

Důvěra mezi rodiči a učitelkami jako determinant spolupráce mateřské školy a rodiny

Bc. Eliška Gogelová

Diplomová práce
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky
akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Eliška Gogelová**
Osobní číslo: **H150195**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Pedagogika předškolního věku**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Důvěra mezi rodiči a učitelkami jako determinant spolupráce mateřské školy a rodiny**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se problematiky vztahu mateřské školy a rodiny na personální úrovni.
Vymezení teoretických východisek zabývajících se fenoménem důvěry ve spolupráci mateřské školy a rodiny.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvalitativního výzkumu formou polostrukturovaného interview s rodiči.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřských škol.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

COVEY, Stephen M. a Rebecca R. MERRILL. Důvěra: jediná věc, která dokáže změnit vše. Vyd. 1. Praha: Management Press, 2008, 347 s. ISBN 978-80-7261-176-8.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. Psychologie pro učitele. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

DYCHES, Tina Taylor, Nari J. CARTER a Mary Anne PRATER. A teacher's guide to communicating with parents: practical strategies for developing successful relationships. Boston: Pearson, c2012, vii, 190 s. ISBN 0-13-705406-8.

KELLER, Jan. Nejistota a důvěra aneb K čemu je modernitě dobrá tradice. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2009, 173 s. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-002-5.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014, 256 s. ISBN 978-80-247-4435-3.

LAŽOVÁ, Ladislava. Mateřská škola komunikuje s rodiči: výměna informací, řešení problémů. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, 130 s. ISBN 978-80-262-0378-0.

MOŽNÝ, Ivo. Sociologie rodiny. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999, 251 s. Základy sociologie. ISBN 80-85850-75-3.

Vedoucí diplomové práce:

doc. PaedDr. Jana Majerčíková, PhD.
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce:

19. října 2016

Termín odevzdání diplomové práce:

20. dubna 2017

Ve Zlíně dne 19. října 2016


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




doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka 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 ¹⁾;
- 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 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ 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 ³⁾ 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 použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 3.1.2017

.....
Fogelová

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 Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevýdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *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, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).*

3) *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, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Diplomová práce se soustřeďuje na popis souvislostí mezi důvěrou rodičů a učitelek a spoluprací mateřské školy s rodinou. Teoretická část představuje důvěru a její zákonitosti, determinuje důvěru jako stěžejní faktor komunikace a spolupráce mateřské školy a rodiny.

Empirická část práce předkládá náhled spolupráce mateřské školy a rodiny hned ze dvou úhlů pohledu – učitelek a rodičů. Poukazuje na rozdíly ve vnímání důvěry a spolupráce rodičů a učitelek v téže mateřské škole.

Klíčová slova:

Důvěra, rodina, učitel, spolupráce

ABSTRACT

This work focuses on description of causal links between trust of parents and teachers and cooperation of kindergarten with family. Theoretical part presents trust and its rules, determines trust as crucial factor of communication and cooperation of kindergarten and family. Empirical part presents a preview of cooperation between family and kindergarten from two different angles of view: parents and teachers. It shows differences in perception of trust and collaboration of parents and teachers in the very same kindergarten.

Keywords:

Trust, family, teacher, cooperation

Mé velké poděkování patří doc. PaedDr. Janě Majerčíkové, PhD., za velmi cenné rady, ochotu a trpělivost. Dále pak bych chtěla poděkovat všem učitelkám a rodičům, kteří obětovali svůj čas při rozhovorech a poskytli tak dostatek hodnotných informací. A v neposlední řadě bych chtěla poděkovat své drahé rodině, bez jejíž podpory bych se neobešla.

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

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 DŮVĚRA JAKO JEDEN Z DETERMINANTŮ SPOLUPRÁCE	11
2 SPOLUPRÁCE MATEŘSKÉ ŠKOLY A RODINY	16
2.1 UČITELKA JAKO PARTNER VE SPOLUPRÁCI MATEŘSKÉ ŠKOLY A RODINY	18
3 DŮVĚRA VE VZTAHU ŠKOLY A RODINY JAKO ZÁKLAD JEJICH SPOLUPRÁCE	21
4 PROSTŘEDÍ RODINY	24
II PRAKTICKÁ ČÁST	29
5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	30
5.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A CÍLE	30
5.2 ZKOUMANÉ PŘÍPADY	30
5.3 REALIZACE VÝZKUMU	33
5.4 VÝZKUMNÁ METODA, METODA ANALÝZY	34
6 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH DAT	35
6.1 UTVÁŘENÍ A FORMOVÁNÍ DŮVĚRY MEZI RODIČI A UČITELKAMI A JEJÍ PODÍL NA SPOLUPRÁCI MATEŘSKÉ ŠKOLY A RODINY?	36
6.1.1 Zájem o dítě jako významný předpoklad důvěry a prvek utvářející spolupráci	36
6.1.2 Komunikace jako činitel utvářející a podporující důvěru	39
6.1.3 Vystoupení z rolí učitelka - rodič, jako činitel důvěry	41
6.1.4 Elementární důvěra rodičů v mateřskou školu jako určující prvek spolupráce	43
6.1.5 Další činitelé, kteří se podílí na formování důvěry mezi rodiči a učitelkami	47
6.1.6 Projevy důvěry	50
7 ZÁVĚRY VÝZKUMU	53
7.1 DOPORUČENÍ DO PRAXE	55
ZÁVĚR	58
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	59
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	63
SEZNAM OBRÁZKŮ	64
SEZNAM PŘÍLOH	65

ÚVOD

Diplomová práce pojednává o tom, jak důvěra mezi rodiči a učitelkami participuje na spolupráci mateřské školy a rodiny. Důvěra je významnou součástí společenského života člověka a plyne z jeho potřeby cítit jistotu. Důvěra ve vztahu není samozřejmostí, tedy ani pro vztah učitelky a rodiče. Vzhledem k tomu, že zájmem obou stran je dítě a jeho harmonický rozvoj, vztah založený na důvěře se stává nezbytným. Důvěru je velmi náročné zkoumat, přesto se v této práci se pokoušíme odkrýt a popsat souvislosti týkající se důvěry v rámci spolupráce mateřské školy s rodinou.

Byly stanoveny cíle práce, které jsou následující: Sumarizovat teoretické poznatky z oblasti důvěry, spolupráce mateřské školy a rodiny. Návazně popsat souvislost mezi důvěrou rodičů a učitelek a spoluprací mateřské školy a rodiny. Cílem práce je vytvoření doporučení pro učitelky mateřské školy, jež vycházejí z poznatků získaných z výzkumu, který mapuje pojem důvěry v těchto souvislostech.

Teoretická část práce se zabývá problematikou důvěry, k níž se také mimo jiné váže význam sociálního kapitálu, ale také důvěra v organizaci. Teoretické vymezení důvěry je pro diplomovou práci nezbytností. Následuje pojednání o spolupráci mateřské školy a rodiny, která je nedílnou součástí každodenního života v mateřské škole. Zde akcentujeme učitelku jako partnera v rámci spolupráce mateřská škola – rodina, a to včetně jejich profesních dovedností. S touto kapitolou úzce souvisí také problematika vztahu rodiny a mateřské školy, který probíhá v několika rovinách. Teoretickou část práce uzavírá problematika zabývající se prostředím, ve kterém dítě vyrůstá, v tomto případě rodinou, která je primární sociální skupinou, do níž dítě náleží. Cíleně se v rovině následného zkoumání zaměřujeme na rodiny, které jsou zatíženy problémy, s nimiž mateřská škola i učitelka spolupracují.

Empirická část práce odkrývá jednotlivé aspekty důvěry rodičů a učitelek na základě výzkumného šetření ve třech vybraných mateřských školách. Výzkumu se účastnilo 10 participantů, které zastupovaly vybrané učitelky a matky dětí. Práce se zaměřuje na vazby tvořící důvěru učitelek a rodičů a následnou spolupráci mateřské školy a rodiny. Hodnotnou součástí empirické části jsou praktická doporučení pro učitelky a mateřské školy, které z výzkumu vplynuly a mimo ně i několik zajímavých doplňujících informací – všechny využitelné v pedagogické praxi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DŮVĚRA JAKO JEDEN Z DETERMINANTŮ SPOLUPRÁCE

Pro život ve společnosti je nezbytná důvěra. Není pochyb o tom, že důvěra se dotýká každého z nás a potřeba důvěry je nevyhnutelná. Důvěra není samozřejmostí, ale jak je dále v práci popsáno, není možné bez důvěry běžně a zdravě fungovat. Pro uvedení do kontextu výzkumu je důležité osvětlit důvěru a s ní související pojmy.

Důvěra je pojmem, který je podle nás velmi těžké uchopit. Z jedné strany se jedná o pojem, který zajišťuje integritu společnosti, ze strany druhé je důvěra elementárním prvkem pro teorii rolí. V této souvislosti hovoříme o důvěře, která má podobu jednání, které je očekávané. Nejenže není úplně jednoduché definovat důvěru, ale především ji nemůžeme definovat jednoznačně. Důvěra je sociology definována ve dvou podobách (Keller, s. 107, 2009): „*Prvou z nich (confidence) je masivní spoléhání na to, že něco s určitostí nastane, či naopak, že k tomu rozhodně nemůže dojít. V případě, že by se tato víra nenaplnila, zůstali bychom bezradně stát, protože nemáme po ruce žádnou jinou alternativu. Proto si takovou možnost ani nepřipouštíme.*“

Pokud bychom se měli zabývat původem této první teorie – *confidence*, najdeme jej v náboženské víře. Tady je víra důvěrou v nějakou nadpozemskou sílu, moc, která se stává závislostí. Nejedná se o víru, ve které jde primárně o poznání, ale spíše o věrnost a poslušnost (Keller, s. 107, 2009). „*Ve své druhé podobě je důvěra (trust) spojena s kalkulací a s naší vlastní volbou. Rozhodujeme se důvěřovat jedné z možných variant a přitom na sebe bereme riziko, že nám náš propočít také nemusí vyjít. V tom případě jsme připraveni zařídit se propříště jinak. V této podobě obsahuje naše důvěra také určitou míru nejistoty – s možným neúspěchem už dopředu kalkulujeme.*“ (Luhmann, 1988, s. 97)

V případě *trust* (*důvěry*) se můžeme vyhnout riskování, jenže můžeme tím ztratit výhody, které jsou s důvěrou spojené. Například, když se rozhodneme svěřit chůvě své dítě a najmeme si ji do vlastního bytu (Luhmann, 2000, s. 3).

Jde však o důvěru v člověka, závislou na interakcích a předpokladu, že druhý bude jednat podle toho, jak se navenek prezentuje. Jedinec riskuje, případné zklamání a nese zodpovědnost za vlastní rozhodnutí, jelikož si vybral jednu z možných alternativ. Naproti tomu hovoříme-li o *confidence* (*důvěřivosti*) důvěřujeme systému, který považujeme za spravedlivý, věříme systému, že bude jednat v náš prospěch.

Giddens (1998, s. 34) předkládá ve své knize definici důvěry z *Oxfordského slovníku anglického jazyka* takto: „*důvěřivost v, nebo spoléhání se na, určitou vlastnost nebo atribut osoby nebo věci, či pravdivost určitého tvrzení.*“

Ve chvíli, kdy dochází ke spolupráci, je přítomna taková důvěra, kterou zcela jistě nemůžeme nazývat slepou. Zájem jedinců na získání informací, které by potvrdily nebo vyvrátily rozhodnutí vložit svou důvěru, je vždy dostatečně vysoký (Putnam, 1993). Od tohoto tvrzení se můžeme odrazit, v rámci problematiky spolupráce mateřské školy a rodiny. Rozhodnutí důvěřovat je podmíněno komunikací, vzhledem k předchozímu výroku.

Je stěžejní poznamenat, že každá z forem důvěry, o kterých zde hovoříme, je typická pro určitou dobu. Důvěřivost – *confidence* je typická pro tradiční společnost a její poměry, které jsou spíše ustálené. V druhém případě důvěra – *trust* – je charakteristická pro období moderní společnosti už proto, že je propojena se svobodou, se kterou si vybíráme možnosti (KELLER, s. 107, 2009).

Jedná se o dvě roviny důvěry, z nichž ta první (*confidence*) je označována jako institucionální, systémová. Naopak (*trust*) jak už bylo řečeno, je rovinou interpersonálních vztahů. Za autora, který se zasloužil o toto členění důvěry, je považován George Simmel. Ostatní autoři nepoužívají vždy stejné dělení, podobnost mezi nimi je však patrná (Sedláčková, 2009, s. 35).

V roce 1979 popsal Luhmann důvěru jako činitele zmírňující strach ze světa. Tento strach by byl limitujícím pro jedince a způsoboval by překážky v jednání. Možnost vybrat si jen konkrétní očekávání není tolik omezující jako absolutní nedůvěra, kdy nemůžeme nikdy s klidným postojem od jiných lidí prakticky cokoliv očekávat. Tím, že něčemu věříme, snižujeme nepříjemný strach pramenící z nejistoty, která by jinak proměnila okolní svět v chaotický systém, kterému důvěřovat nelze (Luhmann, 1979 in Keller, 2009, s. 107 - 113). I když se jedná o dvě podoby důvěry, které jsou interpretovány odlišně, jedno platí, a tedy to, co o tom praví George Simmel: „*Důvěra se vždy pohybuje někde v prostoru mezi úplným věděním a naprostou nevědomostí. Člověk, který by věděl všechno, by ničemu nepotřeboval důvěřovat. Lidé, kteří nevědí vůbec nic, nemohou racionálně důvěřovat.*“ (Simmel, 1900 in Keller, 2009, s. 107 - 108)

V rámci budoucnosti společenského soužití, sociálních vztahů, se můžeme bavit o stále větší potřebě důvěry. Poptávka po důvěře bude stoupat i v závislosti na zvyšujícím se významu technologií. Odborníci se ohledně důvěry a jistoty ve specializované odborníky a

systemy rozcházejí. Někteří pohlízejí na pojetí významu důvěry více než optimisticky, jiní naopak. Naše touha po jistotě nás nutí důvěřovat odborníkům a stále více se na ně spoléhat. Často jde o to cítit se v klidu a vést klidný život. Což je ta pozitivní stránka důvěry. Spoléháme na to, že odborníci budou jednat v náš prospěch a ne ve svůj vlastní. Budou nás informovat o hrozbách a nezneužijí naši důvěru. Těmto expertům jako lidé věříme, protože v určitých oblastech mají vyšší znalosti, než my samotní, jsou tedy dostatečně erudovaní v těchto oblastech (Keller, 2009, s. 108 – 110).

K upřesnění důvěry nejen v instituce je stěžejní vymezení pojmu **sociální důvěra**, jejíž definice je následující: „*Základní znak komunity založený na víře či očekávání, že se druzí nebudou snažit vědomě a úmyslně nás poškodit, mohou-li se tomu vyhnout, a že bude-li to možné, budou jednat v našem zájmu.*“ (Gambeta 1988, Hardin 1998, Warren 1999 in Sedláčková, 2006, s. 9). V tomto případě se můžeme odkázat na Simmela a jeho tvrzení o dvou protichůdných podobách důvěry, jež bylo již zmíněno. Bezmezná důvěra nám může zajistit klidný život, bez nějakého hlubšího přemýšlení. Je žádoucí najít mezi bezmeznou a žádnou důvěrou pomyslný střed, který umožní dát našemu životu s pomocí důvěry nějaký řád a jistoty, ale na druhé straně nechává naši mysl otevřenou pro vlastní uvažování a názor.

Nahlédněme do prostředí mateřské školy Simmelovou optikou. Elementární důvěra rodiče v učitele zde je, vzhledem k tomu, že rodič své dítě zanechá ve škole bez vlastního dozoru s pro něj prakticky cizím člověkem – učitelkou, která je však v této dané instituci tím erudovaným pracovníkem, který by měl vědět, jak s dítětem jednat.

O tomto problému píše také Khodyakov (2007), který však problematiku prvotní důvěry rodiče v učitele popisuje v 1. třídě základní školy, která je pro všechny děti povinná. Rodiče mají skutečně jen omezené informace o tom, jaký je pedagog ve třídě, kterou bude jejich dítě navštěvovat. Mohou si předtím zjistit různé informace od známých, kteří třeba mají s daným pedagogem zkušenosti nebo si přečíst různá doporučení, avšak informace jsou téměř vždy neúplné a rodiče jsou nuceni důvěřovat, že pedagog se bude chovat laskavě a spravedlivě k jejich dítěti (Khodyakov, 2007, s. 122). Ve spojitosti s Khodyakovým tvrzením se těsně dotýkáme také teorie P. Bourrdieho, o kterém budeme zanedlouho hovořit.

Není možné fungovat bez důvěry a odkazuje na to také prof. Barbara Misztal (1996): „*Důvěra je důležitým zdrojem, bez něhož není možná kooperace mezi lidmi. Chceme-li mít tohoto zdroje dostatek – musíme si důvěřovat.*“ (Misztal, 1996 in Keller, 2009, s. 115)

Pojem, který s kooperací mezi lidmi bezprostředně souvisí, je **sociální kapitál**, který je s důvěrou ve školu jako instituci úzce spjat, jak souvisí sociální kapitál s důvěrou mezi rodiči a učitelkami a spoluprací je možno se dočíst v empirické části práce. Podle francouzského sociologa Pierra Bourrdieho (in Petrušek, 1996, s. 475) je sociální kapitál: „*Souhrn zdrojů, které může určitá osoba využít, protože se zná s jinými lidmi. Je to souhrn užitečných sociálních kontaktů, styků a známostí. Jeho objem je dán jako součet objemu finančního, kulturního i sociálního kapitálu těchto známostí, nakolik je daná osoba může mobilizovat ke svému prospěchu.*“ Tato definice kapitálu je přehledná a můžeme říct, že mateřská škola jako instituce a její pracovníci jsou aktéry v sociálním kapitálu. Je k tomu možno přidat například i strach z „odložení“ dítěte v mateřské škole, o němž hovoříme v empirické části. Lze předpokládat, že matka, která dítě přivede do mateřské školy, kde nezná žádnou učitelku, ani jinou pracovníci, bude více neklidná a ve stresu, než matka, která v mateřské škole kontakty má, nejlépe zná-li se s učitelkou svého dítěte.

Abychom lépe porozuměli problematice sociálního kapitálu, je možno opřít se o Putnamovo i Colemanovo pojetí sociálního kapitálu, jež předkládají problematiku z hlediska postavení ve společnosti. U vrstvy vyšší není sociální kapitál tolik potřebný vzhledem k vysokému materiálnímu zajištění, je spíše doplněním finančního kapitálu. Naopak u vrstev nižších, kde převládá především mezi rodinnými příslušníky, je sociální kapitál na nízké úrovni. Sociální kapitál vidí tyto autoři především jako náhražku finančního kapitálu pro lidi ze střední vrstvy. Je to právě Coleman, který se domnívá, že výchovou a zájmem rodičů o své potomky mohou lidé ze středních vrstev kompenzovat finanční rozdílnost mezi střední a vyšší vrstvou (Keller, 2009, s. 113 – 115).

Důvěra byla obecně popsána, nabízí se však otázka: Jakou souvislost má důvěra a spolupráce? Nastínili jsme tento problém již při upřesňování pojmu důvěry. Aby rodič mohl dítě ponechat v mateřské škole bez strachu a stresu, musí instituci mateřské školy důvěřovat. Toto tvrzení si žádá upřesnění. Rodič by měl důvěřovat především učitelce svého dítěte.

B. Misztal (1996) potvrzuje potřebu důvěry pro další komunikaci a spolupráci ve svém výroku: „*Důvěra zajišťuje komunikaci a dialog, je elementárním předpokladem spolupráce.*“ (Misztal, 1996 in Keller, 2009, s. 115)

Důvěra je pro lidi důležitá a každý potřebuje něčemu důvěřovat. I navazování vztahů s jinými lidmi je s důvěrou snazší. Mateřská škola na principu důvěry stojí - rodič věří mateřské škole, že se bude dobře starat o jeho dítě.

Covey (2008) předkládá pět vln důvěry:

- Sebedůvěra
- Důvěra ve vztazích
- Důvěra v organizaci
- Důvěra na trhu
- Důvěra ve společnosti

Každá z těchto vln má vlastní definici a Covey jí vždy věnuje dostatečnou pozornost. My se zde ale zaměříme především na **důvěru v organizaci**. Pojednává o tom empirická část zabývající se elementární důvěrou rodiče v instituci mateřské školy. I když se výzkum soustřeďuje především na důvěru mezi učitelkami a rodiči, nelze opomenout také význam důvěry v organizaci v souvislosti se spoluprací mateřské školy a rodiny. Nejde pouze o vytváření důvěry v rodinách, pracovních a sportovních týmech, různých typech neziskových a ziskových organizací, ale také ve vzdělávacích institucích (Covey, 2008, s. 248-269).

Covey se v kapitole *Důvěra v organizaci* zabývá především firemními organizacemi. Podstatnou část mají však téměř všechny organizace stejné. V organizaci, kde není důvěra dostatečná a nefunguje správná komunikace, nejsou výsledky uspokojivé, je to tomu tak právě proto, že těmi uspokojivými výsledky jsou v tomto případě spokojení rodiče a děti. Velkým problémem organizace, ve které důvěra nefunguje, je neupřímné jednání, strach chybvat, obelhávání sebe sama i ostatních (Covey, 2008, s. 248 – 269). V mateřské škole jsou rodiče v interakci s učitelkou každodenně. Ráno i odpoledne si předávají informace o dítěti. Dalo by se říct, že učitelka je hlavní aktér v kauze důvěry rodiče ve školu, protože se rodiče setkávají právě s ní. Jak už bylo řečeno, komunikace je ztížena ve chvíli, kdy mezi účastníky není důvěra. Je žádoucí přemýšlet z toho úhlu, že právě přes jednoho člověka – učitelku, může škola jako organizace dosáhnout velmi vysokého stupně spolupráce, protože je to právě učitelka, která s rodiči komunikuje a radí se s nimi. Jak hluboká vzájemná důvěra je nebo bude, záleží na rodiči i učitelce, v první řadě je však otevřené a vstřícné jednání učitelky možnou cestou k větší důvěře rodiče.

2 SPOLUPRÁCE MATEŘSKÉ ŠKOLY A RODINY

Spolupráce mateřské školy a rodiny je nedílnou součástí správného fungování školy. Rodina se ke spolupráci s mateřskou školou dostává postupně a je nutno ji podle toho i trpělivě budovat. Kladný vztah rodiny a školy je pro dobrou spolupráci stěžejní. Spolupráce mateřské školy s rodinou je ukotvena v legislativě. Například § 33 561/2004 Sb. školského zákona definuje spolupráci následovně: „*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.*“ Chceme-li bližší upřesnění, můžeme ho najít ve vyhlášce č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, která vymezuje spolupráci mateřské školy se zákonnými zástupci dětí s cílem vytvářet a organizovat činnosti ve prospěch dítěte a také prohlubovat vzdělávací a výchovné působení rodiny, mateřské školy a společnosti.

Ve většině knih se dříve hovořilo spíše o rodině, nežli o rodičích. Tato problematika však prošla jistým vývojem a nyní se můžeme čím dál častěji setkávat s pojmem **rodič**. Obecně o rodině tedy můžeme hovořit spíše, pokud ji příliš neznáme. Její specifické kvality nepovažujeme za podstatné. Rodina, jako obecný pojem převažovala v době 60. let 20. století a škola byla pro stát spíše jako nástroj, prostřednictvím něhož docházelo ke „kultivaci“ a „normalizaci“ rodiny (Štech, Viktorová, 2010, s. 61 in Kollariková, Pupala). O rozdílu mezi rodiči a rodinou pojednává také francouzský sociolog D. Glasman, který tvrdí, že pojem **rodina** a **rodič**, není totéž, a proto je nutné je rozlišovat: „*Vypadá to, jako by pro školu či učitele byl rozdíl mezi rodinou a rodiči stejný jako pro kolonizátora mezi divochem a zcivilizovaným jedincem.*“ (Glasman, 1992, s. 23)

Budeme se v této práci pohybovat přímo v rovině komunikace učitelka – rodič, protože právě rodiče, jsou hlavními aktéry komunikace mezi školou – rodinou, a tudíž hovoříme o spolupráci mateřské školy a rodičů, které bychom mohli nazvat zástupci rodiny, jako celku.

Dle některých autorů mateřská škola slouží především jako doplněk rodinné výchovy. Tyto dvě instituce fungují ve vzájemné symbióze, kdy rodič je partnerem učitele ve výchově dítěte. Vzájemná spolupráce, která nabízí hledání společné cesty v edukaci dítěte, se neobejde bez respektu k názorům a postojům rodiče (Svobodová, 2010). Názory na pravdivost tohoto tvrzení se různí, mateřskou školu nemusíme nutně považovat za pouhý doplněk, ale

je možnost v ní spatřovat něco víc, další etapu v životě dítěte, která nabízí jiné možnosti než rodina a je pro dítě také velmi důležitá.

Pol a Rabušicová (1996) se vyjadřují k problematice spolupráce školy a rodiny ve svém výzkumu, kde zkoumali aktivity učitelů a rodičů a jejich vzájemná očekávání. Východiskem se poté stala hypotéza, že bariéry v komunikaci mezi školou a rodinou stále přetrvávají a jsou zaviněné nedostatkem vzájemného respektu a důvěry. Vzájemný respekt je často to, co v komunikaci chybí a neplatí to pouze v rovině učitel - rodič. V mnoha případech právě nerespektování rodičů učitelem vede k tomu, že rodiče jsou vůči učiteli v komunikaci uzavření, často mají pocit, že je učitel neposlouchá nebo se chová nadřazeně.

Na začátku spolupráce mateřské školy a rodiny jsou si rodiče velmi nejistí. Jejich dítě jde poprvé do mateřské školy a rodiče mají obavy z toho, zdali to dítě v MŠ zvládne, jestli bude učitelka dítěte hodná, jestli se mu tam bude líbit, aj. Především matky se v této době cítí velmi nejistě a učitelky mohou pomoci matce, aby cítila jistotu právě v učitelce a byla přesvědčená o tom, že je o dítě v mateřské škole dobře postaráno (Koťátková, 2014, s. 93 – 100). V praxi se můžeme setkat s tím, že učitelky nemají pro matky takové pochopení. Přitom matky především v prvních měsících cítí potřebu vědět o dítěti mnohem více informací, než jim učitelky dávají. Popisuje to Benešová (2010) ve svém výzkumu, který se zabývá adaptací tříletých dětí do mateřské školy.

Není výjimečné, že některé mateřské školy nedokáží s rodiči komunikovat podle představ rodičů, ale častá je i snaha mateřských škol s rodiči spolupracovat. Vypovídají o tom například webové stránky některých mateřských škol, na nichž píšou o spolupráci s rodiči, o její důležitosti, o akcích pro rodiče a děti pořádaných mateřskou školou atd. Nelze opomenout ani konzultační hodiny, které ale stále nejsou v mateřských školách příliš běžné. Přitom Holeček (2014, s. 129 – 147) ve své knize hovoří o konzultačních hodinách v základní škole jako o jedné ze zásad komunikace učitele s rodičem, uvádí důležitost klidné atmosféry oproti diskutování rodiče s učitelem na chodbě o přestávce. I jsou tyto zásady pro základní školu, můžeme je aplikovat i do prostředí mateřské školy.

„Jsme si vědomi toho, že zákonní zástupci nám do péče svěřují to nejcennější – své děti. Jejich důvěry si velmi vážíme a snažíme se ji splácet svým odpovědným, citlivým a tvořivým přístupem k dětem. Zákonní zástupci jsou našimi nejbližšími partnery i sponzory, pomáhají finančně, materiálně či svou účastí zajišťovat různé akce, besídky a oslavy v MŠ.“ (MŠ Znojmo, 2017) Kromě uvedeného kréda, které představuje spolupráci konkrétní ma-

teřské školy a rodičů, má mateřská škola dále ještě několikrát zmíněnou důvěru, jako jednu ze stěžejních myšlenek spolupráce.

2.1 Učitelka jako partner ve spolupráci mateřské školy a rodiny

Následující podkapitola je věnována charakteristice a pozici **učitelky mateřské školy**. Můžeme se setkat s množstvím definic osobnosti učitele, které se od sebe často příliš neliší. Zásadní informací však je, že učitelké povolání je jedno z nejstarších. Profese učitelky mateřské školy se jako pedagogická pozice prosadila až v průběhu 20. století. Dodnes jsou učitelky mateřské školy například v některých zemích řazeny do roviny sociálních pracovníků, ne učitelů. Pohled na profesi učitelky mateřské školy se bohužel příliš neliší od tradičního pohledu na učitele, což je jistě chyba, vzhledem k tomu, že má svá neopomenutelná specifika. Zvláštní však je, že požadavky, které jsou kladeny na učitelku mateřské školy, jsou zcela jistě odlišné od požadavků na tradičního učitele. (Opravilová, 2016, s. 186 – 187). Učitelka mateřské školy, vzhledem k odlišné frekvenci komunikace s rodiči, se stává zprostředkovatelem komunikace mezi školou a rodinou. Je doručovatelem nejen informací ze strany školy, ale také je permanentně vystavována velkému množství informací ze strany rodičů. Není tedy překvapením, že na rozdíl od učitelů v jiných stupních vzdělávání jsou na ni kladeny vyšší nároky, zvláště tedy v oblasti komunikace s rodiči.

Gillernová (2010, s. 30 – 36) popsala sociálně-psychologické dovednosti učitelky mateřské školy následovně: Jednou z důležitých dovedností učitelky je schopnost **akceptování osobnosti dětí, rodičů i kolegů**, přijmout je takové, jací jsou. Akceptací se v tomto případě myslí přizpůsobení působení a výchovy. Předpokladem pro to je - dobře děti, rodiče a kolegy poznat, pozorovat, být schopen poté konstruktivně reagovat na situace, akceptovat tempo a osobnost jednotlivého dítěte i rodiče. S tím úzce souvisí i **autenticita projevů učitelky ve vztahu k sociálním partnerům**, která spočívá v tom, že učitelka upřímně projevuje své emoce, názory a postoje a snaží se pomoci, aby se dítě orientovalo v chování. Právě autenticita projevů učitelky zvyšuje její důvěryhodnost. **Empatie k jednotlivému dítěti i celé skupině, rodičům, kolegyním** je věcí ne vždy samozřejmou, ale nepopíratelně potřebnou. Empatická učitelka se umí vcítit do problémů, je vstřícná a dokáže spoustu věcí akceptovat a pochopit. Vzhledem k rozmanitosti rodin, ze kterých děti ve třídě pocházejí, je nutné, aby porozuměla individuálním reakcím dětí a rodičů. Empatie je součástí **naslouchání**. Je to významný prvek celé komunikace, protože pokud rodič vidí, že mu skutečně nasloucháme, reagujeme na to, co říká, nebo si to pamatujeme a později jsme schopni se

k tomu vracet. Vzájemný kontakt je pak otevřenější a vřelejší. Ne vždy jsou naše úsudky spolehlivé a můžeme se setkat s tím, že některá vyjádření zkrátka skutečnost nerespektují. V tomto případě je žádoucí schopnost **odlišování prožitků a pocitů od úvah, úsudků a názorů u sebe i ostatních**. K užítku není ani, když budeme prožitky vyvracet nebo reagovali ironicky, či někoho zesměšňovat. To platí ve vztahu učitelky ke komukoliv. Pokud se vyjadřujeme k nějakému chování, pak obecně platí, že čím lépe jsme schopni připomínky a požadavky konkretizovat, tím větší je šance, že se může chování změnit. Informace o tom, že dítě „zlobí“ není konkrétní, protože dítě ani rodič netuší, co si pod tím má představit. Povel: „Nezlob!“ je pro dítě naprosto bezpředmětný, protože většinou netuší, co se vlastně stalo. **Podporování sebekontroly a seberegulace u sebe i dětí** je významnou podmínkou k zvládnání sociálních interakcí. Všechny vztahy, které můžeme nazvat jako dlouhodobé, vyžadují určitou míru sebekontroly a sebeovládání. Učitelka by měla mít sebekontrolu a seberegulaci jako součást svých profesních dovedností. **Porozumění neverbálním projevům jedince**, kterým často překládáme mnohem větší váhu naprosto automaticky, podvědomě vychází z pocitu, že slovní sdělení můžeme mít pod kontrolou, na rozdíl od neverbálních projevů. **Respektování a tolerování odlišného pohledu na projevy interakcí** je pro učitelku nezbytnou dovedností, zvláště v době, kdy můžeme vnímat rozdílnost sociálního a materiálního světa, ve kterém se pohybujeme. Učitelka vede děti k tolerantnímu pohledu, ukazuje jim náhled na svět, který není vždy jednosměrný. Další dovedností je také **rozvoj sebedůvěry a sebejistého vystupování spolu s uměním pochválit**, na rozdíl od využívání trestů jako motivace. **Zpětná vazba v profesních sociálních vztazích** učitelku více zpřístupňuje například rodičům, pokud je schopná vyjádřit a zformulovat svůj osobní postoj ke vzniklé situaci. Taková komunikace, která ale není hodnotící nebo interpretující, je pro rozvoj vztahů mezi rodiči a učiteli cenná a potřebná. Poslední popisovanou dovedností je **zvládnání konfliktních situací**, což je nepochybně dovednost, kterou je učitelka často nucena využít, a která jí může znatelně usnadnit komunikaci s rodiči.

Požadavky na dovednosti učitelky mateřské školy můžeme pozorovat i v obecných představách o učitelce mateřské školy. „*Obraz učitelky mateřské školy vychází z představy ideální, laskavé matky, jejíž péče o děti je podložena především mateřskými instinkty a láskou, obohacena příslušnými dovednostmi a vzděláním. Není v pravém slova smyslu úředně zmocněnou osobou, ale hlavně blízkou a skoro příbuznou osobou. Představuje vůdčí osobnost, která má plánovat a iniciovat činnosti, radit, vysvětlovat, pomáhat a citlivě odhadovat míru uspokojování potřeb každého jedince i celé skupiny. Je pro děti osobou, která má*

sloužit jako vzor, pod jehož vlivem hodnotí dítě sebe sama, ale i představitelem určitých společenských vztahů, pravidel a řádu.“ (Opravilová, 2016, s. 186 – 187)

3 DŮVĚRA VE VZTAHU ŠKOLY A RODINY JAKO ZÁKLAD JEJICH SPOLUPRÁCE

Spolupráce mezi školou a rodičem je jednou ze součástí vztahu rodiče a mateřské školy, a proto je nutné tento vztah přiblížit. Je však nesporné, že nelze nekomunikovat – ve vztahu učitel a rodič. To uvedla Pohnětalová (2015, s. 62), v tomto případě mluvila spíše o vztahu rodiče a učitele v základní škole. My však můžeme tuto podmínku aplikovat i do prostředí mateřské školy, což je patrné i z výsledků empirické části této práce.

Kooperace a komunikace rodiče a učitele je nevyhnutelná již při vstupu dítěte do mateřské školy. Čím dál více rodin využívá pobyt rodiče s dítětem na začátku docházky dítěte do mateřské školy, jako adaptační program. Adaptace dítěte je sice hlavní náplní této formy spolupráce, ale mezi její další nesporné výhody patří pozvolné pozitivní vytváření *vztahu důvěry* rodičů a učitelů navzájem. Je to dané otevřeností školy směrem k rodiči, kdy rodič vidí, jak se k dětem učitel chová, jak s nimi mluví a je součástí denního režimu v mateřské škole, poznává pravidla a nejen u dětí, ale také u rodičů tento přístup vytváří větší pocit jistoty a bezpečí (Syslová a kol., 2015, s. 239 – 240).

Vztah mateřské školy a rodiny je s důvěrou úzce spjat. Zmíněný vztah můžeme popsat například takto: „*Vztah rodiny a mateřské školy je významný sociální vztah ovlivňující úspěšnost výchovně vzdělávacího procesu, učení žáků a jejich osobnostní rozvoj. Předpokladem pro dobré partnerství je vzájemná otevřenost, informovanost a ochota komunikovat.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 303).

Vztah rodičů a učitele se formuje už na začátku školního roku a především v prvním roce vstupu do školy. Rodiče postupně hledají a nacházejí postoj ke škole, k učiteli svého dítěte a i vlastní podobu komunikace se školou dítěte. I přes to, že právě učitel, jako představitel vzdělávací instituce, je iniciátorem, který určuje formy a obsahy kontaktů (Pohnětalová, 2015, s. 63). Pro mateřskou školu platí stejné pravidlo. Avšak velkou výhodou je častější kontakt rodičů a učitelů, ve srovnání se základní školou. To umožňuje delší dobu hledat a formovat způsob komunikace a jejím prostřednictvím také vzájemný vztah. Můžeme se v praxi setkat s tím, že celkové budování vztahů školy a rodiny je brzděno vzpomínkami a zkušenostmi rodičů, kteří navštěvovali mateřskou školu a velmi dobře si pamatují praktiky učitelek, které často hraničily s bezohledností k dítěti. Obavy učitelek je také jedna z věcí, která úspěšnému vytváření vztahů často brání (Svobodová, 2010, s. 62 – 63). Rodiče, učitelka i dítě patří do jedné skupiny, která je v mateřské škole vytvořena a kde klima spolu-

práce, důvěra, vzájemná pomoc, dobrá nálada a respekt druhé osoby velmi příznivě působí nejen na dospělé, ale také na dítě (Čáp, 2007, s. 189 – 192).

Majerčíková (2011, s. 17 - 21) vztah školy a rodiny strukturovala do několika úrovní. A to **vztah školy a rodiny na úrovni sociálních institucí**, na této úrovni hovoříme o vztahu rodiny a školy obecně, který předpokládá jakési stereotypní prvky chování a komunikace, fungují zde určité vzorce jednání. Rodina a škola se jednájí předvídatelně. **Vztah školy a rodiny na úrovni sociálních organizací** tato úroveň se týká konkrétních škol a jejich vztahem ke konkrétním rodinám. Dominantou je školský management. Třetí definovaný vztah je **vztah školy a rodiny na úrovni osob**, tedy na úrovni personální. Přímými aktéry jsou rodiče a učitelé. Nabídnuté platformy vztahu rodiny a školy pozoruhodně poukazují, na význam jednotlivých osob, které budují tento vztah. Jsou to třeba právě učitelé a rodiče. Abychom se mohli více zaměřit na vztah mateřské školy a rodiny, měli bychom se zamyslet nad tím, jak tento vztah vzniká. První setkání rodičů se uskuteční většinou s ředitelkou mateřské školy. Často jde o formální schůzku, kde se rodiče dozví, jak mateřská škola funguje, poznají řád mateřské školy, doplňují informace o sobě a dítěti (Lažová, 2013, s. 17).

Vztah ředitelky školy a rodičů zůstává obvykle formální i nadále, pokud ovšem ředitelka neučí ve třídě, kde mají rodiče své děti, poté se stává učitelkou a komunikace je častější. V našich podmínkách má ředitelka ze zákona povinnost pracovat určitý čas přímo s dětmi, více o tom pojednává *Narízení vlády 75/2005 Sb. o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků*. Mnoho ředitelk to může vnímat, jako čas, který by mohly věnovat administrativní práci, a pobyt u dětí je spíš obtěžuje. Z druhé strany je k zamyšlení, jak moc může přítomnost ředitelky při příchodu či odchodu dětí, ovlivnit vztah školy s rodiči. Rodiče mají možnost vidět ředitelku MŠ osobně, v jiných okamžicích, než při formálních schůzkách, mají možnost s ní komunikovat a řešit různé situace týkající se dítěte přímo.

Mateřská škola je bezesporu významným mezníkem v životě nejen dítěte, ale také rodiče, a proto je důležité přistupovat ke vztahu rodiny a školy zodpovědně. Právě ona zmíněná důvěra ovlivňuje to, jak bude komunikace mezi učitelkou a rodičem úspěšná. To, že se člověk stává rodičem, neznamená, že se okamžitě stává odborníkem na výchovu dítěte, ale stává se odborníkem na konkrétní vlastní dítě a od toho by se měl odvíjet také přístup učitelky. Dyches, Carter a Prater (2012) poukazují na problém dominantních učitelů, kteří

často při hromadných setkáních rodiče spíše poučují, než aby s nimi vedli rovnocenný rozhovor. Takovému jednání by se měla učitelka vyvarovat.

RVP PV se můžeme dočíst o důvěře ve spojitosti spolupráce mateřské školy a rodiny. Jde o spoluúčasť rodiny na vzdělávání. Vztahy, které mají mezi sebou rodiče a učitelé, by měly být otevřené, měla by v nich převažovat vstřícnost a respekt. Škola by se měla snažit porozumět potřebám dětí, rodinám, ale především být diskrétní, co se týče informací, které rodiče učitelce/ ředitelce svěří (Horká, Syslová, 2011, s. 35).

O důvěře, jako o základním kameni pojednává Bečvarová (2003, s. 102), ta říká že: „*Vztahy všech pracovníků s rodiči dětí výrazně ovlivňují celkovou image školy a tím i úspěšnost. Podmínkou dobré kvality vzájemných vztahů je oboustranná vstřícnost, otevřenost, založená na důvěře a oboustranné podpoře.*“

Jak jinak a lépe může učitelka poznat dítě a jeho svět, než přes partnerství mezi ní a rodiči? Navíc toto partnerství může být přínosem pro rodiče, kteří mají možnost lépe poznat metody vzdělávání a celkově mít lepší přehled o edukaci v mateřské škole (Svobodová, 2010, s. 64). Není překvapující, že vztah mateřské školy a rodiny je velmi proměnlivý a je závislý na mnoha aspektech, které se mohou při častém setkávání rodičů a mateřské školy projevit. Základem však je vztah, ve kterém není důvěra, není vztahem, který je možné považovat na prospěšný.

Představme si vztah, ve kterém si dva lidé důvěřují. Při komunikaci se může stát, že se některý z aktérů vyjádří mylně, ale lidé, kteří si věří, jsou schopni se pochopit, druhý aktér chápe, co chtěl první říci. Na rozdíl od druhé situace, kdy je důvěra v druhého velmi nízká si může druhý aktér špatně vyložit to, co mu chceme říci, byť se budeme vyjadřovat se-
bepřesněji a přemýšlet nad každou větou, kterou mu řekneme (Covey, 2008, s. 47). Pokud si budou dva lidé, v tomto případě učitelka a rodič, vytvářet a prohlubovat vzájemnou důvěru, jejich komunikace a spolupráce bude mnohem efektivnější.

4 PROSTŘEDÍ RODINY

Rodina je první sociální prostředí, ve kterém se jedinec ocitá. Zároveň zrcadlí problémy doby, ve které se nachází (Kohoutek a kol., 1998, s. 106). Není pochyb o tom, že rodina je základem pro vývoj každého jedince a mimo to je současně stavebním kamenem společnosti (Syslová, 2011, s. 25). O poznání dítěte můžeme mluvit ve chvíli, kdy poznáme také jeho rodinu, i to jakým způsobem je prostředí rodiny podnětné pro jeho osobnostní rozvoj (Kohoutek a kol., 1998, s. 106). V rodině dochází také k prvotní socializaci a jako taková zajišťuje dítěti všechny potřeby (Helus, 2015, s. 219). To se většinou mění při nástupu dítěte do mateřské školy, kdy rodina už není jediným místem socializace dítěte (Možný, 2002, s. 144 – 148). Právě tady může dojít ke střetnutí dvou stylů výchovy – jednoho, který uplatňuje rodina a styl výchovy, který je praktikován učitelkou v mateřské škole. Právě to je důvodem, kdy se učitelka snaží sumarizovat poznatky o rodině nejen z chování dítěte, ale také z rozhovorů s rodiči, aby byl rozvoj dítěte harmonický.

Znalost typů rodin, se kterými je možné se v běžné praxi setkat, se stává pro komunikaci mateřské školy a rodiny zdrojem hodnotných informací. Rodiny je možné rozdělit do několika kategorií dle jejich funkčnosti: Jednak je to **rodina funkční**, ve které podle Dunovského (1986) platí, že tato rodina je nenarušená a plní veškeré funkce, které má rodina plnit vůči dítěti. Stejnou kategorii jen s upraveným názvem uvádí Helus (2015) jako **rodinu stabilizovaně funkční**, která ve všech ohledech naplňuje potřeby dítěte, zajišťuje kvalitní socializaci a podmínky ke zdravému vývoji. Na rozdíl od Dunovského (1986), který v dělení používá jen čtyři kategorie, rozlišované na základě funkčnosti.

Helus (2015) uvádí k tomuto dělení ještě kategorii **funkční rodiny s přechodnými, více či méně vážnými problémy**. Na rozdíl od prvního typu rodiny, je těchto rodin s přechodnými problémy v současnosti nejvíce. Problémy, kterými si rodina prochází, ať se jedná o finanční problémy, potíže s některým z členů rodiny, těžkosti v partnerských vztazích či v zaměstnání, způsobují často mnohem větší snahu urovnat situaci v rodině. Situace, do kterých se tato rodina dostává a které řeší, většinou rodinu posilují a ženou ji kupředu.

Rodiny problémové (Dunovský, 1986) jsou ty, jejichž problémy zasáhly do plnění funkcí rodiny. Členové rodiny hledají pomoc a snaží se dát zase rodinu do pořádku, velmi často je však toto snažení neúspěšné. Nejde už o pouhé řešení problémů v rodině, ale o to, že její

členové jsou postaveni do pro ně bezvýhodné situace, jejíž jedinou alternativou je rozvod rodičů a snaha, co nejvíce redukovat negativní vliv tohoto rozhodnutí na psychiku dítěte.

Rodiny, které jsou již delší dobu oslabené, a o nichž bychom mohli říct, že daná situace, kterou prochází je natolik vyhocená, že jsou ohroženy děti, se nazývají **Rodiny dysfunkční** (Helus, 2015). Na rozdíl od problémových rodin, se v dysfunkčních rodinách setkáváme s problémy spojenými s alkoholismem či jinými závislostmi, které přetrvávají delší dobu. Stejně tak to mohou být dlouhodobě trvající krize, které rodina neumí vyřešit. Vyskytují se i jiné problémy související s financemi a materiálním zázemím rodiny, která se například ve velkém počtu členů tísní v malém bytě s nevyhovujícími podmínkami. Často v těchto rodinách dochází k nutnosti zásahu vnějších institucí pro neschopnost rodiny tyto problémy a situace řešit. (Jandourek, 2008, s. 66) definuje dysfunkci v rodině jako takovou, jejíž funkce jsou narušeny a odrazem dysfunkce je chování, které negativně postihuje společnost.

Poslední kategorií rodiny je **rodina afunkční** (Matějček, 1994, s. 25-26), která není nijak hojně zastoupená. V České republice se jedná cca o 1% takovýchto rodin. Rodina se stává pro dítě ohrožujícím prostředím, protože neplní svůj účel, který směrem k dítěti má. Nezájem o dítě přeroste v nenávist a nevraživý postoj vůči dítěti. V těchto případech je většinou naděje, že rodina bude opět funkční, velmi malá. Proto bývá za těchto okolností na místě hledat náhradní řešení mimo rodinu.

Je dobré popřemýšlet nad tím, že mateřská škola a rodina mají bezpochyby jiný vztah, než mají rodina a třeba základní nebo střední škola. Nemálo se můžeme setkat s tvrzením, že mateřská škola není tolik důležitá jako škola základní. K tomuto názoru může vést veřejnost zkreslená představa a špatné povědomí o tom, co se v mateřské škole odehrává, jaký vliv má na dítě a s jakými informacemi, které si dítě odnáší z mateřské školy, později základní škola pracuje. Dalším důvodem může být ono klasifikované hodnocení v Základní škole. Rodin, které mají přechodné problémy, je u nás v ČR velké množství a nelze popřít, že mateřskou školu rodiče navštěvují ze všech stupňů škol nejvíce, tudíž je pro pedagoga velmi užitečné, když pozná specifika jednotlivých typů těchto rodin, které jsou zatíženy problémy. Velmi přehledně tyto typy rodin popsal Helus (2015) a z praxe víme, že skutečně v každé třídě, je několik těchto typů rodin zastoupených.

Podle Heluse (2015, s. 224 - 235) je to **nezralá rodina**, kdy dítě bylo na svět přivedeno s často dost ambivalentními pocity rodičů, kteří se necítí být na výchovu dítěte připraveni.

Jsou to lidé nezkušení a nezralí, jak v oblasti citů, tak v oblasti životních zkušeností, aby mohli ve všech směrech vychovávat dítě a být pro něj zodpovědnými a dobrými rodiči. Tito budoucí rodiče jsou často velmi emočně rozpolcení a nejsou zvyklí starat se o někoho jiného. Nezřídka pak dochází k situaci, kdy dítě není chtěné, rodiče nevědí, co mají dělat a celá situace je pro ně složitá. Gabura (2012, s. 131 – 133) hovoří v tomto kontextu o nezralém manželství/rodině, která se pro optimální fungování stává připravenou až ve chvíli, kdy oba partneři jsou psychicky, somaticky a sociálně zralí.

Můžeme se setkat s rodinami, které na první pohled plní všechny základní potřeby dítěte. Tvoří její rodiče, kteří nepostrádají ani dostatečnou vyzrálost a informovanost, přesto však děti v těchto rodinách mají mnohdy výchovné problémy doprovázené i potížemi s učením. Zde pak mluvíme o **přetížené rodině**. Není výjimkou, že rodiče mají vysoké vzdělání, a přesto je rodina problémová. Zdrojem přetíženosti je velké množství neshod mezi partnery, rodiči a dítětem, stres v zaměstnání a konflikty s příbuznými, které jsou opakovaně frustrující. Dále pak ke zhoršení situace přispívá například přetížení rodičů vlivem narození dalšího dítěte, starosti v rodině způsobené nemocí či citovým strádáním i ekonomickými problémy (Helus, 2015, s. 224 - 235).

Kariérní problémy ovlivňují i další typ rodiny, což je **rodina ambiciózní**. Potřeby seberealizace rodičů, jejich snahy - být úspěšný v kariéře, ve sportu, vynikat ve studiu, získat čas na cestování - tím vším bychom mohli tento typ rodiny charakterizovat. Děti z ambiciózních rodin jsou většinou obdarovávány a často zahrnovány drahými věcmi. Rodiče pak často používají argumenty typu - že se obětují pro rodinu a chtějí, aby děti měly to nejlepší. Dítě v takové rodině nedokáže přesně vyjádřit, co mu chybí. Učitelům to přináší obtíže při komunikaci s touto rodinou, protože rodiče jsou utvrzeni v pocitu, že nedělají nic špatně. Učitel se pak snaží s rodinou spolupracovat na úrovni konkrétních problémů dítěte. Z praxe víme, že tyto rodiče nestojí příliš o přímou komunikaci s učitelkou, ale raději se do spolupráce angažují tak, že mateřská škola dostane nějaký hmotný dar, který rodič koupí dětem. Díky zakoupení sladkostí nebo hraček tak rodič nabývá neoprávněného dojmu, že se školou nadstandardně komunikuje. Není to ale tak vždy a je nutno podotknout, že rodiny jsou rozdílné, stejně jako děti, které v nich vyrůstají (Helus, 2015, s. 224 - 235).

Perfekcionistická rodina, jak už název napovídá, klade důraz na perfektní výsledky dítěte nebo minimálně na to, aby bylo lepší než ostatní děti. O nadprůměrné výsledky dítěte rodiče usilují i bez ohledu na předpoklady dítěte a jeho rozvoj, který má být harmonický. Problém představuje v tomto případě permanentní zátěž, která je na dítě kladena a může mít

vážný negativní efekt na jeho další vývoj. Dítě je vyčerpané, má strach, že rodiče zklame, často je velmi zmatené a má sníženou sebedůvěru. Mohou se objevit i psychosomatické potíže. Učitel v tomto případě s rodiči komunikuje o dítěti i o tom, jaký vliv na něho toto jednání může mít a společně se snaží dojít k výsledku, aby rodiče kladli na dítě reálné požadavky.

Autoritářská rodina je taková, kde je komunikace a vztah k dítěti omezen na zakazování a příkazování. V globálu se jedná o celkové striktní rozkazování dítěti, které nemá možnost se svobodně rozhodovat a spontánně se projevovat. Od dětí je vyžadována naprostá poslušnost. Rozkazování a necitlivé chování k dítěti vede často ke strachu dětí z rodičů. Otevřelová (2016, s. 24) se k dětem, které jsou vychovávány autoritářsky, vyjadřuje následovně: „*Takto vychovávané děti mají tendence se podřizovat, jsou závislé na pochvale a často mají tendence se izolovat od ostatních dětí. Mateřská škola může pomáhat v tomto ohledu dítěti v rozvoji tím, že mu dá dostatečný prostor pro hru a vlastní projev a naučí tak dítě jednat podle sebe.*“

Rozmazlující (protekcionistická) rodina se vesměs snaží jednat tak, jak chce dítě, nepochybuje o tom, že dítě mluví pravdu. Dítě se tak de facto stává hlavou rodiny. O protekcionismu útočném hovoříme ve chvíli, kdy rodiče vystupují útočně kvůli ochraně svého dítěte a to vždy, když mají pocit, že je jejich dítěti ukřivděno. V takové chvíli se učitel dostává do nepříjemné situace, kdy si musí dávat velký pozor, aby s rodiči jednal klidně a promyšleně. Rodiče mají často pocit, že učitel má problém konkrétně s jejich dítětem. Právě na tomto typu protekcionismu lze velmi dobře pozorovat téměř nulovou důvěru rodiče v učitele. I kdyby nějaká důvěra mezi rodiči a učiteli existovala, pravděpodobně by skončila ve chvíli, kdy by nastal nějaký problém, ve kterém by figurovalo jejich dítě, které má v očích protekcionistických rodičů vždy pravdu. Při protekcionismu soucítící rodiče nevystupují bojovně, ale spíše spolutrpitelsky. Jsou za jedno s dítětem. Služebný protekcionismus klade rodiče do role sluhů, kteří se snaží dítěti vyhovět ve všem a za každou cenu, z dítěte se stává řídicí prvek rodiny, a to se promítá i do chování rodičů k učiteli (Helus, 2015, s. 224 - 235).

Řád rodiny nadměrně liberální a improvizující je značně chaotický. Rodiče si často nejsou schopni stanovit výchovné cíle a trvat na nich. Obhajují své počínání tím, že dítěti důvěřují, a že je samo schopno si zvolit, co mu prospěje. To ale pro něj může být více matoucí než prospěšné. Učitel se snaží dohodnout s rodinou a jasně tuto dohodu definuje. Snaží se, aby byla rodina úspěchy motivována a upevňována.

Někteří rodiče, kteří se nacházejí v dlouhodobé krizi nebo se stali rodiči velmi brzo, či jsou zkrátka přetížení a vystresovaní, mají tendence dítě odkládat. Tady hovoříme o **rodině odkládající**. Zprvu rodiče odkládají děti k prarodičům či jiným příbuzným. Později však rodiče odkládají dítě stále častěji, a to, nejen k rodinným příslušníkům, ale také k přátelům a zkrátka ke každému, kdo je ochoten dítě pohlídat. Pro dítě je velmi nepříjemné stěhovat se z místa na místo, protože na každém místě mají pro něj jiné pravidla a nakonec má dítě pocit, že o něj nikdo nestojí. Úkol pedagoga v tomto případě není jednoduchý. Taktně se snaží upozornit na problémy, které nepříznivě ovlivňují dítě a usměrňovat rodiče v jejich chování.

Disociovaná rodina je posledním typem. Charakteristické pro ni je, že vztahy a vazby mezi jednotlivými členy rodiny nebo i vnější vztahy jsou vážně narušeny. Rodina se izoluje, její kontakt s přáteli a celkově sociální kontakty jsou výrazně omezeny. Příkladem disociované rodiny může být i konfliktní rodina. V této rodině dítě získává velmi zkreslené a omezené informace o vnějším světě a o vztazích lidí mezi sebou. Učitel se snaží, aby se dítě naučilo fungovat v kolektivu tak, aby právě izolovanost a konfliktnost nebránily dítěti se socializovat. S těmito typově rozřazenými rodinami se setkávají učitelé běžně, protože skutečností je, že ne všechny rodiny jsou funkční a mnohé procházejí rodinnými krizemi, které mají na dítě často nepříznivý dopad (Matějček, 2005, s. 143). V současné době se rodina potýká s velkým množstvím překážek a je žádoucí, aby byla mateřská škola připravená na rodiny, ve kterých může nastat problém. Komunikace je poté pro pedagoga i celkově pro mateřskou školu průhlednější.

Pro mateřskou školu je příznačné, že většinou nabízí více nových poznatků a podnětů než prostředí rodiny. Velkou výhodou je to, že pedagogové mají větší pole zkušeností a znalostí, jak si ve výchově, vzdělávání a péči o děti počínat. Matějček (2005, s. 142) nazval mateřskou školu, díky těmto výhodám, jako místo celkové pedagogické osvěty. Celkově se však mateřská škola, kterou navštěvovali rodiče dětí dnes a současná mateřská škola výrazně odlišují, především však v pojetí rodiče, jako rovnocenného partnera. Rodič už tedy není pouhým pasivním konzumentem mateřské školy a jejích výhod, ale také aktivním participantem (Svobodová, 2010, s. 62). Mateřská škola by takto měla doplňovat rodinnou výchovu, což vyžaduje aktivní spolupráci s rodiči, chceme-li aby byla výchova efektivní a její vliv na dítě ucelený.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

Ve výzkumu jsme se snažili prozkoumat fenomén důvěry mezi rodiči a učitelkami mateřské školy. Výzkum jsme realizovali pomocí polostrukturovaného rozhovoru s rodiči – matkami a učitelkami, vždy ve stejné mateřské škole. Tato část práce předkládá pohled na důvěru, jak ze strany rodiče, tak ze strany učitelky. Klade důraz na vzájemný vztah, důvěru a spolupráci dané mateřské školy s rodinou.

5.1 Výzkumné otázky a cíle

Pro svou práci jsem volila cestu kvalitativně orientovaného výzkumu, vzhledem k citlivosti osobních informací, které byly pro můj výzkum stěžejní. Velkou roli také hrála snaha navodit s jednotlivými participanty příjemné a otevřené prostředí.

Hlavním výzkumným cílem bylo *popsat souvislost mezi důvěrou rodičů a učitelů v rámci spolupráce mateřské školy a rodiny.*

Dílčí cíle, které hlavní cíl práce doplňují, jsou následující:

- Odkrýt, co utváří důvěru mezi učitelkami a rodiči
- Popsat, jak se podílí vzájemná důvěra na spolupráci mateřské školy s rodinou

Dále byly stanoveny **výzkumné otázky** na základě dílčích cílů:

- Co se podílí na utváření důvěry rodičů a učitelů?
- Jak se podílí důvěra mezi rodiči a učitelkami na spolupráci mateřské školy a rodiny?

5.2 Zkoumané případy

Pro výzkum jsme zvolili vzorek deseti participantů. Zkoumanými subjekty je šest matek a čtyři učitelky mateřské školy. Stěžejní byl výběr participantů vždy z konkrétní mateřské školy. V první mateřské škole to byly dvě učitelky a dvě matky. Ve druhé mateřské škole se jednalo o jednu učitelku a dvě matky a ve třetí mateřské škole se taktéž jednalo o dvě matky a jednu učitelku.

Výzkumné šetření bylo prováděno metodou polostrukturovaného rozhovoru. Rozhovorům, které byly nahrávány a následně přepisovány, často předcházely také neformální rozmluvy s jednotlivými učitelkami a matkami, které byly pro mé šetření přínosem. V některých těchto neformálních rozhovorech jsme se dozvěděli informace o mateřských školách, které

učitelky a matky trápily, ale nechtěly, aby byly použity v rozhovorech. Proto jsme některé tyto informace využili při identifikaci jednotlivých škol a přiřadili jsme jim jména v rámci výzkumného šetření.

Mateřská škola č. 1 – „Unavená“

Školka má tento pracovní název z toho důvodu, že na učitelkách je patrné, že jsou unavené a u některých se vyskytují, dle mého úsudku, známky vyhoření. Učitelky samy popsaly, že je práce pro ně velmi náročná, protože pracují nad své úvazky, kolikrát celý den je jedna učitelka na celou třídu sama. To je pro ně velmi vyčerpávající, nemají čas si odpočinout a do práce se příliš netěší. Škola se nachází na vesnici s počtem obyvatel cca 500, tudíž se většina obyvatel zná. Je to dvojtřídní mateřská škola, v níž jsou děti rozděleny do tříd podle věku - na malé (2-4 let) a velké děti (5-6 let). Materiální vybavení je velmi pěkné, většinou nově zakoupené, ale školka na první pohled nepůsobí útulně a příjemně. Učitelky nakonec samy přiznaly, že vedení mateřské školy jim neposkytuje dostatečnou oporu, nepodporuje jejich vlastní nápady a dle výpovědí ředitelka školy neodvádí práci, kterou by odvádět měla v míře stanovené zákonem. Učitelky se snažily po celou dobu s výzkumem pomoci a sehnaly rodiče, kteří se byli ochotni zapojit do výzkumu.

Učitelka č. 1 má 23 let, je bezdětná, pracuje v mateřské škole druhý rok od doby, kdy ukončila bakalářské vzdělání. Podle vlastních slov se ze začátku snažila ve své školce udělat změny, zjišťovala zájem rodičů o tyto změny, ale bohužel se u vedení nesetkala s pochopením. Jelikož její snaha byla marná, demotivovalo ji to a upustila tak od podobných aktivit.

Učitelka č. 2 má 24 let, je bezdětná a pracuje v mateřské škole již pátým rokem od doby, co úspěšně ukončila střední pedagogickou školu. Neustále se snaží zlepšovat a jejím cílem je studovat logopedii. Na učitelce je patrné, že je unavená z fungování mateřské školy. Ředitelka v mateřské škole neodvádí tolik hodin přímé pedagogické činnosti, kolik by měla, a to způsobuje, že učitelky jsou často unavené, celé dny slouží ve třídě samy. Navíc pořád stejné učitelky odemykají a zamykají školku, což není běžné. V mateřských školách je toto práce školnice, popřípadě se učitelky střídají. Sama učitelka se svěřila, že je pracovní vytížení často nad její síly. Jejím přáním je, odvádět si svou práci tak, jak podle zákona má a nedělat práci za ostatní.

Matka č. 1 má 40 let, vychovává dva syny. Matka je s mateřskou školou, kterou navštěvují její synové, spokojená. Ze začátku sice musela řešit problémy s učitelkami, ale nakonec se

na všem domluvily a pyšní se tím, že mají společně s učitelkami dobrý, přátelský vztah. Matka v rozhovoru uvedla, že její výchova je spíše liberální.

Matka č. 2 má 35 let, dvě dcery, z nichž jedna navštěvuje mateřskou školu. Je velmi spokojená s mateřskou školou, protože sama cítí, že je zde dcera spokojená a nic jí nechybí.

Mateřská škola č. 2 – „Perfektní“

Na první pohled tyto mateřská škola působí velmi hezky na rodiče a širokou veřejnost, účastní se různých projektů, pořádá semináře pro rodiče a internetové stránky školy jsou skutečně precizní, rodiče zde najdou veškeré informace. Mateřská škola se navenek prezentuje skvěle, veškeré informace, které odchází přímo z mateřské školy, se snaží tvářit profesionálně a kladně. Ale o spokojenosti rodičů a učitelů s mateřskou školou se v superlativěch příliš mluvit nedá. Rodiče jsou nespokojeni s chováním učitelek i ředitelky mateřské školy. Jedna matka uvedla, že byla nespokojená i se stravováním. Za poslední dva roky odešlo z tohoto pracoviště více než deset učitelek a je častým jevem, že z mateřské školy rodiče přehlašují své děti jinam. Proto často - při pouhém vyslovení jména této mateřské školy, učitelky obrací oči v sloup. Shodou okolností se povedlo získat výpovědi od učitelek i od rodičů, kteří z mateřské školy odešli značně nespokojeni. Přestože s ředitelkou zmíněné mateřské školy nejsou rodiče často v kontaktu, její působení má silný vliv na učitelky i na rodiče. Bohužel se však nepodařilo získat výpovědi od dalších učitelek, zaměstnaných v této mateřské škole, protože měly strach o situaci mluvit.

Učitelka č. 3 má 25 let, tři roky praxe. Pracovala v této mateřské škole po dobu dvou let. Sama nakonec z mateřské školy odešla, protože neunesla tlak, který na ni vyvíjelo vedení, se kterým bojovala a nebyla v tom jediná.

Matka č. 3 má 35 let a dva syny, jeden ze synů navštěvuje mateřskou školu. Tato matka byla se školou značně nespokojená v době, kdy ji navštěvoval její tehdy tříletý syn. Uvedla, že jí vadilo stravování v mateřské škole, ale především chování učitelek, které bylo podle jejich slov bez zájmu k dětem. Proto přibližně po půl roce přestal její syn tuto školu navštěvovat.

Matka č. 4 má 42 let a tři děti, dvě z nich jsou již ve škole a nejmladší syn navštěvuje mateřskou školu. Prostřední dítě – syn, navštěvoval zmiňovanou školu od tří let, až do nástupu do základní školy. Vzpomínky na tuto školu nemá vůbec kladné ani on, ani jeho matka. Poté, co mohla srovnat chování v různých mateřských školách, její kritika dané mateřské školy ještě vzrostla. Její druhé dvě děti chodily do mateřské školy, kde se učitelky o děti

zajímaly, adaptace byla jednodušší a vždy od učitelek dostala dostatek informací o pobytu dětí v mateřské škole. Tuto zkušenost poté srovnala s mateřskou školou, kterou se v rozhovoru zabýváme.

Mateřská škola č. 3 – „Upřímná“

Tato škola se nachází ve městě, je koncipovaná do čtyř tříd, kde jsou děti rozděleny podle věku. Rozhovory, které byly realizovány v této mateřské škole, proběhly bez problémů. Učitelky byly velmi ochotné v poskytování rozhovoru a poté také samy oslovily rodiče, kteří ochotně spolupracovali na výzkumu.

Nezaregistrovala jsem, že by v mateřské škole byly nějaké problémy, jen jedna učitelka se mimo rozhovor zmínila, že jsou jednou ze tří mateřských škol, které vede stejná ředitelka. Každé pracoviště má tedy svou vedoucí a učitelky s ředitelkou v přímém kontaktu nejsou, což by uvítaly, protože mají pocit, že se s ní lépe domluví, než s vedoucí jejich pracoviště. Shledávám, že jejich velkou výhodou jsou velmi dobré vztahy kolegyň ve třídě, které i podle pozorování, nepochybně přispívají k příjemné atmosféře mateřské školy.

Učitelka č. 4 má 24 let a je bezdětná. V praxi je první rokem, ale velmi se snaží, aby byla ve své práci co nejlepší. Neustále se vzdělává a učí se novým věcem, které jí praxe v mateřské škole nabízí. Ve škole je velmi spokojená, především s kolegyní, se kterou má skvělý vztah.

Matka č. 5 má 36 let a dvě děti. Školku navštěvuje dcera a je velmi spokojená, především s učitelkami dcery, které jsou dle ní profesionálky. Její dítě se tak má ve školce velmi dobře a vždy se do ní těší.

Matka č. 6 má 38 let a tři děti. Tuto mateřskou školu navštěvuje její syn. Školku si vybrala záměrně. S učitelkami je velmi spokojená jak ona, tak i její syn. Sama říká, že dokáže ocenit dobrou komunikaci učitelky s rodičem, protože je učitelkou na základní škole.

5.3 Realizace výzkumu

Výzkumné šetření probíhalo celkem ve třech mateřských školách. V každé mateřské škole proběhly rozhovory - jak s učitelkami, tak i s rodiči. Výběr učitelek a rodičů nebyl nahodilý, byly osloveny učitelky, které měly zájem, to stejné platilo i u vzorku rodičů.

Realizace výzkumu nebyla snadná, protože jsme se setkali s komplikacemi, které ho značně zpomalily. Jedna mateřská škola, v níž byla spolupráce domluvena, se nakonec nezú-

častnila vůbec, a to kvůli nezájmu rodičů a učitelek. Velký problém byl také s ochotou participantů. Výběr byl záměrný a často bylo nutné domlouvat rozhovory přes další osobu, která jednotlivé participanty znala lépe. V tomto byly učitelky velmi nápomocny a patří jim velké díky, protože samotné shánění participantů bylo časově náročné. S některými bylo velmi náročné se zkontaktovat, s jinými se to bohužel nepovedlo vůbec.

Zásadní bylo pro všechny zúčastněné zaručení anonymity. Kvůli přehlednosti dat byly uděleny mateřským školám, ve kterých byl výzkum realizován, pracovní jména, která dle mého názoru mateřské školy charakterizují.

5.4 Výzkumná metoda, metoda analýzy

Zvolit si metodu sběru dat nebylo jednoduché, ale nakonec po pečlivém uvážení byla zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru. Po souhlasu matek a učitelek byly rozhovory nahrávány na diktafon a následně přepisovány do transkriptu.

Struktura tematických okruhů v rozhovorech byla podobná. Sestavení otázek bylo spíše orientační, ale v obou skupinách otázky nebyly totožné. Nejprve byla u rodičů zjišťována celková spokojenost s mateřskou školou, vedením, poté se rozhovor zaměřil na chování a důvěru rodičů v učitelku či odhalení případné nedůvěry. Tyto otázky byly pro rodiče náročné, z toho důvodu se zde objevily i jednodušší otázky. První z nich se týkala očekávání rodičů a poté byla zařazena druhá otázka týkající se vstupu dítěte do mateřské školy. Ke konci se rozhovor zaměřil především na spolupráci mateřské školy a rodiny. Rozhovor s učitelkami začínal otázkami zaměřující se na spolupráci školy a rodiny, způsoby spolupráce, následovaly otázky týkající se především důvěry mezi rodičem a učitelkou.

Následně byl text zpracován metodou **otevřeného kódování**, kdy je text dělen na části a podle potřeby byly tyto části pojmenovány (Švaříček, Šedřová, 2007).

6 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH DAT

Cílem této kapitoly je prezentovat výsledky výzkumu, které vzešly z výpovědí o důvěře mezi rodiči a učitelkami. Tedy o určujícím prvku, jenž zásadně ovlivňuje funkční spolupráci mateřské školy a rodiny. Výsledky výzkumu přinesly několik zajímavých faktů. Vzhledem k tomu, že z odpovědí participantů vzniklo několik kategorií, je možné je podrobněji popsat a ponechat prostor pro detailní vykreslení konkrétních aspektů souvisejících s důvěrou, spoluprací a skrytě také se vztahem a komunikací rodičů a učitelek.

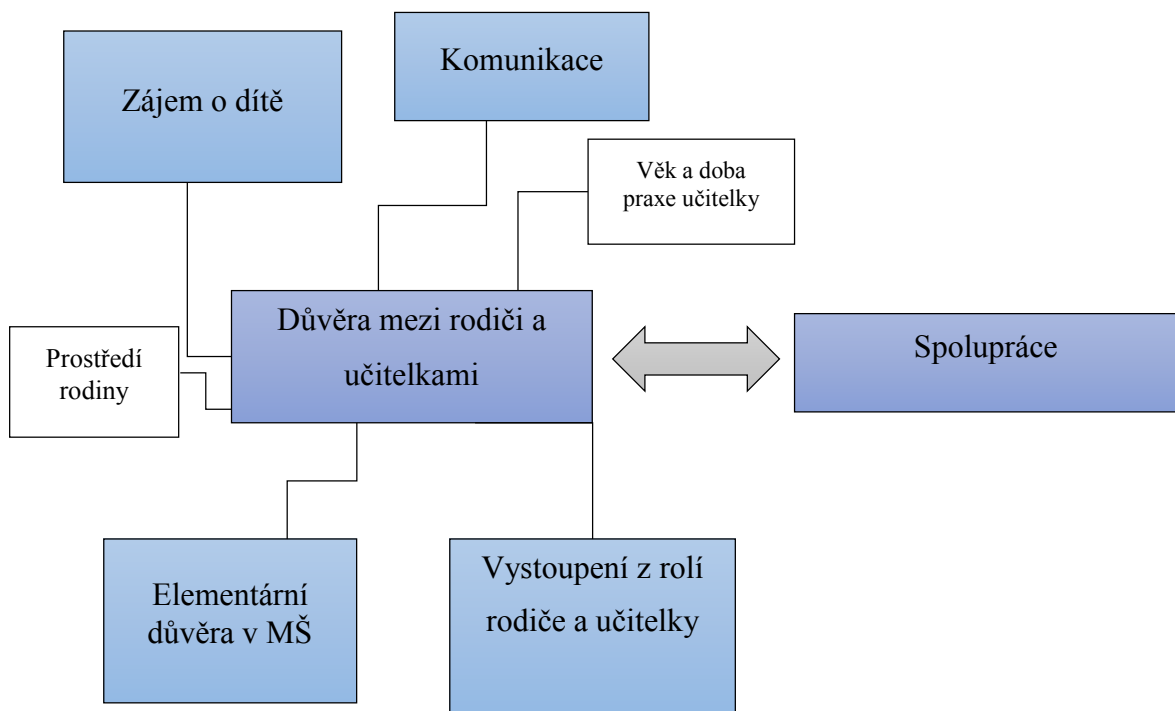
Nejprve byly zkoumány odpovědi, které lépe objasňují, co utváří důvěru mezi rodiči a učitelkami. Na ně navazují odpovědi, jež definují důvěru jako nosnou linku spolupráce mateřské školy a rodiny. Symbióza i vzájemná návaznost těchto dvou pojmů může sloužit jako předpoklad pro kvalitní spolupráci mateřské školy a rodiny. Proto jedním z dalších primárních cílů bylo najít odpověď na to, jak klíčový je význam důvěry pro spolupráci mateřské školy a rodiny. V sekundární linii se má práce věnuje souvislostem mezi vzájemným propojením dvou fenoménů, kterými jsou spolupráce a důvěra. A v neposlední řadě popisuje propojenost důvěry rodičů a učitelek jako determinant pro kvalitní a prospěšnou spolupráci mateřské školy a rodiny.

Není to jen doba, ve které žijeme dnes, ale také lidská potřeba někomu nebo něčemu důvěřovat, najít si v něčem jistotu, bez které by byl náš svět chaotický a pro každého z nás velmi stresující. Ve výzkumu se objevilo několik velmi zajímavých informací, které mohou přispět řediteli školy a samozřejmě i učitelce, jako východisko pro další práci a především rozvoj kvalitní kooperace mateřské školy a rodiny. Prostředí mateřské školy má řadu specifíků, jedním z nich je kontakt s rodiči, který důvěra může činit přínosným.

6.1 Utváření a formování důvěry mezi rodiči a učitelkami a její podíl na spolupráci mateřské školy a rodiny?

„Vztahy jsou vazby založené na důvěře, kde důvěra není předem daná, ale vytvářena....“
(Giddens, 1998, s. 110)

Důvěra v žádném vztahu není samozřejmostí, je nutné ji utvářet, neustále budovat a upevňovat. Je to tak nutné činit s ohledem na to, jak jednoduché je důvěru v někoho nebo v něco, ztratit. Je proto potřebné, abychom uměli pracovat s důvěrou jako s prostředkem, který může sloužit ke zlepšení komunikace a též k ucelení výchovně-vzdělávacího působení na dítě v součinnosti s rodičem. Nyní se zaměříme na to, co je stěžejní pro fungování důvěry, co utváří důvěru ve vztahu učitel – rodič a poté, jak souvisí tato důvěra se spoluprací mateřské školy a rodiny. Kategorie, které vznikly z výzkumného šetření, jsou shrnuty do pojmové mapy pro větší přehlednost celého výzkumu.



Obrázek 1 - grafické znázornění kategorií 1

6.1.1 Zájem o dítě jako významný předpoklad důvěry a prvek utvářející spolupráci

Nejprve se zaměříme na popis této kategorie ve vztahu rodiče k učitelce. Vzájemnou důvěru ovlivňuje zájem o dítě a je nutno podotknout, že zájem o dítě je primární kategorií, o které můžeme říct, že má na důvěru rodiče v učitele zásadní vliv. Je daná láskou rodiče k dítěti a snahou udělat pro něj to nejlepší. Děje se tak ve většině případů, a když tento

fakt pojmem v obecné rovině, zájem o dítě je i příčina vzniku instituce mateřské školy. „...reakce paní učitelky byly skvělé, každé ráno syna vítala s úsměvem a objetím, protože on je hodně kontaktní, hned si k němu našla cestu.“ Rodiče poznají zájem učitelky téměř okamžitě. Dokáží posoudit, jestli má učitelka o dítě zájem už podle přístupu k jednotlivým dětem. Také podle toho, jak se děti do mateřské školy těší, co o nich učitelka ví, jak je pozoruje a všímá si jejich chování. „Mám pocit, že dcerku znají. Nevím, jestli je to tím, že je to tady tak malé, ale mám pocit, že ty děti pro ně nejsou jen nějaké děti, ale že když se o dceři bavíme, tak přesně ví, o čem mluvím.“ Učitelka dokáže reagovat na dotazy rodiče, umí jim podat uspokojivé informace o dítěti, o jeho pobytu v mateřské škole. Ukazují se pozitiva osobního vztahu k dítěti, která, mimo jiné, přináší jako benefit i vzájemnou důvěru mezi ní a rodiči.

Rodič si všímá chování učitelky, jejíž osoba je téměř stále pod dohledem rodičů, a pokud má učitelka pocit, že ne, je tento pocit mylný. V praxi se setkáváme s tím, že si to nejspíš učitelky neuvědomují, nerady si to připouští, avšak realita je ve skutečnosti jiná. „První den, kdy měla přijít nová paní učitelka, syn už se na ni těšil, ale paní učitelka přišla až později v osm hodin a ještě byla taková bez zájmu k těm dětem. Ale hlavně na mě opravdu hodně špatně zapůsobilo, když jsem dávala syna do třídy. Paní učitelka seděla za stolem a my jsme tam stáli s maminkou opravdu deset minut, než si nás vůbec všimla...“

Matka, která skutečně učitelkám v mateřské škole nevěřila, se nakonec rozhodla syna umístit do jiné mateřské školy, protože měla strach o jeho fyzické i psychické zdraví. Z rozhovoru bylo patrné, jak jasně si matky uvědomovaly, co všechno bylo na předešlé mateřské škole špatně. Ve výzkumu se jednalo o školu „Perfektní“ s dokonalou prezentací mateřské školy navenek, ale ve skutečnosti to tak podle odpovědí matek, nebylo. Jedna z matek syna ze školky odhlásila již po půl roce, během něhož se vystřídaly v jeho třídě čtyři učitelky: „... domů chodil pokakaný, měl to až na zádech, protože učitelky řekly, že nebudou A*** utírat, že už je dost velký, jenže on vypadá velký, ale tehdy měl sotva tři roky, ani ho nekontrolovaly...“

Vzhledem k tomu, že z této konkrétní mateřské školy při nástupu nové ředitelky tamní učitelky často odcházely, měly matky možnost personálního srovnání pedagogů. Bylo zjišťováno, jak se důvěra mezi rodiči a učitelkami projevovala. Srovnání přineslo opět zajímavé odpovědi. „Tak ona ta důvěra naskočí tak nějak sama. Jsou prostě učitelky, které nemají čas, nechťejí rodiče vyslechnout a já sem u té první paní učitelky viděla, že ona opravdu poslouchala, napsala si poznámky a nebylo jí to lhostejné, zatímco, když jsem

řekla něco té druhé paní učitelce, tak řekla: „*My tady máme dalších dvacet dětí.*“ *A bylo to vyřešené. Neviděla jsem ani kousek zájmu a i ty předešlé učitelky, které potom odešly, se ptaly i na zpětnou vazbu rodičů. I na tom dítěti to jde hodně vidět, jaký mám vztah s učitelkou.*“ Mimo to, co již bylo zmíněno, se ve výpovědi matky objevuje jeden zajímavý činitel, který byl zastoupen i ve výpovědích dalších matek. A to právě vliv spokojenosti a rozpoložení dítěte na hodnocení matky. „*Myslím si, že když já nedůvěřuju mateřské škole nebo učitelce, tak se to ukáže na tom dítěti, protože ať chcete nebo nechcete, tak dítě vycítí, že máte problém s tím člověkem nebo s tím zařízením. Což si myslím, že byl zádrhel v té školce, že on i u mě cítil, že jsem nespokojená a nevěřím tomu.*“ Myšleno tak, že matka přes své dítě hodnotí kvality, osobnost a přístup učitelky. Všimá si, jak se její dítě cítí, jestli do mateřské školy chce chodit, jaké má z mateřské školy zážitky a v návaznosti na všechny tyto faktory pak uvažuje nad tím, jestli učitelce bude důvěřovat. „*...a potom, když se změnilы učitelky, syn začal plakávat, nechtěl chodit do školky a to on nikdy nedělal, předtím, když tam byly ty předešlé paní učitelky, tak ani ze školky nechtěl chodit domů.*“

Téměř všechny matky i učitelky se shodly na tom, že vzájemná důvěra a následná spolupráce je podmíněna oboustranným zájmem o dítě. I když se to zdá samozřejmé, tak kupříkladu výše uvedená odpověď matky je jasným důkazem toho, že to tak vždy není. Důležitým faktem je, že nebyla jediná, která celou situaci v mateřské škole takto vnímala.

Druhá matka srovnávala mateřskou školu „Perfektní“ s jinou školou, kterou navštěvovaly její další dvě děti. Tato matka, mluvila o zájmu o dítě dosti podobně. Znepokojivý byl také fakt, že se nejednalo o stejnou třídu a stejné učitelky, neboť každá matka měla svého syna v jiné třídě a s jinými učitelkami. I tak se u obou projevila nespokojenost se třídou a učitelkami. Nutno podotknout, že matky se neznaly. I když se jednalo o dvě rozdílné třídy, přístup učitelek byl dost podobný. „*Nevěřila jsem jí, protože se kolikrát stalo, že ani nevěděla, kdo jí odešel ze třídy, třeba při vyzvedávání nevěděla, že jsem si přišla pro dítě. Dítě prostě odešlo a ona nevěděla, jestli už se s ní rozloučilo, nebo že už odešlo, nebo jestli je ve třídě. Hlavně ale byla strašně chladná. Když jsem se jí na něco zeptala, vždy mě postavila před hotovou věc a neměla zájem cokoliv řešit.*“ Učitelky, ani z první, ani z druhé třídy, neprojevovaly dostatečný zájem o děti, čehož si samozřejmě rodiče všimli. I s takovým přístupem bylo možné se setkat a bohužel to není neobvyklé. Z výpovědí matek je patrné, že měly o děti strach, což je logické.

Jsou matky, které nutí situace svěřit dítě do péče mateřské školy více než některé jiné. Většinou je to z důvodu materiálního zajištění. V případě jedné z oslovených matek, to tak

skutečně bylo. Nejednalo se sice o matku samoživitelku, ale situace v její rodině jí neumožnila být s dítětem doma tak dlouho, jak by si sama představovala. Matka, která pracuje, aby uživila rodinu, a nemá jinou možnost, je pravděpodobně pod větším tlakem, než matka, jejíž finanční situace ji nenuťí nechávat dítě v mateřské škole. Dominantním faktorem je nedostatek míst v mateřských školách, kdy se může stát, že i kdyby matka chtěla dítě přeřadit do jiné mateřské školy, nenajde pro něj místo. Patrně se tedy jedná o větší množství faktorů, které ovlivňují rozhodnutí matky o umístění dítěte a také proto často nechávají rodiče děti ve školce, se kterou nejsou spokojeni i přesto, že učitelce nevěří.

Učitelky vnímají situaci podobně. V rozhovorech uváděly, že zájem o dítě je pro ně velmi důležitý, zvláště pokud chtějí s dítětem dále pracovat. Zpětná vazba, jak bude dál zmíněno, je pro učitelky signálem, že rodič přijímá jejich radu či má zájem jakkoliv spolupracovat a to vychází ze zájmu o dítě a jeho rozvoj. Učitelky vnímají, že je zájem pro důvěru velmi důležitý, přece jen je to také jedna z věcí, kterou rodič od učitelky očekává. Taky je podstatné, aby učitelky informovaly rodiče o tom, jak se dítě celý den v mateřské škole mělo, co se mu povedlo, co je například dobré zlepšit. „...*Pokud učitelka není schopná o těch dětech něco říct, nevěnuje se jim, nezajímají ji, nepozoruje je, tak nemá co říct.*“ Jestliže matka vidí, že má dítě s učitelkou nějaký vztah, že se jí nebojí nebo také, když při příchodu jeví o dítě zájem, navazuje komunikaci mnohem snadněji. Vzájemná důvěra je nastolena. Rodiče od učitelky očekávají zájem o dítě a i že je bude schopna informovat o dění v mateřské škole. Učitelky potvrdily očekávání rodičů a uvedly, že právě zájem o dítě je klíč k tomu, aby rodiče učitelkám důvěřovali a naopak.

6.1.2 Komunikace jako činitel utvářející a podporující důvěru

Participace na zájmu o dítě je při utváření důvěry zásadní, ale není to jediný výstup, který byl z výzkumu patrný. Komunikace je hybným prvkem, který nejenže utváří kladný vzájemný vztah rodiče - učitele, a z něhož důvěra přirozeně vyvstane, ale je to zároveň i důkaz důvěry. Myšleno jednoduše tak, že pokud učitel a rodič spolu nebudou komunikovat, je prakticky nemožné, aby si utvořili kladný vzájemný vztah, tudíž si nemohou ani důvěřovat. Na stranu druhou, pokud vzájemně komunikovat chtějí, například i mimo oblast zájmu o dítě, komunikace je jim příjemná, může to být pak důkazem důvěry, kterou si vzájemně projevují. „*Je to dost těžké, protože z prvního dojmu si rodič může myslet různé věci. Pak je problém, protože když se s tebou nebaví, tak učitelka tomu rodiči nemůže vyvrátit názor, který na ni v hlavě má, protože někteří rodiče se se semnou ani nebaví... takže jsou rodiče,*

kteří vychází ze svého prvního dojmu na mě do teď. Prostě ve chvíli, kdy s tou učitelkou rodiče nekomunikují, tak si s nimi nemůže vybudovat nějaký vztah, důvěru. Bez komunikace to nejde.“ V tomto případě se učitelka stává obětí Haló efektu, který reálně náš úsudek ovlivňuje. Učitelka má však velkou výhodu v tom, že se s rodičem denně setkává a může tak prvotní hodnocení rodiče změnit vhodnou komunikací. Způsob, jakým komunikaci rozvine, už je právě v její hlavní kompetenci, nikoliv v kompetenci rodiče.

V praxi se stává, že si mezi sebou dvě osoby, v tomto případě učitelka a rodič, neřeknou všechny potřebné informace. Následně dojde k tomu, že učitelka nebo rodič na něco zapomenou v důsledku komunikačního „šumu“. Taková situace může mít nepříjemné následky, protože rodič nebo učitelka následně pracují s informacemi, které nemusí být kompletní nebo pravdivé. V případě jedné výpovědi jsem se s takovým případem setkala. Učitelka však vcelku obratně problém řešila, protože se dozvěděla, že si matka stěžovala na situaci, která byla pouze nedorozuměním. Bez prodlení matce telefonovala a situaci vysvětlila, poté se ještě znovu k tématu vrátila při setkání v mateřské škole a celá situace se urovnala. *„Komunikace je hlavní, bez ní není dobrých vztahů, není důvěry, není ničeho. Pokud je učitelka nekomunikativní, nemá šanci s tím rodičem navázat nějaký vztah.“*

Každá z učitelek si zřetelně uvědomovala význam komunikace pro vztah a spolupráci mezi ní a rodiči. To stejné se dá říct o rodičích, v tomto případě o matkách dětí, které chápou důležitost komunikace pro úspěch vzájemné spolupráce. Matky ve svých odpovědích označily komunikaci - reagování na rady, doporučení učitelky, jako zásadní činnost, kterou od nich učitelka očekává. Jsou si vědomy faktu, že tím mohou zajistit bezproblémový a příjemný pobyt svého dítěte v mateřské škole. *„Myslím, že očekává určitě taky nějakou zpětnou vazbu ode mě. Taky si myslím, že když budou mít nějaký problém s mojí dcerkou, tak že to teda spolu budeme nějak řešit.“* Výpovědi nebyly vždy v těchto ohledech kladné. Jedna z matek z mateřské školy „Perfektní“ měla se školou velký problém, jelikož s ní prakticky nikdo nekomunikoval. Sama musela odušit problém, poté přijít za učitelkou a začít s ní o něm diskutovat. Vzhledem k této zkušenosti vyslovila především jeden nárok na učitelku: *„...když bude nějaký problém, že to se mnou bude řešit.“* Dokonce u dvou mateřských škol učitelky přesně odhadly, co od nich rodiče očekávají jako od učitelek jejich dítěte. Komunikace může zajistit učitelce důvěru, následně mateřské škole větší ochotu rodiče spolupracovat na vyšší úrovni, jakou je např. spolupořádání akcí. Rodičům zase komunikace přináší dostatek informací o jejich dítěti a cenné rady z prostředí, ve kterém rodič nemůže dítě aktivně pozorovat.

6.1.3 Vystoupení z rolí učitelka - rodič, jako činitel důvěry

Každý ve svém životě zaujímá několik rolí. V každé skupině se role většinou mění. V prostředí mateřské školy se setkáváme mimo jiných i s rolí učitelky a rodiče, jsou to specifické role v konkrétním prostředí, ale také mohou být jedním z indikátorů a zároveň „pomocníků“ důvěry. Myšleno tak, že spolu rodič a učitelka komunikují i mimo témata týkající se přímo dítěte a v situacích, které nejsou tolik formální.

„Rodiče nám podle mě důvěřují jistě už z principu, že jsme učitelky a máme to přece vystudované, tak bychom přece měly vědět, jak se chovat k dětem a jak s nimi pracovat. To je si myslím, taková ta důvěra plynoucí z naší profese. Na druhou stranu vidím důvěru také v lidské rovině. A ta je právě důležitá. Pokud nám důvěřují, rádi se s námi ohledně dítěte a také nám svěřují informace, které jsou důležité.“

I když je učitelka rodičem stále vnímána jako učitelka, není pravidlem, že musí vypadat a chovat se přísně a nepřístupně. Rodiče vnímají vstřícnost a milé vystupování jako chování podporující důvěru. Jako vystoupení z role můžeme uvést tento příklad: *„Možná toto vzbuzuje tu důvěru, že je poznáme i jinak, že třeba jdeme pouštět draky všichni, rodiče jdou, učitelky jdou, že je vidím, slyším v jiném prostředí než ve školce a tím pádem už přestávají být pro nás „ty učitelky“. A třeba vím, že kamarádky, co mají děti tady v té druhé vesnici, tak že tam to takto není, že prostě jen odevzdají děti a tím pro ně ta role učitelka-rodič, končí.“* To že učitelka a rodič spolu dokáží komunikovat i mimo rámec ve kterém se zabývají především dítětem, je pro obě strany velmi prospěšné. Mohou se poznat mnohem blíže, v klidu si povykládat a více se poznat. Takové momenty prohlubují vztah mezi rodičem a učitelem a vztah není tolik formální. Učitelky a rodiče se poté tolik neobávají komunikace. Rodiče ve svých odpovědích uváděli, že je pro ně příjemné a v mnoha případech i důležité, že znají učitelky svých dětí i z druhé strany, vidí učitelčinu „druhou tvář“. Matka, která uvedla tuto odpověď, má s učitelkami své dcery ty nejlepší zkušenosti a sama podotkla, že právě kontakt mimo formální roli učitelka – rodič, je právě to, co důvěru umocňuje. Mimo rozhovor také matka uvedla, že nechtěla do školky, kterou měla mnohem blíže ve vesnici, protože tuto mateřskou školu předcházela špatná pověst. Mateřská škola, do které její dcera chodí teď, je jen o jednu vesnici dál a matka nelituje, že ji sem vozí, protože je velmi spokojená.

I když to v prostředí tradiční mateřské školy v rámci České republiky není příliš běžné, jsou případy, kdy učitelky dochází do rodin na neformální schůzky s dětmi a rodiči. Není

od věci tomu přikládat význam, protože spouště pedagogů a bezpochyby i rodičům by to mohlo ve vzájemné spolupráci výrazně pomoci. Jedna z matek uvedla, že se s učitelkou scházela i mimo mateřskou školu, šla si s ní popovídat a i když už syn není v mateřské škole, kterou navštěvoval předtím, s učitelkou se schází nadále. Učitelce skutečně věřila a radila se s ní ohledně syna a jeho dalšího rozvoje. Dalo by se říct, že mimo vztah na úrovni matka – učitelka, vznikl časem i vztah přátelský. To by však nebylo možné, kdyby se učitelka podle toho nechovala, protože právě tato konkrétní matka měla na učitelky svého syna jasné požadavky, které by měly být u učitelky standardní.

Opět se setkáváme s tím, že rodiče a učitele stmelují **akce**, které se v mateřské škole konají. Zpravidla je pořádá mateřská škola. V odpovědích zaznělo, že společná účast např. na pouštění draků, na besídkách, na dílničkách pro rodiče pořádaných MŠ způsobuje, že rodiče lépe poznají učitelku i z jiné strany. Výrazně to přispívá k budování důvěry rodiče a učitele. *„Určitě je to příjemné setkání dětí, rodičů a učitelek, takže jsem s tím spokojená. Máme možnost si povykládat a celá ta akce je velmi přátelská.“* Některé mateřské školy pořádají specifické akce s rodiči, ve kterých například všichni ochutnávají jídlo z určitého ovoce, kupříkladu jablečná sezóna. *„... myslím, že akce jsou skvělé, přínosné pro rodiče i učitele... Akce vytvářejí vztah k tradicím a hodnotám, ale také si tím školka hledá vztah k maminkám a tatínkům dětí, což je super. Je jich opravdu dost.“* Rodiče vnímají akce jako možnost poznat lépe prostředí mateřské školy a osobnost pedagogů. Z praxe víme, že besídky a posezení po nich jsou pro rodiče často vhodnou příležitostí, kdy si s učitelkou mohou v klidu promluvit, bohužel ve většině mateřských škol u nás také jedinou. *„Školka dělala besídky asi třikrát za rok, na začátku byla nějaká schůzka, ale jinak jsme se s ředitelkou skoro nepotkaly, nějaké akce pro maminky, myslím, že jich bylo dost. Byla jsem ráda, že ty akce jsou, aspoň jsem viděla, v jakém prostředí děti jsou, myslím to tak, že člověk vidí učitelky trochu jinak, není to takové upjaté...“*

Zajímavou informací je - vzhledem k uvedené odpovědi, že rodiče ve svých výpovědích tvrdili, že o ředitelce skoro nemluvili a pokud ano, bylo to spíš o tom, že ji viděli na třídních schůzkách, jinak příliš ne. Naprostou absencí přímého vlivu ředitelky na výchovu dětí pak dokazuje případ mateřské školy „Unavené“, kde učitelky fungují ve třídách prakticky bez pomoci ředitelky. V další z mateřských škol, v mateřské škole „Upřímné“, nebyly učitelky a rodiče pod přímým vlivem ředitelky, jelikož ta řídí ještě další dvě mateřské školy, tudíž má každá z těchto mateřských škol ředitelkou určenou vedoucí, která dohlíží na její chod. Poslední mateřská škola „Perfektní“ je odrazem ředitelčina vedení, protože i když se

ředitelka nedostává do kontaktu se všemi rodiči každodenně jako učitelka, její počínání se odráží na učitelkách, rodičích a celkovému chodu školy, jak bylo možné zaregistrovat v rozhovorech s rodiči a učitelkou z dané mateřské školy. Výsledkem „nekomunikace“ jsou učitelky, které pod tíhou práce a psychického nátlaku nejsou schopny vykonávat svoji práci v plné šíři. Komunikace a spolupráce s rodiči je tím negativně ovlivněna, a to se projevuje na jejich vzájemném vztahu. Ředitelka je tedy na pozadí všeho dění v mateřské škole, což se velmi významně projevuje, i když to na první pohled nemusí být patrné.

I v každodenní komunikaci učitelky a rodiče se stává, že občas jeden z nich vystupuje z role z různých příčin. Nejsou to jen akce mateřské školy, které dovolují rodičům poznat učitelku jinak, než jen jako učitelku jejich dítěte. I v běžné komunikaci mohou narazit na téma, které obě strany posune na jinou úroveň rozhovoru, čímž odhalí zase jinou stránku osobnosti, která důvěře může pomoci, ale samozřejmě to může být i naopak. Opětovně zmiňuji mateřskou školu „Perfektní“, kde ředitelka, podle rozhovorů, velmi zatěžuje učitelky. Jedna z matek ve své výpovědi poukazovala na to, že možná to, že měla s učitelkami takový problém a učitelky se nevěnovaly dětem, bylo způsobeno tlakem ředitelky, který byl na učitelky vyvíjen a důsledkem zmiňovaného tlaku nastala špatná komunikace a tím i spolupráce. Potvrdila to i učitelka ze stejné mateřské školy, že právě kvůli pracovnímu vytížení nebyla tolik přístupná změnám, které vedly k práci navíc. *„Já si myslím, že je dobré, když rodiče poznají učitelku i jinak. Samozřejmě má to své výhody a nevýhody. Je to o rodičích. Stejně tak jako rodič může mít v učitele důvěru nebo nedůvěru, tak i učitel má větší důvěru v některé ty rodiče, což se pozná podle toho, že jim třeba svěří vícero věcí.... My jsme docela řešily s rodiči i problémy, které nás trápily ve školce, většinou s vedením.“*

Nutno dodat, že učitelka by se měla chovat a komunikovat s rodiči profesionálně, to však neznamená, že se k nim má chovat chladně. Jistá „přístupnost“ učitelky je stále profesionální, jde o to, určit si hranice, které jsou pro ni i rodiče akceptovatelné.

6.1.4 Elementární důvěra rodičů v mateřskou školu jako určující prvek spolupráce

Co je na počátku spolupráce mateřské školy a rodiny? Z výzkumného šetření vyplynulo, že právě důvěra je prvním krokem ke spolupráci mateřské školy a rodiny. *„Důvěra si myslím, že je na prvním místě. Svěřuji jim přece své dítě, takže jim přirozeně důvěřuji.“* Jedná se totiž o **důvěru rodiče v instituci mateřské školy**, se kterou rodič dítě do mateřské školy svěřuje. Rodič svěřuje své dítě do péče mateřské školy a očekává, že se o něj škola dobře postará. Elementární důvěra je jednou z kategorií, která se stala velmi významnou pro vý-

zkum. I když se zabýváme především důvěrou mezi rodiči a učitelkami, je tato důvěra rodiče v mateřskou školu základem pro rozvoj důvěry ve vztahu mezi rodiči a učitelkami. Mateřská škola má určité postavení ve společnosti a společností je také jistým způsobem vnímána. Rodiče se na mateřskou školu spoléhají nejen v tom, že děti budou v pořádku a spokojené, ale také, že se v mateřské škole něco naučí a poznají nové kamarády. Prvním krokem je hledání mateřské školy, což není vždy podmíněno záměrným výběrem, protože v dnešní době je kapacita školek velmi často naplněná a rodič, než aby si mohl vybrat konkrétní mateřskou školu, spíše doufá, že pro jeho dítě bude v některé ze škol, do kterých své dítě přihlásil, místo. Samozřejmě jeho dítě je přednostně přijímáno do mateřské školy podle místa bydliště. Není to však vždy pravidlem. Většina rodičů stále volí cestu tradiční mateřské školy. Ne vždy se jedná o jasnou volbu. Z praxe víme, že alternativní mateřské školy jsou pro rodiče často finančně nedostupné, což je také jedna z příčin, proč rodiče volí tradiční školu, která je pro ně finančně přijatelnější.

Rodiče si vybírají mateřskou školu často podle doporučení jiných rodičů. V souvislosti s tímto faktem je dobré upozornit na **význam sociálního kapitálu**, který je blíže popsán v teoretické části práce, kdy je možné ověřit si vhodnost mateřské školy u známých, přátel. A v neposlední řadě může zajistit rodiči i jednodušší a rychlejší přijetí dítěte do mateřské školy, která je například zřizována soukromou osobou, kterou rodič zná. Důležité je také upozornit na to, že sociální kapitál se vztahuje ke vztahu učitelky a rodiče, který, pokud je kladný, může se stát dalším z užitečných kontaktů.

Zásadní je, že pokud rodič umístí své dítě do mateřské školy, podniká **první krok ke spolupráci s mateřskou školou** a až poté konkrétně s učitelkami, jejichž třídu bude dítě navštěvovat. Tento základní předpoklad je určující pro spolupráci mateřské školy s rodiči. Aniž by rodič znal učitelky svého dítěte předem (málokdy to tak je), přivádí dítě do budovy mateřské školy a často ani netuší, jak vypadá učitelka, která bude trávit veškerý čas v mateřské škole s jeho dítětem. Tento fakt nás přivádí k tomu, že můžeme důvěru mezi školou a rodiči označit jako existující. Na této úrovni důvěra funguje. *„Kdybych neměla důvěru, tak to dítě dám jinam. Myslím, že když si věříme s těmi učitelkami, tak je ta spolupráce lepší.“* Stalo se, že matky řekly tuto odpověď většinou s úsměvem, jakoby to byla samozřejmost, jakoby mimochodem. Je to zajímavé, protože pro participanty to byla ona samozřejmost, aniž by na tento fakt upozorňovali. *„... kdybych neměla důvěru v ty učitelky, tak bych ho nenechávala ve školce. Jako byla chvíle, ty druhé dva roky syna, kdy jsem ho fakt chtěla z té školky vzít. Ale já třeba vím, že se mu tam neubližovalo. Víím, že je stydlivý a*

*stalo se mi, že až už byl V**** ve škole, tak říká tomu nejmladšímu: „Hlavně nechod’ do té třídy, kde jsem byl já.“ To mu řekl, když byl v první třídě, prostě ve školce necítil lásku od těch učitelek. Je možné, že i proto, že on tam nechtěl chodit, tak jsem jim i miň věřila.“* Není to poprvé, co se ve výzkumu můžeme setkat s nedůvěrou v učitelku způsobenou chováním dítěte. Matky vnímají emoční rozpoložení dítěte velmi citlivě, reagují na to, co ho trápí a snaží se to spolu s dítětem vyřešit. Mezi učitelkou a rodičem může vzniknout komunikační bariéra. Problémy v komunikaci byly popsány v mé bakalářské práci, ze které vyplývá mimo jiné i to, že učitelka by měla takovým situacím předcházet pravidelným informováním rodičů dítěte, aby nedošlo ke zkreslování informací a zbytečným neshodám a vytváření bariér mezi učitelkami a rodiči. Otázkou je, zdali učitelka jedná vždy v nejlepším zájmu dítěte, o čemž by se dalo, dle rozhovoru s matkou, jejíž odpověď byla právě uvedena, pochybovat.

Jedním z důležitých aspektů při navazování vztahu učitelky s rodičem je, kdy rodič poprvé přivádí své dítě do mateřské školy. Jedná se o první zkušenosti rodiče i dítěte. Je to vstup do mateřské školy a první den, který je často plný nervozity a strachu, především ze strany rodiče. Tady se zájem o dítě může poprvé ukázat a může učitel i rodiči skutečně pomoci. První dojem z mateřské školy a učitelky je pro rodiče určující. Je to však také náročné pro učitelku, která se prvními dny, kdy nové děti přichází do mateřské školy, pedagogicky prezentuje. Tento moment byl pojmenován jako **Prvotní test důvěry**. Situace, kterou ten den prožívá rodič, učitelka a dítě - k tomu totiž přímo vybízí. Často se rodič i dítě poprvé setkávají s učitelkou, poprvé přicházejí do nového prostředí školky. Rodič si v rychlosti z prvního „předávání dítěte mezi dveřmi“ dělá úsudek o učitelce a zvažuje důvěru k ní. Matky, se kterými byl rozhovor prováděn, se samy svěřily se svými pocity, které je první den v mateřské škole provázely. *„Toto byl krásný moment, kdy se děti ujala paní ředitelka a já jsem viděla, že si s těmi dětmi dokázala poradit, dokázala je zpacifikovat, měla velice pěkný vztah k těm klukům hned od prvopočátku a myslím si, že i děti byly velice spokojené.“* Situace pro matku není jednoduchá, dovoluji si tvrdit, že je to jeden z velmi významných mezníků života nejen dítěte, ale také matky. Ani u jednoho rozhovoru se nestalo, že by si matka vstup dítěte do mateřské školy nepamatovala. Většina matek při dotazu vůbec nezaváhala a okamžitě na otázku odpověděla. Jejich spontánní reakce na vstup dítěte do mateřské školy však byly rozporuplné. Oslovenou matku ale reakce učitelky uklidnila. *„Já jsem se cítila hrozně. Jako těšila jsem se, že už půjde do školky, protože jsem cítila, že to potřebuje, že potřebuje kolektiv, ale byla jsem nervózní, jak to zvládne, protože dát dítě*

někomu, když jste s ním čtyřicet hodin denně, na to nejsem zvyklá, někomu dávat děti. Ty čtyři hodiny, než sem si pro malou měla jít, byly strašně nekonečné, byl to takový zvláštní pocit. Paní učitelka reagovala velmi mile. Byla to mladá holka, byla hrozně sympatická. Hned si ji vzala. Nám bylo i řečeno, ať přijdeme až o týden později, ať se líp adapтуje, ať nepláče s ostatními dětma. Takže jsme přišly později a myslím, že dobré.“ Skutečně dobrým počinem paní učitelky byla rada matce, aby dítě do mateřské školy přivedla později, až druhý týden v září, kdy je situace ve třídě klidnější a adaptace dítěte může být mnohem lepší. Z praxe vím, že tyto situace jsou pro dítě skutečně stresující, když stojí s maminkou ve dveřích třídy a před očima se jim odehrává scéna, kdy nově příchozí děti stojí a pláčou, paní učitelka se je snaží utišit, na kolenou jí sedí dvě děti. Už tehdy všímavému rodiči musí dojít, že bude pro učitelku náročné najít si prostor pro další dítě, které sama matka do školky přivádí. Proto může být pro citlivější dítě vskutku lepší, když je do mateřské školy přivedeno rodičem o pár dní později, za situace mnohem klidnější, a která ho tak nevydělá. Práce učitelky s dítětem je systematická, již od počátku jeho nástupu do mateřské školy. Učitelky většinou skutečně vědí, co mají dělat, protože zkušenosti jim umožňují rychleji odhadnout a reagovat na chování dítěte.

*„Mně třeba vadilo, jak šel V*** do školky, že tam byla jen jedna ta učitelka, v tom září při nástupu, druhá přišla až na odpolední směnu, tak jak je to běžné. Když to totiž můžu srovnat s tím, jak teď chodí ten nejmladší syn, že jste tady třeba dva týdny nebo měsíc obě učitelky celý den, aby si ty děcka zvykly, myslím, že je to lepší. To prostě musí být hrozně náročné i pro tu jednu učitelku, nedokážu si to představit, že je tam na všechny ty plačící děti sama.“* Rodič si tohoto stavu samozřejmě většinou všimne, ale v této chvíli to nemusí být o důvěře v učitelku a její osobnost, ale spíše o logickém zvážení, zda je vůbec možné, aby jeden člověk takovou situaci zvládl. Všimla jsem si, že učitelky často - podle vcítění se do matky, hledají na takové situace řešení. Ráda bych uvedla příklad, kdy učitelka citlivě popisuje možné psychické rozpoložení matky, která vede své dítě do školy poprvé.

„...myslím, že pro ně to není jednoduché, určitě ne, protože je to jejich děcko. Když vidí, že křičí, pláče a nařiká, že chce k mamince, takže to s nimi určitě něco udělá, ale jako učitelka se snažím být k nim maminkovská, jak k dětem, tak k rodičům. Ujišťuji je, že to zvládneme. Je důležité je ujistit, že bude všechno v pohodě, a že když nebude, tak budeme při nejhorsím volat. Když maminka odejde, tak se s tím dítětem pak pracuje dál.“

Učitelka hovoří o prvním příchodu dítěte do třídy. V rozhovoru také popisuje pocity matky při prvním setkání s mateřskou školou, což lze označit jako podíl empatie na celém vnímá-

ní a řešení situace. Učitelky v rozhovoru popisovaly řešení situace, která jim byla předem nastíněna a na níž musely následně co nejefektivněji reagovat: *matka poprvé přivede dítě do mateřské školy, její dítě začne plakat, že do školky nechce, protože vidí i ostatní děti jak pláčou. Na matce je patrné, že má o dítě strach, má strach, jestli se mu bude ve školce líbit, jestli mu děti nebudou ubližovat, jestli na něj bude paní učitelka hodná, snaží se ho přesvědčit, aby neplakalo, ale příliš se jí to nedaří a sama se drží, aby se nerozplakala.* Učitelky tedy dostaly za úkol empaticky najít řešení této situace, aby uklidnily dítě i matku; najít způsob dle vlastního uvážení, který hned na začátku důvěru matky v učitelku upevní, ne naopak. *„Myslím, že když učitelku vidí poprvé, tak jí moc nevěří, ještě když tam třeba pláčou i jiné děti a myslím si, že je to pro ni i tak náročné, když je s tím dítětem na mateřské třeba tři roky a je s ním každý den a pak ho má dát do prostředí, kde všichni ze začátku brečí. Mně by se to asi taky moc nelíbilo, takže je určitě nervózní, je jí líto, že to její malé dítě řve, jako ten první den mi to dělá fakt blbě, když vidím ty maminy vystresované.“* Učitelky si uvědomují, že tato situace se musí velmi intuitivně a bleskově řešit a není prostor na rozmýšlení. *„Myslím si, že by učitelka měla mamince nabídnout, že pokud chce, tak může ve třídě s dítětem zůstat, aby se rozkoukalo a mělo při sobě nějakou jistotu. Určitě by měla být vlídná k dítěti, snížit se k výšce jeho očí a nabídnout mu třeba nějakou hračku. Řekla bych, že je to velmi individuální. Některé dítě potřebuje být samo a rozkoukat se, některé potřebuje hned utěšovat. To se musí odhadnout na místě.“* Řešením této stresové situace může být pozvolná adaptace dítěte do mateřské školy, kdy první dny je dítě ve třídě s rodičem. Uvedla jsem tento prvotní test důvěry jako zajímavý a zároveň významný článek ve spolupráci rodičů a učitelek.

6.1.5 Další činitelé, kteří se podílí na formování důvěry mezi rodiči a učitelkami

Uvedeme ještě několik určitých činitelů, které utváří důvěru mezi rodiči a učitelkami, nebyly však tak hojně zastoupeny, jako výše uvedené. Přesto však jde o neopomenutelné faktory. **Důvěra rodiče v učitele ovlivněná věkem a zkušenostmi učitelky** je jedním z dalších činitelů. V jedné z mateřských škol („Unavená“) jsme se setkali s matkou, která měla jasně vyhraněný názor spojený s věkem a zkušenostmi učitelky. Podle výpovědi jedné z učitelek, v jejíž třídě má zmiňovaná matka syna, je tomu skutečně tak. Sama učitelka přiznala, že se ze začátku necítila dobře a měla pocit, že jí rodiče nedůvěřují. Druhá učitelka ze stejné mateřské školy se v rozhovoru svěřila, že jí rodiče nerespektují. Na pozadí toho uvedla, že ředitelka nestojí za pravidly, které nastavila a rodiče je porušují. Pokud na to učitelka kriticky upozorní, rodiče ji často ignorují a ředitelka to neřeší. V případě jedné

z matek, jejíž dítě navštěvuje právě zmiňovanou mateřskou školu, se ani tolik nejednalo o nedostatek respektu, jako o nedůvěru k učitelce, která je mladší, bezdětná a délka její praxe není pro matku dostačující, aby jí mohla věřit. *„Jsou to mladé holky, které se všechno učí, ... ten zájem, kdy si ty paní učitelky vezmou ty děti na klín, hladí je, tady u těch mladých moc nevidím, ... Víceméně ty mladé holky, řeší teďka jiné problémy se vztahy a řeší je po telefonu. Já jsem z té staré školy, viděla jsem, že ta naše generace se těm dětem věnovala víc, víc si s nimi zpívaly, tancovaly, bylo to naplněné činnostmi, nějak pedagogicko-psychologicky vedeno. Teď už to není ono, jsou mladé a nemají ty zkušenosti. Ty zkušenosti budou postupně čerpat. Přijde mi to v takovém stylu, jako: „děcka hrajte si a já se podívám, co je na Facebooku, jestli mě někdo píše nebo nepíše.“ Tak to bohužel vnímám.“*

Není to však případ jen jedné mateřské školy. V mateřské škole „Upřímné“, se v rozhovoru s učitelkou objevily stejné pochybnosti, protože nejen někteří rodiče, ale i samy učitelky svůj věk vnímají jako nevýhodu ve své praxi: *„Myslím si, že mi důvěřují, ale možná ještě ne tolik, protože vypadám hodně mladě. Myslím, ve mně ještě vidí tu nezkušenost, to nováčkovství, jestli to tak můžu nazvat. O to víc se však tato učitelka snaží předejít nedorozuměním, která by mohla vzniknout a narušit tak důvěru, která mezi ní a rodiči panuje. Tato učitelka je ve třídě s učitelkou, která již má několik let zkušeností a k tomu všemu má dvě děti, takže v očích některých matek je na prvním místě. „Jedna paní učitelka je zkušená máma, trpělivá, komunikativní, usměvavá a bere problémy s nadhledem. Je skutečný profesionál a je empatická...“ U druhé učitelky zase matka vyzdvihuje to, jak je kreativní a velmi aktivní ve své práci. I když je důvěra v jednu učitelku větší, než v tu druhou, matka v rozhovoru děkuje za to, že její dítě má tak dobré učitelky a je s nimi nadmíru spokojená.*

Dalším nezanedbatelným činitelem je **výchovný styl v rodině**. Někteří rodiče chtějí, aby děti měly v mateřské škole více kroužků, více vzdělávací činnosti. Jiní rodiče zase naopak nechtějí, aby bylo jejich dítě cíleně vzděláváno. Mimo jiné také oslovená učitelka poukazuje na různé preference rodičů podle toho, jak své děti vychovávají. To učitelka vnímá jako velmi důležitý faktor - vedoucí k efektivní spolupráci. *„Já jsem typ matky, která nechává dítě se vychovávat samo...souhlasím s tím, že se dítě má svým způsobem učit samo a nemá se mu všechno zakazovat. Je třeba nechat děti, ať samy objevují, ať samy zkouší. Nepodsouvějme jim, co je špatné a co dobré, to dítě si to stejně udělá samo. Ono když to neudělá teď, tak doroste do určitého věku a stejně to zkusí.“*

Jsou situace, kdy učitelka narazí na specifický styl výchovy, který rodiče praktikují na svém dítěti. Ne vždy je špatný, ale bohužel čím dál častěji se v praxi setkáváme právě

s rodinami, které jsou zatíženy výchovnými problémy (viz. Teoretická část práce). Ve skutečnosti by se dalo říct, že v každé třídě je několik dětí z těchto rodin a komunikace a spolupráce s rodiči je náročná. Nejedna učitelka popsala svůj každodenní boj s rodiči, kteří například své dítě vychovávají příliš liberálně. Učitelky se setkaly s rodiči, jejichž vzdělání je vysokoškolské, jsou velmi ambiciózní a u nichž mají učitelky pocit, že cokoliv řeknou, rodiče nechtějí přijmout. Naopak popisují také rodiny, které se o své děti nezajímají, děti chodí do mateřské školy špinavé, často mají problémy s vyjadřováním a chováním. Samy přiznaly mimo záznam, že je některé situace s rodiči zaskočí a musí těžce shánět další informace o rodičích a celkově rodině, ve které dítě vyrůstá. Nedokáží pak správně odhalit původ problému, které s dítětem řeší. Stále jsou však odpovědi učitelek optimistické, tvrdí, že téměř vše se dá vyřešit. „...*spíš je to všechno o té komunikaci, když se s nimi bavíš otevřeně, normálně v pohodě, problémy řešíš v pohodě.*“

Učitelky však mohou zpravidla jen odhadovat, v jaké rodině dítě vyrůstá, pokud ji neznají důkladněji. U učitelek z vesnických mateřských škol je situace v tomto ohledu příznivější, protože se jedná o menší komunitu, kdy se nezdá znají učitelky s rodiči, často se potkávají i mimo mateřskou školu. Stále však i ve výzkumu byla převaha těch učitelek, pro něž je rodina dítěte cizí. V tomto ohledu je zásadní, že učitelka nezná rodinu dítěte, nic o ní neví, může jen usuzovat ze zážitků, které má s rodiči „mezi dveřmi“, dle toho, jak se dítě chová v mateřské škole nebo také podle toho, co o dané rodině řekne někdo jiný, (například pokud se jedná o sídlištní mateřskou školu, kde se rodiče znají). Tento nezanedbatelný nedostatek, může bránit spolupráci a ubírat tak na efektivitě spolupráce při rozvoji dítěte.

Používání mobilního telefonu během pracovní doby, je dalším z faktorů, který způsobuje snižování důvěry. V odpovědi jedné z matek si nejde nevšimnout, že učitelka pro ni není příliš důvěryhodná jako pedagog i z jiných, zřejmých důvodů. Již jsme se s problémem týkajícím se používání mobilního telefonu k osobní potřebě setkali. Bylo to ve výpovědi jedné z matek, která popisuje situaci, kdy učitelka místo toho, aby se věnovala dětem, věnuje se telefonu a kvůli její nepozornosti jsou děti ohroženy na zdraví. „...*mezitím, nějaký chlapeček píchl do oka holčičku, ona za ní běžela a učitelka si vyřizovala nějaké telefony a řekla jí: „Běž, teď to řešit nebudu.“ A ta malá plakala a držela si oko a ona se na ni ani nepodívala, a to na mě teda nepůsobilo moc dobře, ta učitelka byla úplně bez zájmu. Nedůvěřovala jsem jim, vůbec. I kvůli tomu.*“ Pouze dvě matky zmínily problém s mobilním telefonem, ale domnívám se, že je to velmi zajímavý problém, kterým by bylo vhodné se v budoucnu zabývat, vzhledem k tomu, že se s technickými vymoženostmi setkávají i děti

a z výzkumů víme, že při používání mobilního telefonu dochází ke snižování pozornosti a to může mít v prostředí, jako je mateřská škola, vážné následky.

6.1.6 Projevy důvěry

Právě z toho, jakým způsobem spolu učitelka a rodič spolupracují, se dá vypožorovat, jestli mezi nimi funguje důvěra. Jedna z otázek kladených rodičům i učitelkám byla, jak poznají, že jim druhá strana důvěřuje, jaké jsou podle participantů **projevy důvěry**. Ve výpovědích je komunikace často klíčem k určení toho, zda si strany důvěřují. „*Podle toho, že se mnou komunikují, chtějí řešit různé věci, že to, co jim řeknu, se snaží splnit a nenechávají to jen tak. Že je tam nějaká ta zpětná vazba.*“

Nyní se v rámci spolupráce dostáváme k rozklíčování důvěry v podobě **akce a reakce**. Důležitým společným prvkem byla aktivní reakce rodiče na něco, co učitelka řekne, což pro ni signalizuje důvěru rodiče v její osobu. Aktivní reakcí je myšlena přímá rada učitelky určitému rodiči, jež by mohla jeho dítěti pomoci. Rodič tuto radu přijme a snaží se jí akceptovat.

Důvěra je tedy vyjádřena několika aspekty: rodič si váží rady učitelky, respektuje názor učitelky, věří učitelce v tom, že jedná v zájmu dítěte, věří učitelce, že je odborníkem, který mu může s výchovou dítěte pomoci. Rodič podnikne akci, kdy požádá o radu učitelku a ta nějakým způsobem reaguje. Podle jednotlivých odpovědí si rodič i učitelka dále utvářejí názor na toho druhého a posuzují důvěryhodnost toho, co řekl. „*Ta důvěra se projevuje naprosto jasně, když někdo někomu věří, je to, že se třeba zeptá na radu. Tam to jde pocítit, že mi věří, že chce znát můj názor. Potom třeba, že funguje mezi mnou a rodičem nějaká zpětná vazba, že rodič jedná, když se na něčem domluvíme. Třeba i to, že chce se mnou komunikovat, že neprchá pokaždé a nespěchá.*“

Na dalším příkladu je vidět, že se rodič pokoušel předejít nedorozumění, ke kterému může dojít, když například náhodou pro dítě přijde později. Cítil potřebu učitelce vysvětlit okolnosti svého jednání. „*...u těch co mi důvěřují, to poznám tak, že mi třeba řeknou věci, které by normálně neřekli. Že mě neberou jen jako učitelku, ale možná i jako kamarádku. Že třeba mají nějaký problém doma, nemuseli by mi to říkat, není to moje starost, ale přijdou, řeknou, že třeba nemají práci, proto budou svoji dcerku vodit v tolik a v tolik hodin, že nemůžou nic sehnat.*“ Rodiče učitelkám volají, když potřebují pomoci, například jedné z dotazovaných učitelek matka volala, jestli by jí nedoporučila ve městě, kde obě žijí, zubaře. Tady můžeme jasně vidět, že matka komunikaci s učitelkou bere naprosto přirozeně,

domníváme-li se, že učitelka není jediná, koho matka ve městě zná. Může to vycházet i z některého předchozího rozhovoru v mateřské škole, který vedla učitelka s matkou o zubaři, zkrátka o věcech, které se netýkají přímo dítěte a jeho pobytu v mateřské škole. Zajímavá je i ochota učitelky pomoci rodiči při situacích, které se jí přímo netýkají. Jsou situace, které nejsou obvyklé, například ta, se kterou se setkala jedna z učitelek, kdy jednomu z rodičů pomohla tím, že mu odvezla dítě do mateřské školy. Matka byla v té chvíli v problémové situaci a víceméně se do telefonu učitelce svěřila se, že se nemá jak do mateřské školy dostat (jednalo se o školu na vesnici). „*Ona byla úplně nadšená a nevadilo jí to, a i tak se projevilo, že mi důvěřuje, když mi svěří dítě, abych ho zavezla do školky. Nemůže to být pravidlem, ale jednou jim prostě člověk pomůže, však o nic nejde.*“ Z učitelčiny strany šlo jistě o výraz ochoty a taky zájmu o rodinu, se kterou každý den přichází do kontaktu. Toto gesto můžeme označit jako paralelní projev důvěry rodiče v učitelku.

Osobní kontakt s rodičem učitelky upřednostňují, i když se setkávají každý den jen na chvíli, kdy si předávají s rodičem dítě, snaží se s rodičem prohodit pár slov. Většina učitelek označila jako znak důvěry to, že rodič se s nimi baví více než jen, že je pozdraví. Učitelka uvádí, že podle zpětné vazby a zkrátka podle toho, jestli s ní rodič spolupracuje, usuzuje, zda jí rodič věří nebo ne. Důležitost přikládá jeho zájmu o pomoc, kterou mu ona nabízí při řešení problému. V reakci rodiče se odráží, jestli učitelce v dané chvíli věří. „*...třeba ti, kteří se o daný problém zajímají, se mnou o tom mluví, ale tento způsob není moc šťastný, protože to řešíme mezi dveřmi, my totiž nemáme žádné konzultační hodiny. S některými rodiči stojím mezi dveřmi a řeším s nimi věci třeba půl hodiny nebo hodinu, tam vidím ten zájem, chtějí znát můj názor, ale rodiče, kteří mi nevěří a nezajímá je to, tak tě prostě nechají vymluvit, pokrčí rameny a jdou.*“ V odpovědi je poukázáno na potřebu učitelky si s rodičem promluvit v soukromí, což při předávání a vyzvedávání dětí „mezi dveřmi“ není možné.

Na konkrétní situace se učitelka může připravit. Jsou to například rady rodičům kvůli vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, nebo třeba doporučení logopeda pro dítě, u kterého se vyskytla vada řeči, či rady ohledně adaptace. Učitelky poznamenaly, že na takovou situaci je možné se připravit, případně je vhodné udělat si zápisky, aby dokázaly rodičům odpovědět později, což bezpochyby důvěru rodiče v učitelku ještě více posílí. Na tento fakt je výše v práci poukázáno ve výpovědi jedné z matek, která byla zařazena do kategorie pojednávající o zájmu o dítě. „*... hodně se se mnou baví a řeší chování dětí doma,*

ptají se mě i na nějakou radu občas, i co se týče třeba nějaké poruchy nebo vyšetření. S tím už jsem se setkala.“ Spolupráce, které se účastní rodič i učitelka už tím, že spolu komunikují, zákonitě podmiňuje vznik a rozvoj určitého vztahu mezi rodičem a učitelkou. Skutečností je, že učitelka je rodičem neustále testována, zvláště na začátku, kdy dítě začne docházet do mateřské školy. Na záležitost je poukázáno dále v textu. V další odpovědi je možno si všimnout, jak se důvěra a spolupráce utvářejí ruku v ruce „...*To je tím, že jsem si je proklepla. Hodně jsem je poslouchala, a když je člověk vnímavý, tak to pozná. Usuzovala jsem třeba podle toho, jak se mnou začaly komunikovat a začaly jsme se víc a víc bavit a nějakým způsobem tak vznikla ta forma vztahu na nějaké úrovni, kdy si důvěřujeme. Tím, že jsme spolu mluvily.“*

7 ZÁVĚRY VÝZKUMU

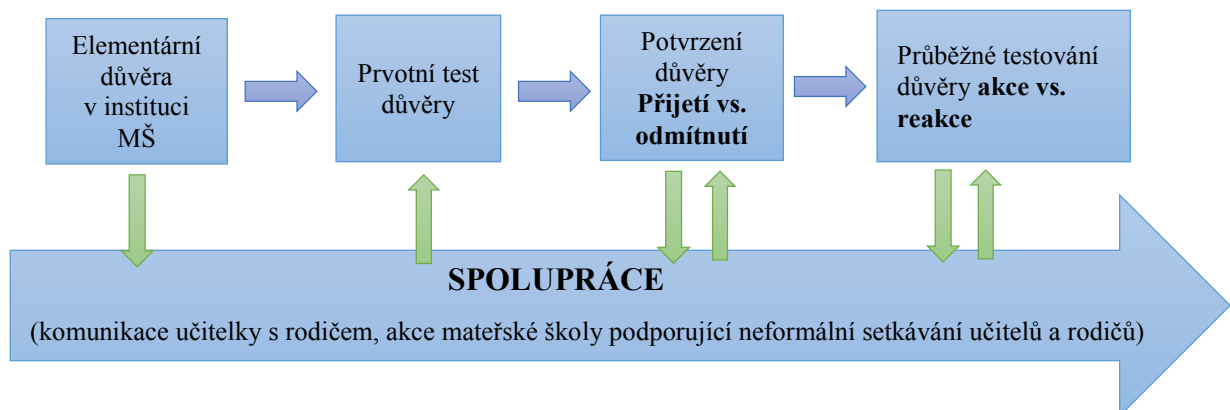
Práce se snaží popsat, co utváří vzájemnou důvěru mezi učitelkami a rodiči a jak se tato důvěra podílí na spolupráci mateřské školy a rodiny. Jak už bylo řečeno, výzkumné šetření probíhalo ve třech mateřských školách. Cílem bylo zjistit, jak vnímají obě strany – učitelky i rodiče vzájemnou důvěru a jestli právě důvěra je tím určujícím prvkem spolupráce.

U mateřské školy „Unavené“ (vesnická) se objevily zajímavé skutečnosti, které poukázaly na souvislosti mezi úrovní vedení učitelek a spoluprací učitelek s rodiči. Celkově z výzkumu vyplynulo, že učitelky z mateřské školy byly skutečně unavené a demotivované, vzhledem k tomu, že sloužily v mateřské škole nad svůj úvazek i za ředitelku mateřské školy, což se poté negativně projevilo na spolupráci s rodiči. Vliv na komunikaci mělo i to, že se ředitelka svých učitelek nezastala ve chvíli, když trvaly na zavedených pravidlech, jež má mateřská škola zakotvena ve stanovách. Pozitivním zjištěním však je, že rodiče jsou s mateřskou školou a s učitelkami svých dětí spokojeni. I když jedna z matek řešila určité pro ni nepříjemné situace s učitelkami, shodly se na řešení a od té doby společně nemají problémy. Přesto, že se neobjevily žádné výrazné problémy mezi učitelkami a rodiči, používání mobilního telefonu během pracovní doby je jedním z aspektů, který má vliv důvěru mezi matkou a učitelkami.

Mateřská škola „Perfektní“ má na pozadí všeho dění tlak ředitelky, který se ve výzkumu potvrdil. Rozhovory s matkami nebyly téměř vůbec pozitivní, nutno znovu podotknout, že se uskutečňovaly nezávisle na sobě. Matky velmi ostře popisovaly chování učitelek, jejich nezáměr o děti a s tím související nátlakové působení ředitelky, která mimo jiné nesla vinu za odchod cca deseti a víc učitelek během jednoho roku. To se ukázalo pro spolupráci rodiny a mateřské školy jako limitující. Učitelka, která ve stejné mateřské škole učila, potvrdila, že tlak na učitelky byl enormně vysoký, přesto z jejich odpovědí nevyplýval nezáměr o děti či o rodinu, právě naopak.

Nejpozitivněji působí mateřská škola „Upřímná“, kde matky velmi pozitivně hodnotily učitelky a vůbec celkovou spolupráci s mateřskou školou. Vyzdvihovaly akce, které mateřská škola pořádá. Zajímavou skutečností bylo i zjištění, že jedna z matek má větší důvěru v učitelku, která již má děti a více let zkušeností než mladší kolegyně, která je první rok v praxi. Učitelčiny odpovědi směrem k rodičům byly také kladné, působila velmi profesionálně.

Z výsledků výzkumu je patrné, že důvěra má velký podíl na spolupráci mateřské školy a rodiny, poukázaly jsme na několik aktérů, kteří důvěru utváří, ale také na to, co vnímají učitelky a rodiče jako projevy důvěry. V závěru výzkumu bych ráda poukázala na propojenost důvěry se spoluprací a komunikací a také na to, jak je tato vzájemná souvislost utvářena v jednotlivých krocích, které podnikají ruku v ruce rodiče a učitelky.



Obrázek - propojenost důvěry a spolupráce 1

Cílem tohoto jednoduchého schématu je odhalení propojenosti důvěry se spoluprací ve vztahu rodič – učitel, ale také rodič – mateřská škola. Jak si můžete všimnout, první důležitou roli hraje elementární důvěra v instituci mateřské školy, jak už bylo popsáno v samostatné kategorii výzkumu. Šipka směrem ke spolupráci mateřské školy a rodiny, kdy rodič často ještě nezná učitelku svého dítěte, znamená, že rodič podniká první krok směrem k mateřské škole prostřednictvím právě elementární důvěry. Poté následuje prvotní test důvěry, který byl také výše popsán zde v závěru výzkumné části. To, jak bude test úspěšný, naznačuje zelená šipka, která vychází ze spolupráce učitele s rodičem. Následuje pak potvrzení / odmítnutí důvěry, které je výsledkem prvotního testu důvěry. Rodič je buď spokojený s reakcí a chováním učitelky k dítěti, nebo může mít pochybnosti. Stále tu figuruje spolupráce a komunikace s rodičem, která i při neúspěšném startu může pomoci důvěru vybudovat. Každodenní setkávání učitelů s rodiči, jejich komunikaci a řešení problémů můžeme nazvat jako průběžné testování důvěry, které je opět závislé především na vzájemné spolupráci a komunikaci učitele s rodičem, ale také na celkové spolupráci školy s rodinou, kdy škola dává možnost na různých akcích, aby se rodiče a učitelé lépe poznali, aby rodiče měli povědomí o tom, jak mateřská škola vypadá, jak probíhá výchova a vzdě-

lávání dětí, atd. Na schématu je jasně vidět, že důvěra je základním předpokladem pro spolupráci a je jejím určujícím členem.

7.1 Doporučení do praxe

Doporučení do praxe, které jasně vyplynulo z výzkumu, jsou **konzultační hodiny pro učitelky a rodiče**. Není to poprvé, co doporučuji v závěru práce konzultační hodiny, vyplynulo to tak i z výzkumu, který zkoumal problémy v komunikaci mateřské školy a rodiny. Nyní se setkáváme s doporučením konzultačních hodin, které by měly podporovat vzájemnou interakci školy a rodiny, ale především prohlubovat důvěru učitelů a rodičů a pomoci jim ve zkvalitňování spolupráce ve prospěch dítěte. V rozhovoru mimo jiné otázky, byli rodiče dotazováni ohledně konzultačních hodin a jejich názoru na ně. *„Konzultační hodiny nemáme a ty bych uvítala, protože s některými rodiči se nesetkám za celý rok skoro vůbec, protože děti vodí babičky nebo sourozenci nebo tady třeba nejsem vůbec, takže jim nemůžu říct...“* Jedna z učitelek z mateřské školy „Perfektní“ se vyjádřila, že konzultační hodiny byly dokonce předmětem jedné z pedagogických rad, ale nakonec se nezavedly. *„...většinou jsme všechno zvládly mezi dveřmi, což bychom samozřejmě neměly, protože v té době bychom se měly věnovat dětem a dávat na ně pozor. Takže by to určitě šlo, ale všechny tady ty konzultační hodiny by byly nad naši pracovní dobu a musím se přiznat, že tady je toho opravdu hrozně moc, takže popravdě nechci dělat dalších x věcí navíc, protože i doma strávím hodně času prací mimo práci.“* Tato odpověď byla uvedena mimo jiné také proto, že učitelka má pravdu. V době, kdy si s rodiči předávají děti, se má učitelka dětem stále věnovat, neměla by si s rodiči mezi dveřmi povídat. Neexistuje ale téměř žádná učitelka, která by to v praxi nedělala. I proto by měly být v mateřských školách zavedeny konzultační hodiny. Obě matky ze stejné mateřské školy se vyjádřily, že by konzultační hodiny uvítaly. Jedna z nich proto, že má sama problém s tím, že neví, jak se její syn projevuje ve školce. Protože se nějakým způsobem projevuje doma a radu, co má dělat, by uvítala. Druhá matka uvedla neméně zajímavou odpověď: *„Změnila bych, aby to řešení s učitelkami, nebylo jen ve dveřích a mezi ostatními rodiči, ale aby to bylo zvlášť. Je to takové divné, ani neřekneš v těch dveřích to, co bys chtěla doopravdy říct, když vidíš, že tam chodí jiné matky. Ta důvěra se vlastně nemůže pořádně projevit.“* Je přirozené, že matka chce řešit problémy v soukromí a nepotřebuje, aby o osobních problémech věděli i ostatní rodiče. To ale při předávání dětí není možné, protože všichni rodiče přivádějí a vyzvedávají děti v určitém omezeném čase. Obě matky z mateřské školy „Unavené“ uvedly,

že nemají o konzultační hodiny zájem. První proto, že její liberální výchova spočívá v tom, že se dítě vychovává samo. Druhá proto, že nemá potřebu, jelikož nemá pocit, že by byl s dcerou nějaký problém. Obě učitelky z této mateřské školy by ale konzultační hodiny uvítaly.

V mateřské škole „Upřímné“ by obě dotazované matky i učitelka konzultační hodiny oceňily. Učitelka uvedla, že v jiné třídě, kde jsou předškoláci, už konzultační hodiny fungují, učitelky je zavedly samy a jsou dobrovolné. Stejnou cestou by šla i dotazovaná učitelka, která však učí ve třídě nejmenších dětí. Ne u všech participantů musela být položena tato otázka, někteří se o konzultačních hodinách dokonce sami zmiňovali, protože považují konzultační hodiny za velmi užitečné a přivítali by je.

Proč nejsou konzultační hodiny v mateřské škole běžné, může souviset i s otázkou finančního ohodnocení učitelek. Jedná se o pracovní čas strávený navíc. Domnívám se, že konzultační hodiny by mohly být skutečně dobrovolné a fungovat po domluvě s učitelkou. Mohly by také probíhat v době, kdy učitelka neprovádí přímou práci u dětí, ale v čase, kdy se připravuje na další dny. V praxi se však setkávám s názory některých učitelek, že se vždy řešily věci mezi dveřmi a není důvod to měnit. Osobně myslím, nejen na základě výzkumu, že je čas na změnu. Způsobil to i dřívější postoj rodičů, kteří mnohdy pohlíželi na mateřskou školu jako na místo, kde se děti hlídají, mezitím, co oni pracují. Učitelka též může s rodičem probrat, co vše s dítětem v mateřské škole dělá, jak se dítěti daří a úspěšně s ním rozvíjet dovednosti dítě po všech stránkách. Rodiče budou tak více informovaní o výchově a vzdělávání v mateřské škole. Je samozřejmě na řediteli mateřské školy, zda se rozhodne využít možnost zavedení konzultačních hodin. Nejen proto, že si rodiče a učitelka mohou v soukromí sdělovat informace o dítěti, ale také si mohou vyříkat případné neshody. Domnívám se, že by to spolupráci mohlo významně pomoci.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že rodiče obecně instituci mateřské školy důvěřují, protože do její, respektive do péče učitelek, svěřují své dítě. Je jen na jednání učitelek a mateřské školy, bude-li se důvěra prohlubovat nebo naopak. Samozřejmě ne vždy se to z různých důvodů podaří. Není nutné přikládat všechnu zátěž pouze na mateřskou školu a učitelky, protože neméně důležitá je i ochota spolupráce a komunikace ze strany rodičů. K utváření důvěry významně přispívá oboustranný zájem o dítě, tedy jak ze strany učitelky, tak ze strany rodiče. Aby se mohla důvěra mezi rodiči a učitelkami rozvíjet, je nutné spolu komunikovat v širším rámci, tedy nejen o vzniklých problémech, ale také v době, kdy není potřeba něco nutně řešit. Informace o tom, že je vše v pořádku, má stejnou rele-

vantní hodnotu, jako informace, že je něco v nepořádku. Významně k tomu přispívá i odložení role učitelky či rodiče, které doposud mohly tvořit bariéru v komunikaci. K tomuto tvrzení se váže tak další, že pokud škola chce, aby fungovala spolupráce mezi rodinou a mateřskou školou, je potřeba ukázat svůj zájem a dát prostor ke sbližování rodičům a učitelkám formou akcí, které škola pořádá, do kterých mohou patřit kromě besídek a setkávání také individuální konzultační hodiny.

ZÁVĚR

V této práci jsme se zaměřovali na důvěru mezi rodiči a učitelkami jako determinantem spolupráce mateřské školy a rodiny. Došlo k sumarizaci teoretických poznatků dané problematiky jak z oblasti důvěry, tak z oblastí spolupráce a vztahu mateřské školy a rodiny, neopomněly jsme ani prostředí rodiny.

Toto téma skýtá možnost hlouběji nahlédnout do problematiky vztahů mezi učitelkami a rodiči v mateřských školách, zjistit zdali je mezi nimi důvěra a jak přispívá důvěra či nedůvěra celkové spolupráci mateřské školy a rodiny. Nebylo jednoduché toto téma uchopit, ale výsledky této práce mohu být pro praxi přínosné. Zpočátku bylo náročné najít participanty a setkala jsem se s neochotou. Proto si velmi vážím rodičů i učitelek, kteří ochotně pomáhali tento výzkum tvořit, a věřím, že nebylo jednoduché mluvit o některých nepříjemných situacích, které se ve výzkumu objevily.

Bylo zjištěno, že ti rodiče, kteří se rozhodnou umístit dítě do mateřské školy, většinou mateřské škole jako instituci věří. Dále pak bylo zajímavé zkoumat, co utváří důvěru mezi rodiči a učitelkami, ale také, jak jednoduché je důvěru v učitelku ztratit. To bylo zjištěno v rámci výzkumného šetření u jedné mateřské školy.

Výzkum poukázal na souvislosti mezi důvěrou rodičů a učitelek a spoluprací mateřské školy a rodiny, odkryl jednotlivé činitele vedoucí k vzájemné důvěře. To je podloženo výpověďmi jednotlivých účastníků. Podíl důvěry mezi rodiči a učitelkami na spolupráci mateřské školy a rodiny je značný. Z výzkumu vyplynulo, že důvěra v učitelku je pomyslným pojítkem této spolupráce. V neposlední řadě jsou konzultační hodiny v mateřské škole uvedeny jako doporučení do praxe právě pro učitelky a ředitelky mateřských škol.

Zpracování tohoto tématu se může stát prakticky přínosné pro učitelky a ředitelky v mateřských školách. Popisuje, jak je pro komunikaci a spolupráci důležité, aby si jednotliví aktéři důvěřovali. V neposlední řadě je přínosem také proto, že zkoumání důvěry mezi učitelkami a rodiči není příliš běžné, přitom se důvěra významně podílí na spolupráci mateřské školy a rodiny. Z tohoto důvodu by téma mohlo být předmětem dalšího zkoumání.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BEČVÁŘOVÁ, Zuzana. *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-537-7.
- [2] BENEŠOVÁ, Andrea. *Problematika adaptace tříletých dětí na vstup do mateřské školy*. Univerzita Karlova v Praze, 2010. Diplomová práce. Karlova univerzita, Pedagogická fakulta.
- [3] COVEY, Stephen M. R. a Rebecca R. MERRILL. *Důvěra: jediná věc, která dokáže změnit vše*. Praha: Management Press, 2008. ISBN 978-80-7261-176-8.
- [4] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 9788073672737.
- [5] DUNOVSKÝ, Jiří. *Dítě a poruchy rodiny*. Praha: Avicenum, 1986. Hálkova sbírka pediatrických prací.
- [6] DYCHES, Tina Taylor., Nari CARTER a Mary Anne. PRATER. *A teacher's guide to communicating with parents: practical strategies for developing successful relationships*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson Education, c2012. ISBN 0-13-705406-8.
- [7] GABURA, Ján. *Teória rodiny a proces práce s rodinou*. Bratislava: IRIS, 2012. ISBN 978-80-89256-95-2.
- [8] GIDDENS, Anthony. *Důsledky modernity*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1998. Post (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-85850-62-1.
- [9] GLASMAN, D.: „Parents ou „Familles“: critique d'un vocabulaire générique. *Revue Française de Pédagogie*, 1992, č. 100, s. 19-33.
- [10] HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.
- [11] HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3704-1.
- [12] HORKÁ, Hana a Zora SYSLOVÁ. *Studie k předškolní pedagogice*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5467-7.
- [13] JANDOUREK, Jan. *Průvodce sociologií*. Praha: Grada, 2008. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-2397-6.

- [14] KELLER, Jan. *Nejistota a důvěra, aneb, K čemu je modernitě dobrá tradice*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2009. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-002-5.
- [15] KHODYAKOV, D. (2007). Trust as a Process: A Three-Dimensional Approach. *Sociology*, 41(1), 115–132.
- [16] KOHOUTEK, Rudolf, Irena OCETKOVÁ a Jaroslav ŠTĚPANÍK. *Základy sociální psychologie*. Brno: CERM, 1998. ISBN 80-7204-064-2.
- [17] KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. *Předškolní a primární pedagogika: Předškolská a elementárna pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. ISBN 9788073678289.
- [18] KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024744353.
- [19] LAŽOVÁ, Ladislava. *Mateřská škola komunikuje s rodiči: výměna informací, řešení problémů*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0378-0.
- [20] LINHART, J., PETRUSEK, M., VODÁKOVÁ, A., MAŘÍKOVÁ, Hana. 1996. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-310-5.
- [21] LUHMANN, Niklas (2000) 'Familiarity, Confidence, Trust: Problems and Alternatives', in Gambetta, Diego (ed.) *Trust: Making and Breaking Cooperative Relations*, electronic edition, Department of Sociology, University of Oxford, chapter 6, pp. 94-107, [cit. 2017-02-13]. Dostupné z: <<http://www.sociology.ox.ac.uk/papers/luhmann94-107.pdf>>.
- [22] LUHMANN, Niklas. *Trust and Power*. English edition. Chichester: Wiley, 1979. ISBN 978-1-5095-1945-3.
- [23] MAJERČÍKOVÁ, Jana. *Rodina a její důvěra k škole*. *Pedagogika* [online]. 2011, 2(1), 9 - 27 [cit. 2017-03-10]. Dostupné z: <http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-2/cislo-1/Majercikova.pdf>
- [24] MATĚJČEK, Zdeněk. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál, 1994. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-85282-83-6.
- [25] MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.

- [26] MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8. Dostupné také z: http://katalog.k.utb.cz/F/?func=item-hold-request&doc_library=UTB50&adm_doc_number=000056165&item_sequence=000030
- [27] MISZTAL, Barbara A. *Trust in modern societies: the search for the bases of social order*. Cambridge, Mass.: Blackwell Publishers, Inc., 1996. ISBN 0-7456-1634-8.
- [28] MOŽNÝ, Ivo. *Sociologie rodiny*. Vyd. 2., upr. Praha: Sociologické nakladatelství, 2002. *Základy sociologie*. ISBN 8086429059.
- [29] *Nářízení vlády č. 75/2005 o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků*, ve znění pozdějších předpisů. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/file/38836/>
- [30] OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. *Pedagogika (Grada)*. ISBN 9788024751078.
- [31] OTEVŘELOVÁ, Hana. *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál, 2016. ISBN 9788026210924.
- [32] POHNĚTALOVÁ, Yveta. *Vztahy školy a rodiny: případové studie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. *Recenzované monografie*. ISBN 9788074356261.
- [33] PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- [34] PUTNAM, Robert. D. *Making democracy work civic traditions in modern Italy*. 5. [Dr.]. Princeton, N.J: Princeton Univ. Press, 1994. ISBN 9780691037387.
- [35] RABUŠICOVÁ, Milada – POL, Milan.: *Vztahy školy a rodiny dnes: hledání cest k partnerství (1)*. *Pedagogika*, 1996, 46, 1, s. 49 – 61 a pokračování (2). *Pedagogika*, 1996, 46, 2, s. 105 – 116.
- [36] SEDLÁČKOVÁ, Markéta. „Determinanty sociální důvěry v české společnosti.“ *Miscellanea sociologica 2006. Sborník příspěvků z 2. doktorandské sociologické konference pořádané FSV FF UK 25.-26.5.2006, 7-25*
- [37] SEDLÁČKOVÁ, Markéta. *Role důvěry v demokratickém systému*. Praha, 2009. *Disertace*. Karlova univerzita, Filozofická fakulta.

- [38] SIMMEL, Georg. *Filosofie peněz*. Praha: Academia, 2011. Europa (Academia). ISBN 978-80-200-1920-2.
- [39] Spolupráce mateřské školy se zákonnými zástupci dětí. *Mateřská škola, Znojmo, Holandská 2, příspěvková organizace* [online]. Znojmo [cit. 2017-02-23]. Dostupné z: <http://www.msholandskaze.cz/spoluprace-materske-skoly-se-zakonnymi-zastupci-deti.a29.html>
- [40] SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.
- [41] SYSLOVÁ, Zora. *Jak úspěšně řídit mateřskou školu*. 2., doplněné a aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer, 2015. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7478-859-8.
- [42] ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 9788073673130.
- [43] *Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání*, ve znění pozdějších předpisů. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-14-2005-sb-o-predskolnim-vzdelavani-1>
- [44] *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*, ve znění pozdějších předpisů. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MŠ Mateřská škola

RVP PV Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

atd. a tak dále

aj. a jiné

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 - grafické znázornění kategorií 1	36
Obrázek - propojenost důvěry a spolupráce 1	54

SEZNAM PŘÍLOH

PI Rozhovor s učitelkou č. 4

PŘÍLOHA P I: PŘEPIS ROZHOVORU

Učitelka 4

Věk: 24

Pohlaví: Žena

Stav: Svobodná, bezdětná

Vzdělání: Bakalářské studium

Délka praxe: 1 rok

A: Jak často spolupracuje Vaše mateřská škola a rodiči?

B: Ono je to podle toho, jak se to vezme. Spolupráci s rodiči chápu nejen jako společné akce s rodiči, ale jako každodenní komunikaci, kdy s rodiči řeším, jak se dítě ten den projevvalo, co se stalo, potom očekávám nějaké informace zase od rodičů a podobně. Myslím si, že v tomto ohledu spolupracujeme stále. Na druhé straně jsou tady potom akce, které jsou interní, tedy jen ve školce, ale rodiče s námi spolupracují tak, že například něco donesou, nachystají apod. A potom máme ve školce akce, kterých se účastní i rodiče fyzicky, a takové akce jsou třeba 4 do roka.

A: Jaký způsobem s rodiči mateřská škola spolupracuje?

B: Tak právě, jak už jsem zmínila, tak mateřská škola spolupracuje s rodiči na bázi těch společných akcí. Naše mateřská škola si zakládá na udržování tradic, takže se pořádá v této době například akce Masopust, kde rodiče s námi spolupracují tak, že dětem nachystají nějaké jídlo, abychom mohli masopust ve školce oslavit a udělat si hostinu. Samozřejmě jsou nějaké společné besídky a podobně. Velkou akcí, které se účastní všechny tři pracoviště naší školky, je Švestková vůně. Tato akce spočívá v tom, že se rodiče sejdou s námi učiteli, dětmi na zahradě, odkud vycházejí po vyznačené trase, na které plní se svými dětmi různé úkoly. Trasa je poté zavede opět na školní zahradu, kde už čekají švestkové koláče, buchty a zkrátka vše, kde jsou švestky. Společně si tak s rodiči povídáme a mohu říct, že taková akce dost utužuje vztahy a vytrhuje nás z každodenního stereotypu. I rodiče na takové akce chodí rádi a užívají si ty chvíle pohody. Alespoň to někteří sami říkali, že se každoročně na tuto akci moc těší.

A: Přijde Vám tento způsob vyhovující nebo byste něco udělala jinak?

B: Mě se ten nápad společných akcí líbí, ačkoliv je to někdy náročné na přípravu. Nicméně, měli bychom být profesionálové a zvládat takové věci a plánování bez problémů. Mož-

ná bych změnila jen to, že občas je nespravedlivé, že někdo má na starosti takovou velkou akci a druhý třeba jen zařízení Karnevalu ve školce. Ale to je věc interní, kterou si musí vyřešit vedoucí a zaměstnanci. Kolegyně vedle ve třídě předškoláků mají i konzultační hodiny pro rodiče, je to dobrovolné a rodiče si většinou volí, ke které kolegyni chtějí jít na konzultaci. Mně by se to taky líbilo i z toho důvodu, že bychom si mohli v klidu o dětech promluvit, u některých je to fakt potřeba.

A: Jak podle Vás vypadá ideální spolupráce s rodiči?

B: Hmm, nad tím jsem se asi nikdy moc nezamýšlela... Jasně člověk si říká, kdyby byl ten rodič takový a makový, tak se normálně domluvíme. Kdyby nás informoval o tom, tak bychom mohli s dítětem lépe a zacíleněji pracovat. Nicméně ideální spolupráce je podle mě asi taková, kdy rodič informuje učitelku o všem důležitém. Občas by bylo i fajn si v soukromí popovídat o situaci například v rodině, protože to co se děje v rodině se na dítěti hodně projevuje a myslím si, že nám učitelkám by to v práci a také diagnostice chování dětí velice pomohlo. K tomu by mohly pomoci ty konzultační hodiny. Na druhou stranu chápu rodiče, že jsme „jen učitelky“, které nemají právo vědět všechno a chtějí mít své soukromí. Nemůžeme se však dívat jen a pouze na „ideální“ rodiče a spolupráci s nimi. Učitelka by měla být také férová, měla by rodiče informovat o tom, co se v mateřské škole děje, jak se jejich dítě projevuje a podobně. Za sebe mohu říci, že s rodiči nemám problém. Vždycky si řekneme, co bylo, co by bylo dobré. Informuju je o tom, jaké pokroky jejich děti dělají, co je třeba zlepšit, na čem pracovat a myslím, že to v celku funguje oboustranně. Ale možná mám jen štěstí na rodiče, musím to zaklepat.

A: Co si myslíte, že je při spolupráci mateřské školy a rodiny nejdůležitější?

B: Na tuto otázku jsem asi tak nějak odpověděla před chvilkou. Myslím si, že nejdůležitější je informovat se navzájem, a také být optimisticky naladěna, což se od nás v jisté míře také každý den očekává. Asi tak.

A: Myslíte si, že je vzájemná důvěra mezi rodiči a učiteli důležitá pro spolupráci mateřské školy s rodinou a proč?

B: Myslím si, že bez důvěry by spolupráce fungovat nemohla, protože člověk, který někomu nedůvěřuje, by mu přece něco nesvěřil. Rodiče nám podle mě důvěřují jistě už z principu, že jsme učitelky a máme to přece vystudované, tak bychom přece měly vědět, jak se chovat k dětem a jak s nimi pracovat. To je si myslím, taková ta důvěra plynoucí z naší profese. Na druhou stranu vidím důvěru také v lidské rovině. A ta je právě důležitá a

záleží, jestli nám rodiče důvěřují. Pokud nám důvěřují, rádi se s námi ohledně dítěte a také nám svěřují informace, které jsou důležité.

A: Co si myslíte, že od Vás rodiče jako od učitelky očekávají?

B: Myslím si, že očekávají pokrok u svých dětí. Očekávají, že s dětmi budeme zacházet slušně, že je provedeme předškolním obdobím a hlavně je připravíme na školu. Najdou se však stále tací, kteří od nás očekávají pouze hlídání. To se mi stalo nedávno, kdy byla babička našťvaná, že má její vnučka mokré punčocháče, podotýkám, že všichni jsme byli mokří, protože napadla hromada sněhu, a tak mi hodně důrazně řekla, že mé dítě to není a mým úkolem je ji pouze hlídat. Takže ta očekávání mohou být různá.

A: Myslíte si, že Vám rodiče důvěřují? Podle čeho poznáte, jestli ano nebo ne?

B: „Myslím si, že mi důvěřují, ale možná ještě ne tolik, protože vypadám hodně mladě. Myslím, ve mně ještě vidí tu nezkušenost, to nováčkovství, jestli to tak můžu nazvat. Ale hodně se mnou baví a řeší chování dětí doma, ptají se mě i na nějakou radu občas, i co se týče třeba nějaké poruchy nebo vyšetření. S tím už jsem se setkala. Ale myslím si, že v kolegyni mají větší důvěru, protože vědí, že je starší, má víc praxe a hlavně má i své děti. Nicméně, nemám s nimi problém, vždy si vše řekneme na rovinu a vyřešíme, co je potřeba.

A: Měla jste někdy pocit, že Vám rodiče nevěří?

B: Někakou chvíli na začátku jsem měla pocit, že rodiče mi moc nevěří, protože víc věcí konzultovali s mou starší kolegyní, ale to se upravilo, a teď je to spíše tak, že se ptají nás obou, ale odděleně a zkoumají, co jim která řekne.

A: Zkuste popsat, jak se důvěra mezi Vámi a rodiči projevuje?

B: Tak například mám ve třídě 4letého chlapce, který má občas problém se separací od matky. Rána jsou někdy plačtivé až hysterické, že ho musím od maminky odtrhávat. Myslím, že zpočátku tam mohla být ze strany matky nějaká nedůvěra, že chlapec bude plakat celé dopoledne. Hned po příchodu maminky po obědě jsem hlásila, že chlapec vše zvládl, že si poplakal asi 5 minut, že se potulil a bylo vše v pořádku. Bylo vidět, že mamince spadl kámen ze srdce a od té doby vypadá mnohem klidnější, když odchází. Myslím si, že takto se tedy projevila důvěra, ale jinak se projevuje hlavně v té komunikaci. Rodiče se občas opravdu rádi, jak mají co dělat doma, jestli už by neměli jít na logopedii, jestli je to a ono v daném věku normální a podobně. Mám to jako takovou rovnici důvěra = dobrá komunikace mezi oběma stranami.

A: Jak by se podle Vás měla učitelka chovat, aby jí rodiče věřili?

B: Myslím si, že by měla být usměvavá, dobře naladěná a optimistická. Mělo by na ni být vidět, že děti má ráda a chová se k nim tak, že jí na nich záleží. Měla by být objektivní, umět říct svůj názor. Také by se měla chovat jako profesionál a s rodiči také tak jednat.

A: Představte si situaci, *kdy maminka přivede poprvé dítě do MŠ, její děťátko začne plakat, že do MŠ nechce, protože vidí i ostatní děti jak pláčou. Na mamince jde samozřejmě vidět, že má o dítě strach, má strach, jestli se mu bude ve školce líbit, jestli mu děti nebudou ubližovat, jestli na něj bude paní učitelka hodná, snaží se ho přesvědčit, aby neplakalo, ale příliš se jí to nedaří a sama se drží, aby se nerozplakala.* Zkuste se do popsané situace vžít. Jak se asi cítí maminka dítěte? Zkuste popsat její pocity a obavy.

B: Myslím, že se cítí bezmocně, protože se zavřou dveře a její dítě bude poprvé v cizím prostředí s cizími dětmi a hlavně cizí paní učitelkou. Pokud teda již neabsolvovali nějakou předešlou adaptaci společně s maminkou. Je to pro mě těžké tyto pocity popisovat, protože sama děti ještě nemám.

A: Jak by dle Vás měla učitelka reagovat v této situaci?

B: Myslím si, že by měla mamince nabídnout, že pokud chce, tak může ve třídě s dítětem zůstat, aby se rozkoukalo a mělo při sobě nějakou jistotu. Určitě by měla být vlídná k dítěti, snížit se k výšce jeho očí a nabídnout mu třeba nějakou hračku. Řekla bych, že je to těžce individuální. Některé dítě potřebuje být samo a rozkoukat se, některé potřebuje hned utěšovat. To se musí odhadnout na místě. Zrovna nedávno jsme měli ve třídě novou dvouletou holčičku, která nesnesla, abychom na ni mluvili. Nejprve pozorovala děti, nás a vše, co se ve třídě dělo. Asi po dvou hodinách už se k nám přiblížila, usmívala se a chtěla dělat srandu.

A: Jak by učitelka reagovat neměla?

B: Upřímně si moc nedovedu představit, jak by neměla reagovat, protože mám v sobě dané, jak bych reagovala já sama. Určitě by první den dítě neměla vytrhnout mamince dítě z ruky, když ho nezná a neví, jak reaguje, jak se projevuje. Tyto věci jsou pro děti velice citlivé a musíme je řešit opatrně.

A: Jak docílit toho, aby si rodiče a učitelky věřili?

B: Myslím si, že důvěra je hodně i o sympatiích. Někdy vám někdo, jak se říká, zkrátka sedne a někdo ne. Pokud si učitelka s někým opravdu nesesedne, není ji rodič sympatický

(což by na sobě neměla dát znát) nebo ona rodičovi, tak bych doporučila chovat se a mluvit co nejvíc profesionálně. Myslím si, že to by mohlo zabrat, aby se nastartovala alespoň ta „profesní“ důvěra, jak jsem říkala předtím.