděleny do 5 oblastí a každá oblast obsahovala 4 otázky. Jednotlivé oblasti jsme popsali, seskupili jednotlivé položky do oblastí i s vypočítanými průměry, zaznamenali do tabulek a vyhodnotili.

### 1. Hodnocení schopností učitelek v oblasti „informovanosti o prospívání dítěte“

První oblast zahrnovala položky z dotazníku s č. 6, č. 16, s č. 22 a s č. 25. Položky se týkaly toho, zda učitelky využívají všechny dostupné možnosti, aby rodiče informovaly o možných problémech týkajících se jejich dítěte, aby rodiče informovaly o chování jejich dítěte v MŠ, aby rodiče informovaly o tom, jak se jejich dítě v mateřské škole cítí a aby rodiče informovaly o prospívání jejich dítěte.

**Tabulka 4** – Průměry jednotlivých položek v první oblasti

číslo položky	6	16	22	25
popis položky	Informace o problémech	Chování dítěte	Prožívání, city dítěte	Prospívání dítěte
průměr	1,33	1,82	1,75	1,34

Rodiče odpovídali na škále 1 – 2 – 3 – 4 – 5, přičemž byla 1 (*rozhodně ano*), 2 (*spíše ano*), 3 (*nevíme, neposoudíme*), 4 (*spíše ne*) a 5 (*rozhodně ne*). Výsledky průměrů jsou hodnoty, které se přibližují k určitému stupni na škále. V tomto případě se průměr 1,33 a 1,34 přibližují stupni 1 s odpovědí „rozhodně ano“. Průměr 1,75 a 1,82 se přibližují stupni 2 tudíž

„spíše ano“. Z těchto výsledků vyplývá, že učitelky v oblasti „informovanosti rodičů o prospívání jejich dítěte“ jsou hodnoceny kladně a s jejich schopnostmi jsou rodiče spokojeni.

## 2. Hodnocení schopností učitelek v oblasti „vysvětlení fungování MŠ jako organizace“

Druhou oblast tvořily položky s č. 9, č. 15, č. 17 a č. 18. Týkaly se schopností učitelek vysvětlit rodičům, jak funguje vedení MŠ, jak funguje rodičovské sdružení MŠ, jak se nakládá s penězi, které rodiče poskytují MŠ a jak funguje školní kuchyně v MŠ.

**Tabulka 5** – Průměry jednotlivých položek ve druhé oblasti

číslo položky	9	15	17	18
popis položky	Vedení MŠ	Rodičovské sdružení	Nakládání s penězi	Fungování školní kuchyně
průměr	1,38	2,44	1,50	1,44

Výsledné průměry ve druhé oblasti jsou 1,38 a 1,44. Tyto dvě hodnoty se přibližují na škále ke stupni 1 s odpovědí „rozhodně ano“. Hodnota 1,50 je středem mezi stupni 1 – 2, ale nabývá odpovědi „rozhodně/spíše ano“, tudíž kladné. Hodnota 2,44 je mezi stupni 2 – 3, ale blíže ke 2 „spíše ano“. Z výsledků je patrně, že schopností učitelek v oblasti „vysvětlení fungování MŠ jako organizace“ jsou hodnoceny opět kladně. Učitelky jsou schopny vysvětlit rodičům fungování MŠ jako organizace.

## 3. Hodnocení schopností učitelek v oblasti „rady rodičům ve věcech týkajících se výchovy v rodině“

Ve třetí oblasti se nacházely položky č. 7, č. 10, č. 12 a č. 23. V těchto položkách se jednalo o to, zda umí učitelky rodičům vysvětlit, jak můžou posilovat zdravé sebevědomí jejich dítěte, zda učitelky dokáží rodičům navrhnout způsoby řešení vývojových problémů jejich dítěte, jestli učitelky dokáží navrhnout rodičům způsoby řešení výchovných problémů a jestli učitelky dokáží vysvětlit, jak mají rodiče nejlépe ovlivňovat chování svého dítěte ve výchově v rodině.

**Tabulka 6** – Průměry jednotlivých položek ve třetí oblasti

číslo položky	7	10	12	23
popis položky	Posilování sebevědomí	Vývojové problémy	Výchovné problémy	Ovlivňování chování
průměr	1,73	1,44	1,64	1,79

Tabulka ve třetí oblasti nám představuje jednotlivé výsledné průměry. Průměr 1,44 se přibližuje ke stupni na škále 1 „rozhodně ano“. Průměry 1,64, 1,73 a 1,79 se nachází mezi stupni 1 – 2 a jsou nejbliže k hodnocení 2 „spíše ano“. Rodiče hodnotili učitelky v oblasti „rady ve věcech týkajících se výchovy v rodině“ spíše kladně. Tudiž jsou učitelky schopny rodičům poradit s problémy v rodinné výchově.

#### 4. Hodnocení schopností učitelek v oblasti transparentnosti

Předposlední, čili čtvrtá oblast obsahovala položky s čísly 8, 14, 19 a 24. Obsah položek se týkal toho, zda učitelky využívají všechny možnosti, aby rodičům prezentovaly výsledky jejich dítěte, zda učitelky vytváří dostatek příležitostí na to, aby rodiče v mateřské škole mohli pozorovat to, o co projevují zájem, jestli jsou učitelky schopny přijmout přítomnost rodiče, během činností v MŠ, kdykoliv rodiče chtějí a jestli učitelky dokáží akceptovat přítomnost rodiče ve třídě, i když to může narušit její atmosféru.

**Tabulka 7** – Průměry jednotlivých položek ve čtvrté oblasti

číslo položky	8	14	19	24
popis položky	Prezentace výsledků	Pozorování v MŠ	Přítomnost rodičů v MŠ	Narušení atmosféry
průměr	1,34	1,91	2,19	2,33

V tabulce se nachází průměr 1,34, který je nejbliže ke stupni 1 s odpovědí „rozhodně ano“. Mezi stupni 1 – 2 se nachází výsledný průměr 1,91 a má blíže ke stupni na škále 2 s odpovědí „spíše ano“. Průměry 2,19 a 2,33 se nachází mezi stupni 2 – 3, ale blíže mají obě hod-

noty ke stupni 2, tudíž k odpovědi „spíše ano“. Hodnocení schopností učitelek v oblasti „transparentnosti“ je spíše kladné. Učitelky dokáží být k rodičům dostatečně transparentní.

### 5. Hodnocení schopností učitelek v oblasti „umět požádat o podporu MŠ“

Pátá oblast zahrnovala položky s čísly 11, 13, 20 a 21. V poslední oblasti se jednalo o to, jestli umí učitelky rodiče požádat o pomoc při organizačním zabezpečení akcí MŠ, požádat o finanční podporu MŠ, o materiální podporu MŠ a zda učitelky rodiče motivují k využívání jejich specifických schopností ve prospěch MŠ.

**Tabulka 8** – Průměry jednotlivých položek v páté oblasti

číslo položky	11	13	20	21
popis položky	Organizační zabezpečení	Finanční podpora	Materiální podpora	Motivace rodičů
průměr	2,59	1,90	1,76	1,89

V tabulce vidíme průměr 1,76, 1,89 a 1,90. Všechny tři výsledné průměry se nachází mezi stupni 1 – 2 a nejbližší mají ke stupni 2 s odpovědí „spíše ano“. Průměr 2,59 se nachází mezi stupni 2 – 3 a nejbližší má k odpovědi 3 „nevíme, neposoudíme“. V páté tabulce je patrné, že průměry dosahují vyšších hodnot, ale hodnocení schopností učitelek v oblasti „umět požádat o podporu MŠ“ je spíše kladné. Učitelky jsou schopny požádat rodiče o podporu MŠ.

### Závěr

Celkové hodnocení všech pěti oblastí rodiči bylo kladné. Nejlépe hodnocenou oblastí byla první oblast - „*informovanosti o prospívání dítěte*“ s nejnižším průměrem **6,24**. S průměrem **6,60** byla hodnocena oblast třetí - „*radý rodičům ve věcech týkajících se výchovy v rodině*“. Výsledným průměrem **6,76** byla hodnocena oblast druhá - „*vysvětlení fungování MŠ jako organizace*“. Čtvrtá oblast – „transparentnost učitelek“ byla s výsledným průměrem **7,70**. S nejvyšším celkovým průměrem **8,14** byla ohodnocena oblast pátá - „*umět požádat o podporu MŠ*“.

## 7.2 Testování hypotéz

Zformulovali jsme si statistické hypotézy, které jsme ověřovali. Jedná se o hypotézu nulovou  $H_0$ , která tvrdí, že mezi proměnnými není vztah a hypotézu alternativní  $H_A$ , která potvrzuje existenci vztahu mezi proměnnými. Jestliže se prokáže při analýze, že hypotézu nulovou lze odmítnout, přijímáme hypotézu alternativní. (Chráška, 2007, s. 69) Hypotézy jsme ověřovali pomocí Testu dobré shody chí-kvadrát, který ověřuje, zda četnosti získané měřeními v pedagogické realitě, se odlišují od teoretických četností, které odpovídají nulové hypotéze. (Chráška, 2007, s. 71) Počítala se pozorovaná četnost, očekávaná četnost, testové kritérium. Vypočítaná hodnota testového kritéria se srovnávala s kritickou hodnotou, kterou jsme vyhledali ve statistických tabulkách.

### 1. Hypotéza:

**$H_01$ :** *Předpokládáme, že mezi četnostmi odpovědí zaměstnaných rodičů a rodičů nezaměstnaných na hodnocení schopností učitelek v oblasti „požadání o podporu mateřské školy“ neexistuje statisticky významný rozdíl.*

**$H_{A1}$ :** *Předpokládáme, že mezi četnostmi odpovědí zaměstnaných rodičů a rodičů nezaměstnaných na hodnocení schopností učitelek v oblasti „požadání o podporu mateřské školy“ existuje statisticky významný rozdíl.*

V první hypotéze budeme ověřovat hodnocení schopností učitelek „požadání o podporu mateřské školy“ zaměstnanými a nezaměstnanými rodiči. Oblast „požadání o podporu mateřské školy“ zahrnuje položky č. 11, č. 13, č. 20 a č. 21.

Z celkového počtu 106 respondentů bylo 72 respondentů zaměstnaných a 16 respondentů nezaměstnaných. Tyto četnosti uvádíme v tabulce 9 – zaměstnaní a v tabulce 10 - nezaměstnaní.

Tabulka 9 – Četnosti odpovědí zaměstnaných rodičů

ZAMĚSTNANÍ						
Popis položky	Číslo položky	1	2	3	4	5
Organizační zabezpečení	11	26	11	13	12	10
Finanční podpora	13	26	33	7	6	0
Materiální podpora	20	39	23	8	2	0
Motivace rodičů	21	28	21	21	2	0
	<b>SUMA</b>	<b>119</b>	<b>88</b>	<b>49</b>	<b>22</b>	<b>10</b>

Zaměstnaných respondentů bylo 72. Na položky odpovídali opět na škále 1 – 5, přičemž byla 1 – rozhodně ano a 5 – rozhodně ne.

Tabulka 10 – Četnosti odpovědí nezaměstnaných rodičů

NEZAMĚSTNANÍ						
Popis položky	Číslo položky	1	2	3	4	5
Organizační Zabezpečení	11	6	2	5	1	2
Finanční podpora	13	9	4	3	0	0
Materiální podpora	20	13	3	0	0	0
Motivace rodičů	21	8	4	4	0	0
	<b>SUMA</b>	<b>36</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>1</b>	<b>2</b>

Nezaměstnaných respondentů bylo 16. Oproti zaměstnaným je to menší množství. Odpovídali na samé položky jako respondenti zaměstnaní.

Tabulka 11 – Výpočty vztahující se k ověření hypotéz 1

P	O	P-O	(P-O) <sup>2</sup>	(P-O) <sup>2</sup> /O
119	126,81	-7,81	60,9961	0,48100386
88	82,64	5,36	28,7296	0,34764763
49	49,91	-0,91	0,8281	0,01659187
22	18,82	3,18	10,1124	0,537322
10	9,82	0,18	0,0324	0,00329939
36	28,18	7,82	61,1524	2,17006388
13	18,36	-5,36	28,7296	1,56479303
12	11,1	0,9	0,81	0,07297297
1	4,18	-3,18	10,1124	2,41923445
2	2,18	-0,18	0,0324	0,01486239
<b>352</b>	<b>352</b>			<b>7,62779146</b>

V tabulce vidíme pozorované četnosti ve sloupci **P**, vypočítané očekávané četnosti **O**, jejichž součet je **352**. Vypočítali jsme testové kritérium, které jsme porovnali s kritickou hodnotou ve statistických tabulkách. „Příslušnou kritickou hodnotu hledáme vždy pro určitou (zvolenou) hladinu významnosti a určitý počet stupňů volnosti.“ (Chráska, 2007 s. 72) Testovali jsme na **hladině významnosti 0,05 (5%)**. „Hladina významnosti je pravděpodobnost, že neoprávněně (nesprávně) odmítneme nulovou hypotézu.“ (Chráska, 2007, s. 72) Počet **stupňů volnosti je 9**, jelikož jak uvádí profesor Chráska (2007, s. 72)“ počet stupňů volnosti je dát počtem četností v tabulce, kterým bychom mohli přiřknout libovolnou hodnotu při dodržení daného sloupcového součtu.“ V tabulce výše máme 10 řádků, a proto je zde  $10 - 1 = 9$  stupňů volnosti.

Testové kritérium:  $\chi^2 = 7,628$

Kritická hodnota:  $\chi^2_{0,05} = 16,919$

Jelikož je kritická hodnota větší než vypočítaná hodnota, musíme odmítnout alternativní hypotézu **H<sub>A1</sub>** a přijmout hypotézu nulovou **H<sub>A0</sub>**.

**Závěr:** Mezi četnostmi odpovědí zaměstnaných rodičů a rodičů nezaměstnaných na hodnocení schopností učitelek v oblasti „požádání o podporu mateřské školy“ neexistuje statisticky významný rozdíl.



## 2. Hypotéza:

**H<sub>02</sub>:** Předpokládáme, že mezi četnostmi odpovědí rodičů mladší věkové kategorie a rodičů starší věkové kategorie na hodnocení schopností učitelek v oblasti „rady rodičům ve výchově v rodině“ neexistuje statisticky významný rozdíl.

**H<sub>A2</sub>:** Předpokládáme, že mezi četnostmi odpovědí rodičů mladší věkové kategorie a rodičů starší věkové kategorie na hodnocení schopností učitelek v oblasti „rady rodičům ve výchově v rodině“ existuje statisticky významný rozdíl.

Ve druhé hypotéze budeme ověřovat hodnocení schopností učitelek v oblasti „rady rodičům ve výchově v rodině“ rodiči mladší a starší věkové kategorie. Oblast „rady rodičům ve výchově v rodině“ se týká položek č. 7, č. 10, č. 12 a č. 23.

Rodiče mladší věkové kategorie se nachází v rozpětí mezi 25 – 35 lety a rodiče starší věkové kategorie v rozpětí 36 a více let. Věkové kategorie jsme tvořili na základě hranice prvorodiček. Hranice žen, kdy porodí své první dítě je vyšší než dříve. Na webových stránkách Českého statistického úřadu je uvedeno, že v roce 2010 byl průměrný věk prvorodiček 27,6 let. Z roku 2013 je uvedeno, že průměrný věk matek byl 29,9 let.

Z celkového počtu 106 respondentů bylo 44 respondentů mladší věkové kategorie a 62 respondentů starší věkové kategorie. Četnosti jsme zaznamenali do tabulek. Mladší věková kategorie zaznamenaná v tabulce 12 a starší věková kategorie zaznamenaná v tabulce 13.

Tabulka 12 – Četností odpovědí rodičů mladší věkové kategorie

MLADŠÍ VĚKOVÁ KATEGORIE						
Popis položky	Číslo položky	1	2	3	4	5
Posilování sebevědomí	7	19	20	3	2	0
Vývojové problémy	10	25	16	3	0	0
Výchovné problémy	12	30	11	2	1	0
Ovlivňování chování	23	20	14	6	4	0
	<b>SUMA</b>	<b>94</b>	<b>61</b>	<b>14</b>	<b>7</b>	<b>0</b>

Četnosti odpovědí rodičů jsou zastoupeny v nejvyšším počtu 94 ve sloupci 1, což znamená, že odpovídali na škále v dotazníku „rozhodně ano“. Odpověď 5 – rozhodně ne, neoznačil ani jeden rodič.

Tabulka 13 – Četností odpovědí rodičů starší věkové kategorie

STARŠÍ VĚKOVÁ KATEGORIE						
Popis položky	Číslo položky	1	2	3	4	5
Posilování sebevědomí	7	29	20	13	0	0
Vývojové problémy	10	33	24	4	1	0
Výchovné problémy	12	25	23	14	0	0
Ovlivňování chování	23	30	20	10	2	0
	<b>SUMA</b>	<b>117</b>	<b>87</b>	<b>41</b>	<b>3</b>	<b>0</b>

Rodiče starší věkové kategorie v oblasti schopností učitelek „rady rodičům ve výchově v rodině“ označovali nejvíce odpovědi „rozhodně ano“ – 1. Stejně jak rodiče mladší věkové kategorie neoznačili ani jednu odpověď 5 – rozhodně ne.

Tabulka 14 – Výpočty vztahující se k ověření hypotéz 2

P	O	P-O	(P-O) <sup>2</sup>	(P-O) <sup>2</sup> /O
94	87,6	6,4	40,96	0,46757991
61	61,4	-0,4	0,16	0,00260586
14	22,8	-8,8	77,44	3,39649123
7	4,2	2,8	7,84	1,86666667
0	0	0	0	
117	123,4	-6,4	40,96	0,33192869
87	86,6	0,4	0,16	0,00184758
41	32,2	8,8	77,44	2,40496894
3	5,8	-2,8	7,84	1,35172414
0	0	0	0	
424	424			9,82381301

Tabula uvádí pozorované četnosti **P** starších i mladších rodičů. Ve dvou řádcích je uvedena hodnota 0, jelikož rodiče neoznačili v dotaznících v oblasti „rada rodičům ve výchově“ na škále odpověď 5 (rozhodně ne). A to ani rodiče mladší věkové kategorie a ani rodiče starší věkové kategorie. Schopnosti učitelek v této oblasti hodnotili spíše kladně. Dále jsme počítali očekávané četnosti **O**. Dostali jsme součet 424, jak je uveden v posledním řádku tabulky. Součet pozorovaných četností a očekávaných je stejný. V posledním sloupci jsme počítali testové kritérium a jeho výsledek jsme srovnávali s kritickou hodnotou ve statistických tabulkách. Počítali jsme na hladině významnosti 0,05 (5%) a 9 stupních volnosti.

Testové kritérium:  $\chi^2 = 9,824$

Kritická hodnota:  $\chi^2_{0,05} = 16,919$

Hodnota testového kritéria je nižší než hodnota kritická. Proto odmítáme hypotézu alternativní **H<sub>A2</sub>** a přijímáme hypotézu nulovou **H<sub>02</sub>**.

**Závěr:** Mezi četnostmi odpovědí rodičů mladší věkové kategorie a rodičů starší věkové kategorie na hodnocení schopností učitelek v oblasti „rady rodičům ve výchově v rodině“ neexistuje statisticky významný rozdíl.

### 7.3 Shrnutí a interpretace výsledných dat

Jelikož jsme výzkumné šetření prováděli v konkrétní mateřské škole, jsou získané výsledky platné pro náš výzkumný soubor a nelze je zobecnit. Na začátku jsme si stanovili obecnou výzkumnou otázku ve znění: „Jak rodiče vnímají a hodnotí schopnosti učitelek spolupracovat a komunikovat s rodiči dětí, které mateřskou školu navštěvují?“ Na základně zpracovaných dat z dotazníků můžeme konstatovat, že rodiče schopnosti učitelek celkově hodnotili kladně. Komunikace mezi rodiči a učitelkami funguje na dobré úrovni a rodiče jsou většinou spokojeni. Jak je uvedeno v publikaci od Majerčíkové (2012, s. 104) existuje mnohou souvislostí a rozmanitých jevů, které provází vztahy školy a rodiny, učitelů a rodičů, vše je zasazené do jistého kulturního a sociálního kontextu, společenského i školského související s atmosférou v konkrétní škole. Zpětné vazby směřující od rodičů k učitelům, podpora anebo odmítání, specifika jednotlivých typů rodin a jejich členů, často skryté a nevysvětlitelné významy, které si mezi sebou vyměňují obě strany – to je jen několik aspektů, jejichž zvládnutí klade vysoké nároky na samotné učitele. Ukazuje se, že má smysl se pokoušet o změnu negativních postojů rodičů. A postoje pozitivní udržovat a neustále na nich pracovat a zlepšovat je.

Také jsme si stanovili specifické výzkumné otázky. V našem případě jsme měli pět výzkumných otázek, které souviseli s pěti zkoumanými oblastmi v dotazníku. Z výsledků bylo zjevné, že nejlépe a nejkladněji hodnocenou oblastí byla oblast „informovanosti rodičů o prospívání jejich dítěte“. Učitelkám nečiní žádné potíže s rodiči komunikovat a sdělovat jim informace o chování a prospívání jejich dítěte. Na posledním místě byla zkoumaná oblast „umět požádat o podporu MŠ“, která byla hodnocena převážně kladně, ale ze všech pěti oblastí byla až na pátém místě. Domníváme se, že se jedná o velmi ožehavou oblast, jelikož v této oblasti se hodnotily schopnosti učitelek o požádání podpory MŠ a to materiální, finanční a podobně, což některým učitelkám činí problém. Proto v některých případech rodiče označovali i odpovědi, že nelze tyhle schopnosti posoudit, že neví, nebo i někteří označili, že učitelky si nejsou schopny o podporu MŠ požádat. Ale tyhle případy byly v malé míře k celku a v závěrečném hodnocení této oblasti vyšly výsledky kladné.

Díky kladným výsledkům v oblasti spolupráce mateřské školy s rodinou by se dalo konstatovat, že spoluúčast rodičů na předškolním vzdělávání je vyhovující. Učitelky mateřské školy si plní povinnosti vyplývající z RVP PV ke vztahu k rodičům. Rodiče jsou informo-

vání, učitelky s rodiči vedou dialogy o prospívání a rozvoji dětí, rodiče se mohou účastnit činností v MŠ. Usiluje se o vytváření partnerských vztahů mezi rodiči a MŠ.

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak rodiče hodnotí schopnosti učitelek při vzájemné spolupráci a ověřit, zda existují statisticky významné rozdíly v hodnocení spolupráce mezi mateřskou školou a rodinou v závislosti od věkové kategorie rodičů a pracovního statusu. Z výsledků nám vyšlo v obou případech, že v hodnocení spolupráce rodiny s mateřskou školou v závislosti od věkové kategorie rodičů a pracovního statusu rodičů, neexistují statisticky významné rozdíly. Odmítli jsme alternativní hypotézy a přijaly hypotézy nulové. Pan profesor Chráska (2007, s. 73) uvádí, že pokud přijímáme nulovou hypotézu, znamená to, že je možné výsledky vysvětlovat působením náhody, že tedy mezi studovanými jevy nemusí být významný vztah, rozdíl nebo souvislost.

I přes kladné hodnocení schopností učitelek v oblasti spolupráce je zapotřebí vzájemné vztahy upevňovat, rozvíjet a na spolupráci neustále pracovat. Iniciativu by měly projevovat obě strany, jak učitelky mateřských škol, tak i rodiče. Přece jen oběma stranám záleží na spokojeném a zdravém dítěti. A právě fungující vzájemná spolupráce a komunikace přispěje ke sjednocení společných cílů a postupů, které mají vliv na zdravý vývoj dětí.

Při vyplňování odpovědí v dotaznících u respondentů hraje velkou roli **limity** neboli nevýhody. Může se jednat o nepochopení kladených položek, nevědomosti některých pojmů, zaujetí, negativismus, subjektivní pohled při označování odpovědí. A to se odráží potom i ve výsledcích, protože takové odpovědi mohou být nepravdivé a zkreslující.

### **Možnosti navazujících výzkumů**

Při zpracovávání našeho výzkumného šetření se nám otevřely nové obzory a napadlo nás, jak výzkum obohatit a rozšířit, nebo využít naši výzkumnou metodu, čili dotazník. Zkoumali jsme spolupráci mateřské školy a rodiny z pohledu rodičů. Zajímaly by nás názory a postoje na vzájemnou spolupráci mateřské školy s rodinou z pohledu učitelek stejné mateřské školy. Dále by se dal výzkum rozšířit tak, že by se dotazníky rozdali i do jiných mateřských škol a výsledky by se vzájemně porovnali a zjistilo by se na jaké úrovni je v jednotlivých mateřských školách spolupráce učitelek s rodiči. Dotazník by se dal použít i na sebehodnocení schopností učitelek v oblasti spolupráce s rodinou, tak jak jej použila paní Majerčíková při zkoumání profesní zdatnosti studentů učitelství spolupracovat s rodiči.

## ZÁVĚR

V diplomové práci jsme se zabývali oblastí spolupráce rodičů s učitelkami mateřské školy. V teoretické části jsme charakterizovali rodinu, mateřskou školu, osobnost učitelky mateřské školy a spolupráci rodiny s mateřskou školou. V části praktické jsme se pomocí anonymních dotazníků snažili zjistit postoje a názory rodičů na hodnocení schopností učitelek v oblasti spolupráce mateřské školy s rodinou. Po sesbírání a vyhodnocení dat jsme dospěli k výsledkům, že rodiče vnímají a hodnotí schopnosti učitelek v oblasti spolupráce převážně kladně. Učitelky jsou schopny informovat rodiče o prospívání jejich dítěte v mateřské škole, dokáží rodičům vysvětlit, jak funguje mateřská škola jako organizace, umějí poradit rodičům ve věcech týkajících se výchovy v rodině, umí být k rodičům transparentní a také si ve většině případů dokáží požádat o podporu mateřské školy. Hlavním cílem výzkumu bylo ověřit, jestli existují statisticky významné rozdíly v hodnocení schopností učitelek v závislosti na věkové kategorii rodičů a pracovním statusu. Po ověření stanovených hypotéz jsme došli k závěru, že hodnocení schopností učitelek v oblasti spolupráce nezávisí na věkové kategorii ani na pracovním statusu rodiče, tudíž neexistují statisticky významné rozdíly. Jsme si vědomi, že naše získané výsledky nelze zobecnit, jelikož jsme prováděli výzkum v jedné konkrétní mateřské škole a jsou platné pouze pro náš výběrový soubor.

Hlavním cílem diplomové práce bylo více přiblížit zkoumanou problematiku v oblasti spolupráce mateřské školy a rodiny. V teoretické části jsme se zabývali charakteristikou tohoto tématu na základě odborné literatury, a tím si myslíme, že tato část cíle byla splněna. Dále jsme chtěli zjistit, jak rodiče hodnotí schopnosti učitelek při vzájemné spolupráci, a ke zjištění jsme dospěli realizací výzkumného šetření pomocí dotazníků. V poslední řadě jsme si kladli za cíl pomoci mateřské škole při získávání informací od rodičů dětí, kteří mateřskou školu navštěvují, a tím poskytnout informace a výsledky hodnocení schopností učitelek v mateřské škole. Práce poslouží jako zpětná vazba pro učitelky mateřské školy.

Diplomová práce nastiňuje pohled rodičů na učitelky mateřské školy. Z vlastní praxe a zkušeností víme, že spolupráce a komunikace mezi rodiči a učitelkami není pouze jednostranná, ale podílet se musí obě strany, tím pádem i rodiče. Společným cílem obou stran by mělo být, aby se děti zdravě vyvíjely, byly spokojené, šťastné a nic jim nechybělo. Spoluprací, komunikací a rozvíjením partnerského vztahu, lze společného cíle dosáhnout.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] BAKOŠOVÁ, Zlatica, 1994. *Sociálna pedagogika*. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského. 80 s. ISBN 80-223-0817-x
- [2] BULL, Terry, 1989 cit. podle MAJERČÍKOVÁ, Jana a kolektiv, 2012. *Profesijná zdatnosť (self-efficacy) študentov učiteľstva a učiteľov spolupracovať s rodičmi*. 1. vyd. Bratislava: Polygrafické stredisko UK. ISBN 978-80-223-3345-0.
- [3] DUNOVSKÝ, Jiří, 1999. *Sociálné pediatrie: vybrané kapitoly*. Vyd. 1. Grada Publishing. 279 p. ISBN 80-716-9254-9.
- [4] GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.
- [5] GRECMANOVÁ, Helena et al., 1998. *Obecná pedagogika II*. 1.vyd. Olomouc: Hanex, 192 s. ISBN 80-857-8324-X.
- [6] HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA, 2002. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 1. Praha: Portál. 174 s. ISBN 80-717-8635-7.
- [7] HAVLÍNOVÁ, Miluše et al., 2000. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole: rozšířený a aktualizovaný modelový program (dokument a metodika)*. Vyd. 1. Praha: Portál. 220 s. ISBN 80-717-8383-8.
- [8] HELUS, Zdeněk, 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Grada. 280 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1168-3.
- [9] HUGHES, Michael a Carolyn J. KROEHLER, 2013. *Sociology: The Core*. 11th ed. New York, NY: McGraw-Hill. 534 p. ISBN 978-007-8026-768.
- [10] CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [11] JŮVA, Vladimír, 2001. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido - edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3195-8.
- [12] KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, 2001. *Předškolní a primární pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Portál. 455 s. ISBN 80-717-8585-7.
- [13] KRATOCHVÍLOVÁ, Emília, 2007. *Úvod do pedagogiky*. 1. vyd. Trnava: Typi universitatis tyrnaviensis. ISBN 978-80-8082-145-6.

- [14] KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-807-3673-833.
- [15] MAJERČÍKOVÁ, Jana a kolektiv, 2012. *Profesijní zdatnost (self-efficacy) studentů učitelstva a učitelů spolupracovat s rodiči*. 1. vyd. Bratislava: Polygrafické stredisko UK. ISBN 978-80-223-3345-0.
- [16] MATĚJČEK, Zdeněk, 2007. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 4. Praha: Portál. 143 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-807-3673-253.
- [17] MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ, 1990. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 161 s. Pedagogické a psychologické studie. ISBN 80-042-1854-7.
- [18] MERTIN, Václav a Ilona GILLNEROVÁ, 2010. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál. 247 s. ISBN 978-807-3676-278.
- [19] NAKONEČNÝ, Milan, 2009. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia. 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.
- [20] *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- [21] NELEŠOVSKÁ, Alena, 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada. 171 s. ISBN 80-247-0738-1.
- [22] OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ, 2003. *Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. Vyd. 1. Praha: Portál. 496 s. Kurikulum předškolní výchovy. ISBN 80-717-8847-3.
- [23] PALÁN, Zdeněk, 2002. *Lidské zdroje. Výkladový slovník*. 1. vyd. Praha: Academia. 280 s. ISBN 80-200-0950-7.
- [24] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 1998. *Pedagogický slovník*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál. 328 s. ISBN 80-717-8252-1.
- [25] PŘADKA, Milan, Dana KNOTOVÁ a Jarmila FALTÝSKOVÁ, 2004. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně. ISBN 80-210-3469-6.
- [26] Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, Praha, 2004



- [27] ŘEZÁČ, Jaroslav, 1998. *Sociální psychologie*. Brno: Paido. 268 p. ISBN 80-859-3148-6.
- [28] SINGLY, François de, 1999. *Sociologie současné rodiny*. Vyd. 1. Překlad Stanislav Štech, Ludmila Šašková. Ilustrace Vladimír Jiránek. Praha: Portál. 127 s. Studijní texty (Sociologické nakladatelství), sv. 38. ISBN 80-717-8249-1.
- [29] ŠULOVÁ, Lenka, 2005. *Raný psychický vývoj dítěte*. Vyd. 1. Praha: Karolinum. 247 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze, 4. ISBN 80-246-0877-4.
- [30] Školní vzdělávací program „Svět očima dětí“, MŠ Žižkova, Kroměříž
- [31] VÁGNEROVÁ, Marie, 2004. *Základy psychologie*. Vyd. 1. Praha: Karolinum. 356 s. ISBN 80-246-0841-3.
- [32] Vyhláška č. 43/2006 Sb., o předškolním vzdělávání, MŠMT ČR 2006
- [33] Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).
- [34] Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících

## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MŠ            Mateřská škola

RVP PV      Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek 1: Pohlaví respondentů .....	str. 50
Obrázek 2: Rozdělení dle statutu.....	str. 51
Obrázek 3: Složení rodiny.....	str. 52
Obrázek 4: Věková kategorie respondentů.....	str. 53
Obrázek 5: Dosažené vzdělání respondentů.....	str. 54

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 – Četnosti odpovědí na jednotlivé položky z dotazníku.....	str. 56
Tabulka 2 – Vážený průměr.....	str. 57
Tabulka 3 – Pořadí výsledků – vážený průměr.....	str. 58
Tabulka 4 – Průměry jednotlivých položek v první oblasti.....	str. 59
Tabulka 5 – Průměry jednotlivých položek v druhé oblasti.....	str. 60
Tabulka 6 – Průměry jednotlivých položek ve třetí oblasti.....	str. 60
Tabulka 7 – Průměry jednotlivých položek ve čtvrté oblasti.....	str. 61
Tabulka 8 – Průměry jednotlivých položek v páté oblasti.....	str. 62
Tabulka 9 – Četnosti odpovědí zaměstnaných rodičů.....	str. 64
Tabulka 10 – Četnosti odpovědí nezaměstnaných rodičů.....	str. 64
Tabulka 11 – Výpočty vztahující se k ověření hypotéz 1.....	str. 65
Tabulka 12 – Četnosti odpovědí rodičů mladší věkové kategorie.....	str. 67
Tabulka 13 – Četnosti odpovědí rodičů starší věkové kategorie.....	str. 67
Tabulka 14 – Výpočty vztahující se k ověření hypotéz 2.....	str. 68

## SEZNAM PŘÍLOH

P I: DOTAZNÍK

# PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

## Dotazník

Vážený rodiče,

jmenuji se Barbora Drábková a jsem studentkou 2. ročníku magisterského studia oboru Sociální pedagogiky na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Chtěla bych Vás požádat o vyplnění dotazníku k mé diplomové práci na téma „Spolupráce mateřské školy s rodinou“. Dotazník je anonymní a informace z něj budou použity v praktické části mé diplomové práce. Vyberte vždy jednu odpověď, která vám bude vyhovovat. V tabulce prosím odpovídejte tak, že zakroužkujete vždy jedno číslo. 1= rozhodně ano; 2= spíše ano; 3= nevíme, neposoudíme; 4= spíše ne; 5= rozhodně ne.

Děkuji za Váš čas a pomoc.

<b>1. Dotazník vyplnil/a</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• žena</li><li>• muž</li></ul> <b>2. Jste:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• zaměstnaná/ý</li><li>• nezaměstnaná/ý</li><li>• mateřská, rodičovská dovolená</li></ul>	<b>3. Vaše rodina se skládá:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• 1 rodič + dítě/děti</li><li>• 2 rodiče + dítě/děti</li><li>• 1 rodič + partner + dítě/děti</li></ul> <b>4. Vaše věková kategorie:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• 25 – 35 let</li><li>• 36 – 45 let</li><li>• 46 a více let</li></ul>	<b>5. Vaše dosažené vzdělání:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Základní</li><li>• Středoškolské bez maturity</li><li>• Středoškolské s maturitou</li><li>• Vyšší odborné</li><li>• Vysokoškolské</li></ul>
---	--	---

6. Učitelky využívají všechny dostupné možnosti, aby rodiče informovaly o možných problémech týkajících se jejich dítěte.	1	2	3	4	5
7. Učitelky umí rodičům vysvětlit, jak můžou posilovat zdravé sebevědomí jejich dítěte.	1	2	3	4	5
8. Učitelky využívají všech možností, aby rodičům prezentovaly výsledky jejich dítěte.	1	2	3	4	5
9. Učitelky jsou schopny rodičům vysvětlit, jak funguje vedení mateřské školy.	1	2	3	4	5
10. Učitelky dokáží rodičům navrhnout způsoby řešení vývojových problémů dítěte.	1	2	3	4	5
11. Učitelky rodiče neumí požádat o pomoc při organizačním zabezpečení akcí mateřské školy.	1	2	3	4	5
12. Učitelky rodičům dokáží navrhnout způsoby řešení výchovných problémů dítěte.	1	2	3	4	5
13. Učitelky umí rodiče požádat o finanční podporu mateřské školy.	1	2	3	4	5
14. Učitelky vytváří dostatek příležitostí na to, aby rodiče mohli pozorovat v mateřské škole to, o co projevují zájem.	1	2	3	4	5
15. Učitelky nedokáží vysvětlit rodičům, jak funguje rodičovské sdružení.	1	2	3	4	5
16. Učitelky využívají všech dostupných možností, aby rodiče informovaly o chování jejich dítěte v mateřské škole.	1	2	3	4	5
17. Učitelky jsou schopny rodičům vysvětlit, jak se nakládá s penězi, které poskytují mateřské škole.	1	2	3	4	5
18. Učitelky rodičům dokáží vysvětlit, jak funguje školní kuchyně v mateřské škole.	1	2	3	4	5
19. Učitelky jsou schopny přijmout přítomnost rodiče, během činnosti v mateřské škole, kdykoliv rodiče chtějí.	1	2	3	4	5
20. Učitelky rodiče dokáží požádat o materiální podporu mateřské školy.	1	2	3	4	5
21. Učitelky rodiče motivují k využívání jejich specifických schopností ve prospěch mateřské školy.	1	2	3	4	5
22. Učitelky využívají všechny možnosti, aby rodiče informovaly o tom, jak se jejich dítě v mateřské škole cítí.	1	2	3	4	5
23. Učitelky rodičům dokáží vysvětlit, jak mají nejlépe ovlivňovat chování svého dítěte.	1	2	3	4	5
24. Učitelky dokáží akceptovat přítomnost rodiče ve třídě, i když to může narušit její atmosféru.	1	2	3	4	5
25. Učitelky využívají všechny dostupné možnosti, aby rodiče informovaly o prospívání jejich dítěte.	1	2	3	4	5