

Očekávání učitelů od rodičů dětí v povinném předškolním vzdělávání

Lucie Lišková

Bakalářská práce
2020/2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE (projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Lucie Lišková**
Osobní číslo: **H18768**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Očekávání učitelů od rodičů dětí v povinném předškolním vzdělávání**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se spolupráce mateřské školy a rodiny na konci předškolního vzdělávání.
Vymezení teoretických východisek zaměřených na očekávání učitelů od rodičů s ohledem na připravenost dítěte na vstup do základní školy.

Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumných cílů a výzkumných otázek.

Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím interview s učiteli mateřských škol.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřských škol.

Forma zpracování bakalářské práce: **Tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Besi, M & Sakellariou, M. (2019). Teachers' Views on the Participation of Parents in the Transition of their Children from Kindergarten to Primary School. *Behavioral Sciences*, 9(12), 124.
- Göl-Güven, M. (2017). Back to Basics: What Do Parents and Teachers Expect of Early Childhood Education and Care? *Boğaziçi University Journal of Education*, 31(1), 19-43.
- Lažová, L. (2013). *Mateřská škola komunikuje s rodiči: výměna informací, řešení problémů*. Praha: Portál.
- Lin, J., Litkowski, E., Schmerold, K., Elicker, J., Schmitt, S. A., & Purpura, D. J. (2019). Parent – Educator Communication Linked to More Frequent Home Learning Activities for Preschoolers. *Child & Youth Care Forum*, 48, 757-772.
- Majerčíková, J. (2017). Odklady povinné školní docházky v perspektivě učitelek mateřských škol. *Orbis schole*, 11(1), 9-30.
- Otevřelová, H. (2016). *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál.

Vedoucí bakalářské práce: **doc. PaedDr. Jana Majerčíková, PhD.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **7. října 2020**
Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2021**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2020

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské 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 bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou 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 – bakalářskou 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 bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně ...12.4.2021...

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 nevyjádřeně 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 nahlázení 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 výtisky, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdaním 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 vzdělávacímu 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 chybného projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit 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 výtěžku 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 přihlíží k výši výtěžku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce má teoreticko-empirický charakter a zabývá se očekáváním učitelů od rodičů dětí v povinném předškolním vzdělávání. Teoretická část práce sumarizuje poznatky týkající se povinného předškolního vzdělávání v České republice, spolupráce učitele a rodiče na konci předškolního vzdělávání a fenoménu očekávání učitelů od rodičů dětí v předškolním vzdělávání. V praktické části práce je hlavním cílem odhalit očekávání učitelů od rodičů dětí v povinném předškolním vzdělávání. Výzkumné šetření je kvalitativního charakteru a bylo použito polostrukturované interview. Výzkumný vzorek tvořilo sedm učitelek z dostupných veřejných a soukromých mateřských škol ve Zlínském a Jihomoravském kraji. Výzkumné šetření odhalilo očekávání učitelek vztahujících se k povinnému předškolnímu vzdělávání, spolupráci učitelky a rodiče a přípravy dětí na vstup do základní školy.

Klíčová slova: povinné předškolní vzdělávání, očekávání, spolupráce učitele a rodiče, školní připravenost

ABSTRACT

The bachelor thesis has a theoretical-empirical character and deals with the expectations of teachers from parents of children in compulsory preschool education. The theoretical part of the thesis summarizes the findings concerning compulsory preschool education in the Czech Republic, cooperation between teacher and parent at the end of preschool education and the phenomenon of teachers' expectations from parents of children in preschool education. In the practical part of the thesis, the main goal is to reveal the expectations of teachers from parents of children in compulsory preschool education. The research investigation is of a qualitative character and a semi-structured interview was used. The research sample consisted of seven teachers from public and private kindergartens in the Zlín and South Moravian regions. The research revealed the expectations of female teachers related to compulsory preschool education, the cooperation of teacher and parents and the preparation of children for entry to primary school.

Keywords: compulsory preschool education, expectation, teacher-parent cooperation, school readiness

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní doc. PaedDr. Janě Majerčíkové, PhD., za odborné vedení, cenné rady, trpělivost, ochotu a oporu, kterou mi v průběhu psaní bakalářské práce věnovala. Dále bych ráda poděkovala celé své rodině a nejbližším, kteří mi byli oporou v průběhu studia. V neposlední řadě bych chtěla mé poděkování věnovat také učitelkám, které se s ochotou zapojily do výzkumného šetření.

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 MÍSTO RODINY V POVINNÉM PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	13
1.1 POVINNÉ PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	13
1.2 RODIČE DĚTÍ V POVINNÉM PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	15
1.2.1 Determinanty školní připravenosti dětí předškolního věku	17
1.3 PŘÍPRAVA DĚTÍ NA VSTUP DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY V DOMÁCÍM PROSTŘEDÍ	18
1.4 ODKLAD POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY POHLEDEM JEHO AKTÉRŮ	20
2 VZTAH UČITELŮ A RODIČŮ V POVINNÉM PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	23
2.1 VZTAH UČITELŮ A RODIČŮ V MATEŘSKÉ ŠKOLE	23
2.2 SPOLUPRÁCE UČITELŮ A RODIČŮ NA KONCI PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	24
2.2.1 Formy spolupráce učitelů a rodičů na konci předškolního vzdělávání	26
2.3 MOŽNÉ PŘÍSTUPY RODIČŮ K UČITELŮM V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	28
3 OČEKÁVÁNÍ UČITELŮ OD RODIČŮ DĚTÍ V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	30
3.1 TEORIE SOCIÁLNÍ INTERAKCE VE VAZBĚ NA OČEKÁVÁNÍ	30
3.2 OČEKÁVÁNÍ VE VZTAHU UČITELŮ A RODIČŮ DĚTÍ V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	31
3.2.1 Očekávaná odpovědnost učitelů a rodičů za rozvoj dítěte	34
3.3 OČEKÁVÁNÍ UČITELŮ PLYNOUCÍ Z JEJICH ZNALOSTÍ A ZKUŠENOSTÍ	35
3.3.1 Kvalifikace učitelů mateřských škol	35
3.3.2 Profesní dráha učitelů mateřských škol.....	35
II PRAKTICKÁ ČÁST	37
4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	38
4.1 METODOLOGIE VÝZKUMU	38
4.2 CÍLE VÝZKUMU, VÝZKUMNÉ OTÁZKY	38
4.3 METODA SBĚRU A ANALÝZY DAT	39
4.4 VÝZKUMNÝ VZOREK	40
4.5 VSTUP DO TERÉNU.....	41
5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	42
5.1 POSLÁNÍ RODIČŮ V POVINNÉM PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ V PERSPEKTIVĚ UČITELEK	44
5.1.1 Očekávání plynoucí z povinností rodičů v povinném předškolním vzdělávání	44
5.1.2 Očekávání spolupráce na zlepšení školní připravenosti dětí.....	49

5.1.3	Očekávání směrem k podpoře školní připravenosti dětí rodiči.....	52
5.1.4	Očekávání ve vztahu k odkladům povinné školní docházky	54
5.2	OČEKÁVÁNÍ UČITELEK TÝKAJÍCÍ SE SPOLUPRÁCE S RODIČI NA KONCI PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	57
5.2.1	Očekávání směrem ke spolupráci s rodiči.....	58
5.2.2	Očekávání spolupráce na řešení problémů školní připravenosti dětí.....	62
5.2.3	Důvody nenaplnění očekávání	66
5.2.4	Nevyslovená očekávání.....	67
5.3	OČEKÁVANÁ PŘÍPRAVA DĚTÍ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLU V DOMÁCÍM PROSTŘEDÍ	69
5.3.1	Očekávání žádoucího přístupu rodičů k dětem	70
5.3.2	Očekávání žádoucího rozvoje dítěte v domácím prostředí	73
5.3.3	Očekávání plynoucí z nevhodného přístupu k dětem	76
6	ZÁVĚRY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	79
6.1	DISKUZE.....	82
6.2	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	86
	ZÁVĚR	87
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	89
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	93
	SEZNAM TABULEK.....	94
	SEZNAM SCHÉMAT	95
	SEZNAM PŘÍLOH.....	96

ÚVOD

Rodiče spolu s učitelkou během předškolního vzdělávání přicházejí pravidelně do styku a vzájemně spolu interagují, čímž se mezi nimi postupně vytváří a prohlubuje vztah. Se vstupem dítěte do povinného předškolního vzdělávání, však vztah učitelek a rodičů nabírá na své vážnosti, jelikož jsou na obě strany kladeny požadavky na přípravu dítěte na vstup do základní školy. Úsilím obou stran, se tak stává snaha co nejvíce usnadnit dítěti přechod na základní školu a zároveň dosáhnout jeho nejlepší školní připravenosti. A k tomu, aby byla spolupráce obou stran na konci předškolního vzdělávání co nejvíce efektivní a měla odpovídající výsledky, je důležité, aby si obě strany vyjasnily, co od sebe vzájemně očekávají. Očekávání, jsou přirozenou součástí každého vztahu. V rámci naší práce nás přesněji zajímají očekávání, která lze z psychologického hlediska chápat jako určitou presumpci či představu, že se něco odehraje námi očekávaným způsobem (Hartl & Hartlová, 2010). Konkrétně budeme pozornost věnovat očekáváním, která se vztahují k povinnému předškolnímu vzdělávání, které je v České republice uzákoněno od roku 2017.

Z toho důvodu, že je povinné předškolní vzdělávání v naší zemi legislativně ukotveno teprve pár let, je k tomuto tématu velmi obtížné dohledání dostatečného množství zdrojů. V teoretické i praktické části práce, se z toho důvodu opíráme také o zahraniční studie ze zemí, kde je povinné předškolní vzdělávání uzákoněno déle než v České republice. Podobně je tomu také v rámci tématu očekávání v závislosti na povinném předškolním vzdělávání.

K tomu, abychom lépe pronikli do hloubky očekávání učitelek na konci předškolního vzdělávání, jsme si v teoretické části práce stanovili celkem tři cíle, a to sumarizovat poznatky týkající se uzákonění povinného předškolního vzdělávání, sumarizovat poznatky o spolupráci učitele a rodiče v povinném roce předškolního vzdělávání a popsat fenomén očekávání učitelů od rodičů dětí v předškolním vzdělávání. V rámci stanovených cílů se zabýváme vymezením poznatků z dílčích oblastí dotýkajících se našeho výzkumného šetření.

Nejdříve se tedy zaměříme na vymezení povinného předškolního vzdělávání a popíšeme změny, které se s ním pojí. Zaměříme se také na to, jak lze dítě na vstup do základní školy připravovat v domácím prostředí a dotkneme se také problematiky odkladů povinné školní docházky, které se s povinným předškolním vzděláváním úzce pojí. V další části se budeme věnovat vymezení vztahu učitelů a rodičů, možnostem spolupráce na konci předškolního vzdělávání či možných přístupů rodičů k učitelce. V poslední části teoretické části práce se

již zaměříme na vymezení fenoménu očekávání od učitelů v předškolním vzdělávání směrem k rodičům.

Praktická část práce obsahuje kvalitativně orientovaný výzkum, jehož hlavním cílem je odhalit očekávání učitelů od rodičů dětí v povinném předškolním vzdělávání. Dílčími cíli praktické části je porozumět, v čem učitelky vnímají poslání rodičů dětí v povinném předškolním vzdělávání, popsat, jakou očekávají spolupráci s rodiči na konci předškolního vzdělávání učitelky a odkrýt očekávání učitelek od rodičů vztahujících se k domácí přípravě dětí na vstup do základní školy. V úvodu praktické části jsou vymezena metodologická východiska výzkumu, za kterými následuje již výsledná analýza a interpretace dat, která čtenáři odhalí hlavní výzkumná zjištění. V závěrečné části práce, jsou v závěrech výzkumného šetření popsány hlavní výzkumná zjištění, která jsou následně porovnána s jinými studiemi z dané oblasti.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 MÍSTO RODINY V POVINNÉM PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Klíčovým konceptem bakalářské práce, jsou očekávání učitelů od rodičů dětí, která jsou blíže specifikována ve vazbě na povinné předškolní vzdělávání. První kapitolu tedy věnujeme jeho vymezení. Předkládáme, co přináší změny, které se pojí s uzákoněním povinného předškolního vzdělávání pro rodiče a učitelky mateřských škol, a jak se odrážejí do jejich vzájemného vztahu. Především se v rámci této kapitoly zaměříme na význam místa, které rodina v posledním roku předškolního vzdělávání zastává.

1.1 Povinné předškolní vzdělávání

Povinné předškolní vzdělávání je v České republice legislativně ukotveno teprve několik let, kdy byl zákonem č. 178/2016 pozměněn původní školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, školním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Účinnosti zákon nabyl 1. září 2017, odkdy je každé dítě, které v daném roce dovrší věku pěti let, povinno nastoupit do povinného předškolního vzdělávání (Školský zákon, § 34a). Změna zákona byla však motivována nejen vzhledem k významu předškolního vzdělávání v přípravě na povinné školní vzdělávání, které výrazně snižuje odklady školní docházky. Obzvláště pak také poznatky získanými z řad empirických zjištění, realizovaných s účelem prozkoumat vliv předškolního vzdělávání na vyrovnávání šancí dětí, které pocházejí z méně podnětného rodinného prostředí (Simonová, Potužníková & Straková, 2017). Úsilím je tedy také vylepšit přípravu dětí, které pocházejí z méně podnětného nebo znevýhodněného socioekonomického prostředí, na základní školu. Helus (2007, s. 167) uvádí, že základem socioekonomického statusu je sociální třída, ke které jedinec přísluší. Jedná se primárně o:

- a) prestiž povolání jedince
- b) příjem/bohatství
- c) vzdělání

Mateřská škola dítě provází v určitém životním období, v rámci kterého má dítě možnost postupně a přirozeně se připravit na základní školu (Majerčíková, 2017). Jedním z primárních úkolů předškolního vzdělávání, je „vytvářet u dítěte dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání“ (RVP PV, 2018, s. 7), čímž mu bude usnadněna také jeho další vzdělávací cesta. Samotná příprava dětí na školu je integrována do řady činností v průběhu každého dne. Neexistuje ucelený postup jak dítě v povinném roku předškolní docházky připravit na vstup do základní školy. Dítě je tak na školu připravováno dlouhodobě a systematicky v průběhu celého předškolního vzdělávání. V povinném předškolním

vzdělávání se však pozornost učitelek a rodičů primárně orientuje na vzdělávací činnosti, či nedostatky, které si dítě potřebuje osvojit pro úspěšný vstup do základní školy. Do komplexní přípravy dítěte na školu tak patří vše, co se ve výchovně-vzdělávacím procesu v mateřské škole realizuje. Konkrétně pak v oblasti koordinace ruky a oka, pohybů jemné i hrubé motoriky, v sebeobsluze a základních kognitivních funkcích, do kterých řadíme rozvíjení poznání, myšlení, paměti a vyjadřování dítěte. V neposlední řadě, zde náleží také sociální dovednosti (Koťátková, 2014).

Simonová, Potužníková a Straková (2017) předkládají závěry, které pojednávají o postojích ředitelek k hlavním úkolům předškolního vzdělávání. Postoj lze definovat jako „*sklon ustáleným způsobem reagovat na předměty, osoby, situace a na sebe sama*“ (Hartl & Hartlová, 2009, s. 442). V naší práci, se orientujeme primárně na perspektivu učitelek mateřských škol, tato empirická zjištění však považujeme za vhodné doplnění problematiky, týkající se vnímání předškolního vzdělávání a povinného roku v perspektivě pedagogických pracovníků. Poukazují zejména na to, že většina ředitelek v mateřské škole považuje za primární úkol předškolního vzdělávání všestranný rozvoj dětí a nikoliv jejich přípravu na základní školu. A to i navzdory tomu, že zavedení povinného předškolního vzdělávání, bylo legislativně uzákoněno především z důvodu významu předškolního vzdělávání v přípravě na vstup na povinné školní vzdělávání. Dále autorky zjišťovaly také postoje ředitelek mateřských škol k zavedení povinného předškolního vzdělávání. Ukázalo se, že až polovina ředitelek mateřských škol, nesouhlasí s uzákoněním povinné předškolní docházky dětí od pěti let.

Při hledání relevantních zdrojů k tématu povinného předškolního vzdělávání v České republice a jeho problematice, jsme nenarazili na takové množství informací, které by pro nás bylo důkazem značné pozornosti tomuto tématu na domácí půdě, do této doby. V České republice je povinné předškolní vzdělávání uzákoněno nově pouze několik let, což zde hraje významnou roli. Právě z toho důvodu tato problematika doposud postrádá dostatečné množství empirických zjištění, zabývajících se jak změnami souvisejícími se zavedením povinného roku předškolního vzdělávání, tak tím, jaký význam má změna pro děti ukončující předškolní vzdělávání v perspektivě pedagogických pracovníků i rodičů, o které bychom se mohli opřít. Svoji pozornost problematice uzákonění povinného předškolního vzdělávání v České republice, věnovala například Maršálková (2017). Dle ní, učitelé vidí především následující klíčová pozitivita. V rámci povinného roku, budou děti nejen dobře připravovány na vstup na povinné školní vzdělávání, ale zároveň si zvyknou a naučí se

režimu a pravidlům, která budou obdobná s pravidly a režimem na základní škole. Dále, si děti nejen zvyknou na stanovený režim a pravidla, ale zároveň budou mít možnost navyknout si na autoritu, se kterou se následně setkají na základní škole. S uzákoněním povinného předškolního vzdělávání se pojí také řada povinností, které jsou pro učitelky mateřských škol závazná. Hlavní z nich, je dokumentace materiálů - například grafomotorických listů, která dokládají srovnání dětí v určitých dovednostech v průběhu času. Učitelky a především rodiče, tak mají možnost nahlédnout a pozorovat vývoj dětí v klíčových dovednostech, jejichž osvojení dítětem je nezbytné jak k zápisu na základní školy, tak na samotný vstup a úspěšné další studium na základní škole.

Celkově se názory učitelek mateřských škol a rodičů, na zavedení povinného předškolního vzdělávání v České republice, ale liší. Řada učitelek mateřských škol, uvádí kromě výše zmíněných pozitiv, také opačnou stránku vztahující se k povinnostem povinného předškolního vzdělávání. Za primární negativum, podle Maršálkové (2017), učitelky mateřských škol považují nárůst administrativy, která jim zabere o několik hodin měsíčně více času. Simonová, Potužníková a Straková (2017) dále uvádějí, že zavedení povinného předškolního vzdělávání, je vedle snahy vyrovnat šance dětí pocházejících z méně podnětného rodinného prostředí, motivováno také snahou zprostředkovat rodičům podmínky, které jim umožní časný návrat na pracovní trh, což považuje řada rodičů za pozitivum. Značná část rodičů však dle autorek, vnímá legislativní ukotvení povinného předškolního vzdělávání, jako zásah do svého soukromí a do svých práv. A to i přes skutečnost, že jsou děti v předškolním vzdělávání nejen připravovány na vstup do základní školy, ale také jsou připravovány na změnu a osvojení si nové role, která je se vstupem na základní školu čeká (Majerčíková, 2017).

1.2 Rodiče dětí v povinném předškolním vzdělávání

Uzákonění povinného předškolního vzdělávání, které se nejčastěji realizuje prostřednictvím vzdělávání v mateřské škole, se však vztahuje i na další způsoby jeho plnění. Konkrétně se jedná o individuální vzdělávání dítěte bez pravidelné docházky do mateřské školy v domácím prostředí zákonným zástupcem. Další možností je vzdělávání dítěte v přípravné třídě základní školy a poslední variantou se jeví vzdělávání v zahraniční škole na území České republiky (§ 34b školského zákona).

S uzákoněním povinné účasti na předškolní docházce v posledním roku před nástupem na základní školu, vzniká pro rodiče, jejichž děti ukončují předškolní vzdělávání, řada

povinností a změn. Rodiče, jakožto zákonní zástupci, jsou nově povinni své dítě poslední rok před nástupem na základní školu přihlásit do mateřské školy, kde bude po celý školní rok plnit předškolní docházku. Mezi jednu z nejvýznamnějších změn, která se dotýká vztahu školy a rodiny, je poté také vznik zákonného nároku rodičů na místo v mateřské škole. Tato změna deklaruje, že rodiče zastávají v povinném předškolním vzdělávání významné místo, a že spolupráce mezi rodinou a mateřskou školou nabírá v posledním roce předškolního vzdělávání na své intenzitě a důležitosti (Simonová, Potužníková & Straková, 2017).

Za rodinu považujeme „*institucionalizovaný sociální útvar nejméně tří osob, z něhož část členů je vzájemně spojena pokrevním nebo adoptivním sociálním vztahem*“ (Šmelová & Prášilová, 2018, s. 75). Rodina zastává v životě dítěte nenahraditelnou a významnou roli. Jedná se o první sociální skupinu, do které dítě vstupuje a v rámci které se postupně socializuje. Rodina, má tedy na dítě výrazný vliv.

Přechod dětí z mateřské školy na školu základní, je obecně považován za jedno z nejvíce kritických období v životě dětí. Dítě je vystavěno významné změně, která zahrnuje změnu prostředí a proces adaptace na novou skupinu. Adaptaci dítěte na tuto významnou změnu, však lze pozitivně ovlivnit a ulehčit. A to zejména intenzivní spoluprací mezi učitelkami a rodiči, kteří se na tomto významném životním období podílejí. Řada učitelek v mateřské škole poté přímo poukazuje na potřebu účasti rodičů při přechodu dětí na základní školu. I přesto, že se jedná o méně než polovinu učitelek, to poukazuje na to, že je místo rodičů na konci předškolního vzdělávání vnímáno jako významné a důležité (Besi & Sakellariou, 2019).

Na konci předškolního vzdělávání, rodiče mnohdy vnímají intenzivní tlak, který je na ně přenášen z důsledku povinnosti se v předškolním vzdělávání angažovat ve prospěch svého dítěte (Štech, 2009). Často bývá tento tlak spojován s obrazem „dobrého rodiče“, který si představíme později. Každý rodič, který s učitelkami spolupracuje, do této interakce přichází s určitými očekáváními, v souvislosti s perspektivou budoucnosti svého dítěte. Očekávání, která se promítají do vzájemné spolupráce, podrobněji uvedeme ve třetí kapitole. Dle Majerčíkové (2017), se tlak, který na sobě rodiče v tomto období pociťují, týká především přechodu dítěte z mateřské školy na základní školu, kdy je interakce mezi oběma stranami závislá na intenzivní spolupráci, jak ve věci řešení edukačních problémů dětí, tak ve věci řešení odkladu povinné školní docházky.

1.2.1 Determinanty školní připravenosti dětí předškolního věku

V dnešní době je rodičovství dobrovolnou volbou, kterou poté v různé kvalitě naplňujeme. Jedním z hlavních determinantů připravenosti dětí na základní školu, je socioekonomický status, který posléze určuje charakter rodiče a jeho vliv na socializaci, výchovu a vzdělávání dítěte (Majerčíková, 2017). Socioekonomický status lze definovat, jako „*postavení jedince nebo skupiny v ekonomické a sociální struktuře společnosti, které vyplývá z přístupu k ekonomickým zdrojům (tj. kapitálu a výrobním prostředkům) a které ovlivňuje sociální status, životní styl a vzdělávací dráhu jedince*“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2013, s. 273). Celkem z hlediska sociální stratifikace rozlišujeme tři třídy, jež se vyznačují dělicím znakem, kterým je typ zaměstnání a majetkové poměry. Jedná se o dělnickou třídu, kterou představují především rodiče manuálně pracující, bez vyššího dosaženého vzdělání. Další je střední třída, kterou tvoří rodiče vysokoškolsky vzdělaní. Poslední vyšší třídu tvoří především zámožní rodiče, jimiž jsou nejčastěji zaměstnavatelé, špičkoví manažeři nebo bankéři (Majerčíková & Rebendová, 2016).

Jak jsme již zmínili, zavedení povinného předškolního vzdělávání nebylo uzákoněno výhradně z důvodu lepší školní připravenosti dětí a snížení následných odkladů. Bylo motivováno také snahou zvýšit a zajistit školní připravenost a úspěšnost dětí pocházejících z rodin s nízkým sociálním statusem a vyrovnat tak vzdělanostní nerovnosti a šance na vzdělání všech dětí (Simonová, Potužníková & Straková, 2017). Tato problematika je již několik let zájmem řady výzkumů, které potvrzují, že socioekonomický status rodiny je v korelaci se školní připraveností dětí. Jak uvádí Rabušicová (2004), řada výzkumů zabývajících se vzdělávacími výsledky dětí, ukázala, že tyto výsledky nejsou závislé pouze na inteligenci daného dítěte, ale především má na ně signifikantní vliv právě rodinné zázemí (např. také Kašćák & Betáková, 2014).

Dle Šed'ové (2009), jsou následující body, kterými jsou: socioekonomický status rodiny, vztahy rodiny se školou a výsledky dítěte, spolu ve vzájemné korelaci. Na vzdělávací výsledky dětí, má však pozitivní vliv také míra spolupráce rodiny a školy. Podotýká, že je více pravděpodobná spolupráce s rodiči střední třídy, než že se do ní zapojí rodiče třídy dělnické. To dokládá svým tvrzením také Majerčíková (2017), která uvádí, že častěji o dobré vzdělanostní výsledky a školní připravenost dětí usilují rodiče, kteří se sami také vzdělávají. Častěji a intenzivněji zároveň spolupracují se školou, která je jim k dispozici v rámci odborné konzultace a předání cenných rad, týkajících se školní připravenosti a řešení jak už výchovných, tak vzdělávacích problémů.

V návaznosti na poznatky uvedeny výše, nalézáme shodu s empirickým zjištěním autorů Kašćáka a Betákové (2014), kteří zkoumali vzdělávání dětí na konci předškolního vzdělávání v sociálně diferenciované perspektivě matek. Jejich studie prokazuje, že jednání matek výrazně koreluje s jejich dosaženým vzděláním. Matky se statusem střední třídy mnohem častěji upřednostňovaly školy, které byly kvalitní, i přesto, že pro ně byly vzdálenější. Dále také kladly větší důraz při výběru hraček na to, aby obsahovaly jisté rozvojové kritérium vzhledem ke školní připravenosti a častěji se s dětmi také věnovaly dětem při aktivitách zaměřených na přípravu na základní školu. Při přípravě dětí na vstup do základní školy a k zápisu, se příliš striktně nedrží formálních úloh, ale zaměřují se na komplexní rozvoj dítěte. Na rozdíl od nich, matky mající status dělnické třídy, mnohem častěji upřednostňovaly při výběru školy vzdálenost a dobrou dostupnost od domova či práce a při výběru hraček se zaměřovaly převážně na to, zda se bude dítěti líbit, nikoliv, zda mu něco předá. Zároveň se mnohem častěji nechávají vést formálními požadavky, které se vztahují k připravenosti dítěte na školu a na aktivity, které jsou vyžadovány u zápisu na základní školu. Často tak vycházejí z pracovních sešitů, se kterými nechávají děti pracovat spíše samostatně a nevěnují jim tak při přípravě tolik času, jako matky ze třídy střední.

1.3 Příprava dětí na vstup do základní školy v domácím prostředí

Jak jsme již hovořili, škola i rodina mají výrazný vliv na výchovu a vzdělávání dítěte. Mateřská škola zastává především roli vzdělávací, která byla v předešlých letech podpořena v rámci legislativního ukotvení povinného roku. Naopak rodina zastává obzvláště roli výchovnou, v rámci které má rodinné prostředí signifikantní vliv na výslednou školní připravenost dětí a zároveň působí na budoucí vzdělávání a následně dosažené vzdělání dítěte. Jak je uvedeno v RVP PV (2018), primární úlohou předškolního vzdělávání je pouze podporovat a případně doplňovat rodinnou výchovu, která v životě dítěte zastává primární místo, nikoliv ji zcela nebo částečně nahrazovat. Obě instituce se tak vzájemně doplňují a společně se participují na předškolní edukaci dítěte, s cílem připravit dítě v povinném roce na vstup do základní školy.

V povinném předškolním vzdělávání, kdy je dítě intenzivně připravováno na vstup do základní školy, učitelky zastávají důležitou roli. Jednou z možností, kterou v rámci své profese vykonávají, je sledování pokroků dětí formou diagnostických listů a portfolia (Majerčíková, 2017). Podle Syslové, Kratochvílové a Fikarové (2018) učitelky pokroky zaznamenané v portfoliu následně pozorují, vyhodnocují a určují další postupy a činnosti

pro každé dítě individuálně. Na základě vyhodnocení, tak učitelka vytváří další kroky, mezi které spadá také spolupráce s rodiči. V závislosti na této problematice, je velmi zajímavé řešení domácích aktivit rodiči autorky Epsteinové (2010, in Litkowski, Schmerold, Elicker, Schmitt & Purpura, 2019), která zmiňuje poskytnutí kalendářů mateřskou školou s aktivitami do domácího prostředí dětí. Učitelky tak mohou rodičům pravidelně poskytovat domácí kalendáře, ve kterých budou rozepsány aktivity, kterým se děti právě věnují v mateřské škole a rodiče tak budou mít možnost pracovat s mateřskou školou společně. Autoři rovněž v neposlední řadě poukazují na význam komunikace mezi rodiči a učitelkami, která má podle nich velký potenciál motivovat rodiče k domácím edukačním aktivitám, které lépe podporují vývoj dětí a jejich školní připravenost. Přípravu dětí na základní školu, mohou učitelé a rodiče dětem nejlépe usnadnit prostřednictvím sdílení vzájemných informací, které se týkají rozvoje dovedností dětí. Autorka poukazuje na to, že by učitelky měly rodičům poskytnout společně s kalendáři, také odborné rady, jak dětem pomáhat v domácím prostředí při zlepšování edukačních dovedností.

Zapojení rodičů do procesu přechodu dětí na základní školu, má na školní připravenost dětí signifikantní vliv. Role rodičů v tomto významném období je značná, jelikož dětem dopomáhají rozvíjet motivaci při osvojování si poznatků a dovedností nezbytných pro vstup do základní školy. Rodiče by tedy měli mít každodenní dohled nad pokroky dětí a zároveň by měli dětem pomáhat při vzdělávacích aktivitách či úkolech. Též se jeví, že učitelky vnímají na konci předškolního vzdělávání rodiče jako důležité osoby, které by dětem měly poskytovat podporu a které je mají motivovat k tak významné změně, kterou přechod na základní školu bezesporu je. Rodiče by tak děti měli na tuto změnu průběžně připravovat a seznamovat je s jejím průběhem. Učitelky v neposlední řadě také zmiňují, že by měli rodiče dětem pravidelně číst knihy, hrát s nimi matematické hry a věnovat jim svůj čas při dalších vzdělávacích aktivitách, které jsou pro snadný a úspěšný přechod dítěte na základní školu nezbytné (Besi & Sakellariou, 2019).

Podnětné domácí prostředí má na školní připravenost dětí významný vliv. Pokud rodiče dětem věnují dostatek času v domácím prostředí a tráví s nimi čas při vzdělávacích aktivitách, děti mají větší možnost zlepšovat se v přípravě na vstup do základní školy. Za podnětné domácí prostředí tak lze považovat místo, v rámci kterého se děti dokáží kvalitněji připravit na povinné školní vzdělávání. Rodiče by se měli zaměřit především na činnosti, předcházející čtení a psaní a na práci s informací. Například, by měli děti seznamovat s písmeny, čísly a zařazovat grafomotorická cvičení, ke kterým se vztahuje také špetkový

úchop tužky, který je pro rozvíjení dovednosti psaní na základní škole, nezbytný (Korucu a Schmitt 2020).

1.4 Odklad povinné školní docházky pohledem jeho aktérů

Jelikož se v první kapitole primárně věnujeme místu rodiny v povinném předškolním vzdělávání, dovolujeme si přiblížit také problematiku odkladů povinné školní docházky, v rámci kterých rodina s učitelkami mateřských škol společně zastává důležité místo. Společně se tak jedná o nejdůležitější aktéry v řešení této problematiky.

Jak jsme již uvedli výše, zavedení povinného předškolního vzdělávání bylo motivováno snahou zvýšit školní připravenost všech dětí a snížit tak zároveň nerovnosti v šancích na vzdělání, které by mělo být dostupné všem dětem stejně. Se zvýšením školní připravenosti však také úzce souvisí snížení odkladů povinné školní docházky. Odklad je udělen dětem, které se na konci předškolního vzdělávání jeví jako nedostatečně zralé a připravené „v základních somatických, kognitivních, psychosociálních a pracovních dovednostech“ (Majerčíková, 2017, s. 11). S odklady povinné školní docházky se úzce pojí dva termíny. Jsou jimi školní zralost a školní připravenost. I když spolu oba termíny souvisí a vzájemně se prolínají, každý termín reflektuje jinou problematiku. V naší práci, používáme pojem „školní připravenost“, jelikož vystihuje připravenost dítěte na 1. třídu v souvislosti s výchovou a vzděláváním, kdy její posouzení pak mají v kompetenci učitelky mateřských škol a školní-poradenská zařízení. Jedná se tedy obzvláště o formu pedagogického pohledu (Kořátková, 2014). Školní připravenost dítěte je formována zejména výchovou a vzděláváním dítěte, tedy vlivy vnějšího prostředí – jak rodinou, tak prostředím mateřské školy (Otevřelová, 2016). Lze ji definovat jako „*způsobilost a stav rozvoje praktických a obecných dovedností, vědomostí a návyků, které dítěti umožní pokračovat ve svém vývoji prostřednictvím školního vzdělávání*“ (Kořátková, 2014, s. 139). Kdežto pojem „školní zralost“, je používán spíše pro určení fyziologické a psychologické zralosti dítěte. Její míru rozvoje z hlediska fyziologické a psychické posuzuje především pediatr či klinický psycholog (Kořátková, 2014). Otevřelová (2016) dále uvádí, že s pojmem zralosti souvisí obzvláště vnitřní vývojové předpoklady dítěte, které nelze formovat pouze vnějším prostředím, ale je nutno brát v potaz přirozený vývoj dítěte, který však lze do jisté míry formovat.

Situace s odklady povinné školní docházky v České republice je poněkud problematická. Majerčíková (2017) odkazuje na čísla, která uvádějí, že až téměř každému pátému dítěti,

kteří ukončují předškolní vzdělávání, je udělen odklad povinné školní docházky. Konkrétně autorka uvádí čísla odkladů v posledních letech, která činí až 20%, z nichž při 90% docházce dětí do mateřské školy, tak mělo uděleno odklad 10% předškoláků, kteří mateřskou školu navštěvovali, ale dospělým se nejevili dostatečně připraveni na vstup do základní školy. Primárním důvodem toho, že až každé páté dítě nenaplnuje požadavky, jež jsou uděleny základní školou, je podle autorky převážně selhání všech dospělých osob, které jsou do této problematiky zapojeny. V hlavní roli, která nás v rámci tématu práce zajímá, se tak jedná o učitelky mateřských škol a rodiče, kteří jsou klíčovými aktéry této problematiky a jejichž děti se nacházejí v povinném roce mateřské školy.

Jedním z hlavních důvodů podání žádosti o odklad povinné školní docházky z vlastní iniciativy rodičů, nikoliv na doporučení učitelky mateřské školy, je mimo jiné také strach rodičů ze základní školy a v souvislosti s tím také z naplňování povinností k ní se vztajícím. Příčinou těchto obav, je ve velké většině případů nedostatečná informovanost rodičů ze strany školy jak mateřské, tak základní, právě o přechodu dítěte na základní školu (Košátková, 2014). Možným řešením, jak zvýšit informovanost rodičů o základní škole je podle Besi a Sakellariou (2019) setkání učitelů základních škol a rodičů na začátku školního roku a návštěvy základní školy rodiči s dětmi předškolního věku před samým začátkem školního roku. Spolupráce těchto tří stran a dostatečná informovanost rodičů o základní škole, může pozitivně ovlivnit období přechodu dětí na základní školu a tím také zamezit žádostem o odklad povinné školní docházky ze strany rodičů, jejichž základ pramení právě z nedostatečné informovanosti o základní škole.

Jednou z prvních, kdo má možnost zpozorovat problémy při přechodu na základní školu a následně na ně upozornit, je právě učitelka mateřské školy, která je k této činnosti kompetentní. Pohybuje se téměř denně v okolí dítěte. Má tak možnost sledovat dítě z dlouhodobého hlediska a zároveň vede záznamy, kterými jsou nejčastěji, jak jsme již uvedli, diagnostické listy a portfolio dítěte. O tyto dokumenty, které má mateřská škola k dispozici, následně může učitelka opřít své argumenty jak pro zvážení odkladu rodiči, tak i argumenty proti odkladu. Zároveň se učitelce naskytuje možnost pozorovat, co dítě dokáže samo a co pouze za pomoci učitelky. Rovněž může také v průběhu času srovnat dítě s jeho vrstevníky, což se jeví jako cenný podnět do případné věci řešení odkladů. Úkolem učitelek je tak v případě zpozorování problému rodiče informovat a následně s nimi spolupracovat ve věci jeho řešení (Majerčíková, 2017).

Simonová, Potužníková a Straková (2017) předkládají postoje ředitelek mateřských škol k udělování odkladů povinné školní docházky, ze kterých vyplývá, že jedna polovina ředitelek považuje odklady povinné školní docházky za vhodný nástroj pro zjištění srovnatelné úrovně žáků v první třídě. Považují je tedy za prospěšné a obecně je podporují. Druhá polovina ředitelek se s odklady povinné školní docházky příliš neztotožňuje a zastává názor, že by měly být udělovány pouze ve výjimečných případech, nikoliv však v případech neopodstatněných. Minimum ředitelek pak s odklady povinné školní docházky zcela nesouhlasí a zastávají názor, že všechny děti, bez ohledu na rozdíly v připravenosti na školu, by měly po uplynutí doby povinného předškolního vzdělávání do první třídy nastoupit. Vysoké procento ředitelek, které odklady podporují, jen potvrzuje vysoká čísla odkladů, na něž upozorňuje Majerčíková (2017), která jsou dětem v České republice v posledních letech udělovány, bez ohledu na to, zda k tomu byl závažný důvod.

2 VZTAH UČITELŮ A RODIČŮ V POVINNÉM PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Rodiče zastávají v posledním roce předškolního vzdělávání důležité místo. S učitelkami v mateřské škole se potkávají téměř každý den a společně spolu komunikují, čímž se mezi nimi postupně buduje sociální vztah, který obzvláště na konci předškolního vzdělávání vrcholí a nabírá na své vážnosti a důležitosti. Součástí vztahu učitelek a rodičů je vzájemná spolupráce, ke které se již od jejího počátku vážou jistá očekávání, která k sobě aktéři vztahu chovají (Pohnětalová, 2015). V naší práci, se věnujeme očekáváním učitelů od rodičů jako osob. Dříve, než se tedy zaměříme na samotný fenomén očekávání, přiblížíme si vymezení sociálního vztahu, spolupráce a jejích forem a možný přístupů rodičů k učitelům.

2.1 Vztah učitelů a rodičů v mateřské škole

Základem každého sociálního vztahu, je vzájemná spolupráce a interakce, kterými je podmíněn a bez nichž o vztahu nelze hovořit. Je zde na místě uvést, že pojem vztah a spolupráce, řada autorů považuje za výrazy nesoucí stejný význam. Aby se však vztah a spolupráce mohly považovat za ekvivalenty, musí se jednat právě o takový sociální vztah, který je podmíněn vzájemnou interakcí a spoluprací mezi oběma stranami (Majerčíková, 2015). Jandourek (2007) charakterizuje mimo jiné sociální interakci jako určité jednání jedinců či skupin, jež zároveň způsobuje jejich vzájemné ovlivnění. Nezbytnou součástí sociální interakce je komunikace mezi jedinci, jak verbální či neverbální, která bývá do jisté míry ovlivněna také emocionalitou. Tamtéž, Jandourek odkazuje na teorii sociálního jednání sociologa Talcotta Parsonse. V této teorii, je sociální interakce jednáním osob, které je ovlivněno komplementárním očekáváním obou stran, na základě kterých jedinci jednají a zároveň je podmíněno vzájemným vztahem mezi jedinci. Za součást sociální interakce, je poté považována komunikace. K tomu, aby byla komunikace mezi učitelkami a rodiči efektivní, je nezbytné, aby se obě strany nejdříve dobře poznaly (Lažová, 2013).

Vztah mezi školou a rodinou, lze strukturalizovat hned na několika úrovních. My se konkrétně opřeme o tvrzení Štecha (2007), který uvádí, že vztah lze vnímat na institucionální úrovni, kdy škola vnímá rodinu jako sociální skupinu, a na úrovni personální, čili osob. Stručně si přiblížíme oba pojmy.

Vztah mezi školou a rodinou na úrovni sociálních institucí, lze charakterizovat jako vztah, v rámci kterého spolu aktéři komunikují na základě jistého rámce interakce, který je již

předem právně ustanovený a mnohdy také ritualizovaný a neměnný. Hovoříme zde o instituci školy a rodiny ve všeobecném a nespecifikovaném útvaru. Vztah na instituciální úrovni, který jsme si přiblížili, konkrétně pak mezi školou a rodinou, se zakládá na primární společenské potřebě, kterou je povinná školní docházka (Majerčíková, 2011). V rámci naší práce, můžeme za tuto potřebu již považovat také povinnou předškolní docházku. Rodina v rámci povinné předškolní docházky respektuje, že jejich dítě musí nastoupit do předškolního vzdělávání a zároveň s tím akceptuje, že se školou bude v jisté interakci, která by měla být vzájemná a nikoliv jednostranná. Podle Pohnětalové (2015), se vztah mezi školou a rodinou realizuje obzvláště prostřednictvím komunikace a vymezením povinností a práv, kterými jsou obě strany zavázány.

Vzhledem k charakteru naší práce, nás však bude zajímat specifický vztah učitelek mateřských škol a rodičů. Z toho důvodu, budeme věnovat naši pozornost vztahu na úrovni personální, tedy na úrovni osob. Zde již hovoříme o blíže specifikovaném vztahu učitelů a rodičů, kdy spolu obě strany jednájí nejlépe tváří v tvář a existuje mezi nimi sociální vztah. Tento vztah, se zakládá obzvláště na pravidelné interakci a spolupráci. Hovoříme zde tedy o spolupráci konkrétní učitelky s rodičem. Majerčíková (2011) uvádí, že k tomu, aby byla spolupráce co nejvíce efektivní, je potřeba pravidelná komunikace. Ke komunikaci se bezpochyby vážou a zároveň se do ní promítají jisté představy a od nich následně odvíjející se očekávání obou stran (Pohnětalová, 2015). Jinými slovy, můžeme představu nazvat také jako anticipaci. Hartl a Hartlová (2009, s. 47) odkazují na významného psychologa Wilhelma Wundta, který termín *anticipace*, definuje jako „*předem vytvořenou představu, předjímání či předzvěst procesů, dějů či událostí, které teprve nastanou.*“

2.2 Spolupráce učitelů a rodičů na konci předškolního vzdělávání

Vztah učitelek mateřských škol a rodičů, je ve většině případů uskutečňován prostřednictvím spolupráce a vzájemné mezosobní interakce (Majerčíková, 2015). Pohnětalová (2015, s. 9) spolupráci charakterizuje jako „*základní formu sociálního chování v sociálních interakcích, jejímž obsahem je společná cesta všech zúčastněných k cíli.*“ Spolupráce mezi učitelkami a rodiči, však podle Majerčíkové (2015) není vyznačována pouze přímou či nepřímou interakcí. Bývá výrazně ovlivněna také řadou představ a očekávání, které se vzájemně podílejí na podbarvování jejího průběhu. Mohou ji zároveň podporovat či naopak výrazně tlumit. Tato očekávání se poté postupně formují, mění se a jsou velmi důležitá, jelikož jistá očekávání k sobě uchovávají všichni aktéři vztahu, tedy jak učitelé, tak i rodiče. Vyjasnění

si vzájemných či odlišných očekávání se tedy v rámci dobré spolupráce mezi oběma stranami, jeví jako klíčové.

Krejčová (2005) dále uvádí jisté desatero pro spolupráci školy s rodinou. Celkem představuje deset bodů, které pojednávají o přístupu učitelů k rodičům. My si však přiblížíme pouze bod číslo tři, který nás v rámci tématu bakalářské práce zajímá. Autorka uvádí, že by si učitelé s rodiči měli vzájemně vyjasnit svá očekávání. Zejména pak na konci předškolního vzdělávání, kdy se do jejich vztahu promítá řada představ o edukaci dítěte. Měli by tak společně hovořit o svých představách a záměrech, od kterých se odvíjejí následná očekávání a tím tak docílit efektivní spolupráce mezi oběma stranami v prospěch dítěte.

Zapojení rodičů do spolupráce s učiteli, se na konci předškolního vzdělávání jeví jako nezbytné. Přiblížíme si tedy, jak spolupráci s rodiči vnímají přímo učitelky mateřských škol. Jako ilustrační příklad, uvedeme dle našeho názoru zajímavý výzkum realizovaný v Řecku, kde povinné předškolní vzdělávání funguje již několik let. Velká část učitelek mateřských škol, zde poukazuje na nutnost spolupráce školy a rodiny na konci předškolního vzdělávání dětí. Stejně tak jako spolupráce, je základem každého dobrého vztahu učitelů s rodiči, také častá a otevřená komunikace, respekt, vzájemná úcta a v neposlední řadě pochopení toho, co je pro konkrétní dítě nejlepší. Spolupráci mezi oběma stranami tak lze považovat za primární presumpci toho, jak nejlépe usnadnit přechod dítěte na základní školu. Mezi jeden z hlavních faktorů, které výrazně ovlivňují spolupráci na konci předškolního vzdělávání, je řazena také důvěra mezi učiteli a rodiči. Klíčovou se však stává právě komunikace, která je základním pilířem efektivní spolupráce a stává se na konci předškolního vzdělávání intenzivnější, jelikož spolu obě strany společně usilují o co nejlepší připravenost dítěte na vstup do základní školy. Komunikace tak může zároveň výrazně přispět k pozitivnímu začátku při vstupu na základní školu a do jisté míry také ovlivnit budoucí vzdělávací výsledky dítěte (Besi & Sakellariou, 2019).

Dobrý vztah mezi učiteli a rodiči, se pojí s ochotou obou stran společně komunikovat. Tento vztah by měl být založen na vzájemné důvěře mezi aktéry, na které je potřeba pracovat a postupně ji vytvářet. Majerčíková (2011) důvěru charakterizuje jako interakci mezi dvěma jedinci, kteří se vzájemně spoléhají na schopnosti a dispozice druhého. Dále zmiňuje, že pokud se komunikace mezi učiteli a rodiči zakládá na vzájemné důvěře, předpokládá se, že obě strany věří v naplnění očekávání, které jeden k druhému chovají. S důvěrou se však pojí také jistá míra rizika, která se odvíjí od míry poznání druhého v závislosti na předmětu

důvěry. Jeví se tedy jako primární kritérium vztahu, který je založen na vzájemném očekávání toho, že druhý bude jednat v našem zájmu (Majerčíková & Puhrová, 2018).

2.2.1 Formy spolupráce učitelů a rodičů na konci předškolního vzdělávání

Spolupráce a vzájemná komunikace mezi učitelkami a rodiči je již několik let neodmyslitelnou součástí předškolního vzdělávání. Spolupráce a ochota obou stran spolu pravidelně interagovat ve prospěch dítěte, má signifikantní vliv na připravenost dítěte na vstup do základní školy. Význam spolupráce a její vliv na připravenost dítěte je také zmiňován v řadě publikací (Šedřová, 2009; Šmelová, 2018).

Následně si představíme několik možností spolupráce mezi učitelkami v mateřské škole a rodiči. Primárně se zaměříme na formy využívané na konci předškolního vzdělávání, na které odkazují také učitelky z našeho výzkumného šetření. Neopomeneme také možnosti spolupráce, které se nabízejí teprve v posledních letech, či nejsou tolik v mateřských školách často využívány a jeví se jako nový a dle nás velmi zajímavý trend.

Spolupráce mezi učiteli a rodiči, je však stále převážně tradičně pojímána. Za primární základ jsou považovány schůzky s rodiči a vymezené hodiny pro konzultaci s učitelkami či ředitelkou mateřské školy (Kořátková, 2014). Konzultační hodiny, využívají obzvláště rodiče, kteří mají zájem či potřebu získat cenné informace týkající se výchovně-vzdělávacích problémů. V povinném předškolním vzdělávání pak plní primární funkci, kterou je vyhodnocování pokroků dítěte a jeho připravenosti na vstup do základní školy. Neslouží však pouze rodičům, jelikož prostřednictvím konzultačních hodin, může zpětně získat cenné doplňující informace o dítěti také učitelka (Kratochvílová & Syslová, 2018). Mezi další hojně využívané a převážně již tradičně pojímané formy spolupráce v mateřských školách, spadají také školní akce za účasti rodičů, kterými jsou nejčastěji besídky, zahradní slavnosti apod., ale také výstavy dětských prací na školních nástěnkách. Rodiče však příliš neprojevují zájem se do aktivit zprostředkovaných mateřskou školou zapojit, či se jich účastnit. Za primární důvod nezájmu s mateřskou školou spolupracovat, lze považovat pocit nepohody rodičů ve školním prostředí, který může být zapříčiněn nevytvořením bližšího vztahu s učitelkami (Kořátková, 2014).

Téma spolupráce školy a rodiny, učitelů a rodičů je velmi aktuální a k tomu, aby si strany mezi sebou vytvořily bližší vztah a zároveň byla spolupráce efektivní, vede spousta cest. Za jeden z primárních prvků, je považována právě komunikace učitelek mateřských škol a rodičů, realizovaná nejčastěji metodou rozhovoru, o vzájemných očekáváních obou stran.

Učitelky by však měly interagovat se všemi členy rodiny, což jim pomůže sestavit kompletní obraz o dítěti (Hajdúková et al., 2008). Právě zapojení všech členů rodiny do vzájemné interakce a spolupráce, může být realizováno řadou možností, které v dnešní době většina mateřských škol využívá.

Zde dále uvádíme několik možných forem spolupráce mateřské školy a rodiny, učitelek mateřských škol a rodičů, které blíže kategorizujeme na formální a neformální. Nejprve tedy předkládáme několik formálních možností spolupráce v prostředí mateřské školy, které se jeví přínosné a důležité nejen v povinném předškolním vzdělávání. Řadíme zde například třídní schůzky, v rámci kterých přichází učitelky s rodiči do vzájemné interakce a osobního kontaktu. Nevýhodou však je, že se jedná o schůzky, které jsou zpravidla realizovány pouze dvakrát do roka. V případě, kdy si rodiče nevědí rady nebo by se případně rádi dozvěděli více informací, například v rámci řešení výchovně-vzdělávacích problémů, či ohledně záležitosti odkladů školní docházky, mohou učitelky nejen poskytovat poradenskou činnost, ale zároveň mohou rodičům nabídnout vypůjčení knihy ze školní knihovny.

Jako velmi vhodná doplňující forma spolupráce, zejména na konci předškolního vzdělávání, se nám jeví také příručka pro rodiče vytvořena jak mateřskou školou, či konkrétními učitelkami. Z příručky mohou rodiče čerpat informace týkající se přípravy dítěte na vstup do základní školy, na zápis a zároveň může sloužit jako průvodce povinným předškolním vzděláváním pro rodiče, pro které je to zcela nová zkušenost. Poskytnutím informací, požadavků a očekávání prostřednictvím příručky, lze také zefektivnit spolupráci mezi učitelkami a rodiči.

Jako další zajímavá forma řešení poskytnutí informací psanou formou, se nám jeví také zprostředkování informačních letáček rodičům podle Hajdúkové et al. (2008). V letáčcích by mohly být obsaženy všechny důležité informace vázající se k povinnému roku předškolního vzdělávání. Přínosným se nám to jeví obzvláště z důvodu, že zde rodiče mohou mít všechny důležité informace, o kterých by měli být obeznámeni, přehledně na jednom stále dostupném místě, do kterého mohou kdykoliv nahlédnout.

Podle Hajdúkové et al. (2008) uvádíme také několik forem spolupráce neformální, do které učitelky s rodiči přicházejí mnohem častěji, a to obzvláště v rámci rozhovorů v čase příchodu a poté v čase odchodu dítěte z mateřské školy domů. V tomto čase, mají učitelky s rodiči prostor vést rozhovor na aktuální téma týkající se dítěte, jeho dne ve školce a případně se zde naskytuje také prostor pro pobídnutí k řešení případného výchovného či vzdělávacího problému dítěte. Za jistý trend lze také v posledních letech považovat stále

více populární spolupráci a komunikaci učitelek s rodiči prostřednictvím e-mailu a webových stránek mateřské školy, v rámci kterých mohou rodičům zprostředkovat cenné informace týkající se přípravy na vstup do základní školy. Internetová komunikace by však neměla nahradit osobní kontakt mezi aktéry (Lažová, 2013).

2.3 Možné přístupy rodičů k učitelům v mateřské škole

V rámci spolupráce, lze na rodiče a jejich projevy nahlížet různě. Někteří ke spolupráci a komunikaci s učitelkami přistupují otevřeně a jsou zároveň ochotní podílet se na dění v mateřské škole. Druhou skupinu tvoří rodiče, kteří se vyznačují přístupem oddanosti mateřské škole. Svoji důvěru plně vkládají do rukou učitelek a spoléhají se na to, že věc výchovy a vzdělávání jejich dítěte, je v plné kompetenci mateřské školy. Poslední skupinu, pak tvoří rodiče, kteří mají naopak zcela specifickou představu o tom, jak by měl výchovně-vzdělávací proces v mateřské škole probíhat, a očekávají, že se budou učitelky podle jejich instrukcí řídit (Sedláčková, Syslová & Štěpánková, 2012).

To, jak rodiče k mateřské škole přistupují a jakým způsobem s učitelkami interagují, závisí na mnoha faktorech. Pokud je přístup rodičů ke spolupráci a komunikaci neměnný, učitelka si na základě toho vytvoří jistou představu, na základě které při kontaktu s rodičem očekává, jakým způsobem se bude rodič projevovat. Vytvoření představy a z ní plynoucích očekávání, poté učitelce umožňuje vytvořit si předem jistý rámec interakce, podle kterého se k danému rodiči naučí přistupovat. Tento přístup učitelka uplatní například při komunikaci s rodičem, který je psychicky nemocný a jeho projev je většinu času nevyzpytatelný. Existuje však také řada situací, se kterými učitelka nepočítá, a v praxi se vyskytují velmi často. Jedná se například o rodiče, který po většinu času vystupuje vstřícně, najednou však reaguje agresivně a při řešení problému pouze obviňuje své okolí. V tomto případě, rodič nejspíše nemá pouze svůj den a učitelka by při řešení problému měla uplatňovat empatický přístup s porozuměním rodiči. Naopak od rodiče, se kterým učitelka komunikuje pravidelně a otevřeně, očekává, že v případě výchovně-vzdělávacího problému se bude rodič doptávat a radu, kterou potřebuje, si sám vyžádá. Řada rodičů, však kontakt s učitelkou omezuje a v případě problému či dotazu neví, jak má učitelku kontaktovat a o případnou radu ji požádat. V takovém případě, kdy není problém či požadavek rodiče přímo vysloven, poté záleží zejména na učitelce, zda se v interakci s rodičem dokáže orientovat a poskytne mu radu k řešení problému, se kterým si rodič neví rady. Jako vhodné či doplňující řešení se zde jeví také odkázání na odbornou publikaci, ve které rodič může najít sám, co právě potřebuje. Zde jsme předložili pouze

zlomek situací, kterými se rodič ve vztahu jak k mateřské škole, tak k učitelce, může projevovat a se kterými by měla každá učitelka v mateřské škole počítat. Jedná se tak jak o projevy, které učitelka očekává, například v rámci plnění povinností rodičů ke škole, tak také o projevy, které očekávat nemusí, ale v rámci své profese by na ně měla být připravena (Lažová, 2013).

V rámci výše zmíněných problematických situací, by měla učitelka během komunikace s rodiči dokázat předcházet konfliktům či rozhovorům, které by mohly vést k nedorozuměním. K tomu jí může během komunikace s rodičem dopomoci využití vhodných výrazových prostředků, kterými jej dokáže motivovat k potřebné aktivitě či řešení konfliktu (Majerčíková, 2011). Nedorozumění, která ve vztahu učitelek mateřských škol a rodičů vznikají, ve velké většině vyplývají z odlišných či předem nevyjasněných očekávání obou stran (Šmelová & Prášilová, 2018).

Je také důležité zmínit, že existuje řada faktorů, které určují přístup konkrétního rodiče ke spolupráci. Řadíme mezi ně socioekonomický status rodiče, rodinný a zdravotní stav, ale také nátlak rodičů na výkon dítěte (Majerčíková, 2011). Do vztahu učitelů a rodičů se promítají také předešlé zkušenosti a osobnostní charakteristiky, které následovně ovlivňují průběh spolupráce (Majerčíková & Puhrová, 2018). Pohnětalová (2015) dodává, že přístup rodičů ke spolupráci, ve značné míře ovlivňuje též dosažené vzdělání konkrétních rodičů.

3 OČEKÁVÁNÍ UČITELŮ OD RODIČŮ DĚTÍ V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Vztah mezi učitelkami mateřské školy a rodiči, se postupem času vyvíjí a na jeho formování se podílí řada faktorů, které determinují vztah mezi oběma stranami. Mezi jedny z nich, patří očekávání, která k sobě vzájemně vztahují. Pojem očekávání blíže charakterizujeme níže.

Za nejintenzivnější spolupráci a budování vzájemného vztahu, považujeme první rok, kdy dítě nastoupí do mateřské školy. Obě strany se spolu seznamují a postupně si k sobě budují cestu. V průběhu školního roku se spolu učí spolupracovat a postupně se u nich formují jistá očekávání, která se vztahují jak k profesním či osobnostním kvalitám, tak k edukačním záležitostem konkrétních dětí. V naší práci, nás však budou zajímat konkrétně očekávání, která vztahují učitelky mateřských škol k rodičům, jejichž děti se nacházejí v povinném předškolním vzdělávání. Na konci předškolního vzdělávání nabírá spolupráce mezi hlavními aktéry vztahu školy a rodiny opět na své intenzitě. Účastníci vztahu spolu pravidelně interagují a spolupracují na základě blížícího se přechodu dítěte na základní školu. U učitelek tedy převládají zejména očekávání, která směrem k rodičům vztahují v návaznosti na přechod dítěte na základní školu a jeho připravenost.

3.1 Teorie sociální interakce ve vazbě na očekávání

Z pohledu sociální psychologie vznikají v každé sociální interakci zcela specifická očekávání, která jsou ovlivněna dosavadními zkušenostmi a podmínkami účastníků sociální interakce či vztahu (Loudová & Lašek, 2014). Tato očekávání se v průběhu času mění a formují, na základě toho, jak spolu obě strany interagují a co od konkrétního vztahu očekávají. Abychom vztah blíže specifikovali, v rámci našeho tématu nás zajímají učitelky, které vztahují k rodičům dětí v povinném předškolním vzdělávání různé požadavky, jež se odvíjejí od cílů předškolního vzdělávání. Na základě těchto požadavků, se následně vynořují zcela specifická očekávání. Tato očekávání můžeme definovat jako přání či požadavky, které člověk vztahuje ke konkrétnímu jedinci, či jedincům (Pohnětalová, 2015). Hartl společně s Hartlovou (2010, s. 359) dále charakterizují očekávání jako určitou presumpci toho, „že se něco odehraje jistým způsobem, a to v závislosti na jeho místě a čase“. Očekávání považují za ekvivalent s pojmem anticipace, kdy autoři odkazují na představitele experimentální psychologie Wilhelma Wundta, který popisuje pojem anticipace jako specifickou představu jevů a dějů, jež se mají teprve uskutečnit. Pomocí vytvořené představy, která se odvíjí od požadavků konkrétního člověka, lze následně vytvářet různé varianty řešení a uskutečnění

očekávané situace či jevu. Tato očekávání jsou následně buď naplněna a dochází k vlastnímu uspokojení, či nenaplněna, čímž dochází ke zklamání.

Abychom lépe a hlouběji pronikli do problematiky očekávání, považujeme za vhodné vycházet z teorie sociální interakce Ervinga Goffmana, která se nám zdá inspirující a zajímavá pro pochopení tohoto fenoménu a zároveň nám umožní dostat se k jeho podstatě. Součástí vztahů mezi učitelkami v mateřské škole a rodiči, je vzájemná interakce, která je zároveň páteří vztahu a postupně jej rozvíjí. Aktéři tohoto vztahu spolu interagují na základě interakčních vzorců, které jsou pro tento vztah již typické. Významný sociolog Goffman považuje za základ těchto vzorců jisté explicitní očekávání, tedy to, které je přímo vyjádřeno, a implicitní očekávání, které není přímo vyjádřeno. Tato očekávání neboli expektace, k sobě obě strany vzájemně chovají a do jisté míry to ovlivňuje interakci a výsledný vztah mezi nimi. Expektace ve vztahu učitelek a rodičů s sebou však nesou i určité závazky neboli obligace, které z nich vycházejí (Goffman, 1967). Každá interakce mezi učitelkami v mateřské škole a rodiči probíhá podle předem stanovených pravidel, která obě strany vůči sobě dodržují. Tato pravidla následně znamenají expektaci pro jednu stranu, například učitelka v mateřské škole očekává, že se rodič bude věnovat dítěti v domácím prostředí a bude usilovat o zlepšení v oblastech, které jsou pro dítě problematické, a obligaci pro druhou stranu, kterou je rodič, který bude doma dítěti věnovat svůj čas při edukačních aktivitách (Šedřová, 2009).

Vzájemnou interakci učitelky a rodiče, může do jisté míry v některých případech ovlivňovat také efekt očekávání. Podle Hartla a Hartlové (2010, s. 119) jde o takzvanou „*sebenaplňující předpověď*“, kdy to, v co věříme a co očekáváme, má vliv na samotný vývoj věci. Do jisté míry tedy dokážeme danou věc, kterou očekáváme, ovlivnit.

3.2 Očekávání ve vztahu učitelů a rodičů dětí v předškolním vzdělávání

Jak jsme již představili, očekávání která k sobě aktéři sociálního vztahu chovají, mají vliv na průběh celé interakce a spolupráci mezi oběma stranami, která je závislá na vzájemném naplňování očekávání. Očekávání podbarvuje komunikaci mezi oběma stranami a obsah sdělení, které je v rámci ní předáváno. Efektem komunikace je následně buď vyhovění a splnění určitého přání, či požadavku a výsledná spokojenost, či dochází k nenaplnění očekávání z důvodu nedorozumění a z něj pramenící nespokojenost (Pohnětalová, 2015).

Očekávání se tedy jeví jako významný indikátor ovlivňující vývoj spolupráce mezi učiteli a rodiči. Při budování vzájemného vztahu, je tedy důležité vzájemně se o očekáváních

informovat, jelikož neznalost vzájemného očekávání výrazně komplikuje interakci mezi oběma stranami. Pokud mají tedy učitelky a rodiče na konci předškolního vzdělávání jasno ve svých vzájemných požadavcích a očekáváních, může to pozitivně ovlivnit průběh spolupráce a v neposlední řadě také přechod dítěte na základní školu (Pohnětalová, 2015). K tomu, aby si obě strany snadněji vyjasnily svá očekávání, je důležité, aby byla komunikace mezi nimi co nejvíce otevřená. Vytvořit prostředí vhodné pro otevřenou komunikaci je především úkolem každé učitelky, která by měla usilovat o prostředí podněcující k vzájemné interakci. Pokud dá učitelka rodičům najevo, že mají možnost zapojit se do vzdělávacího procesu a sdělit své nápady a připomínky, lze tak lépe předcházet řadě problémů, které by mezi oběma stranami v případě nedostatečné komunikace či komunikace s bariérami, nastaly. V případě, že učitelka docílí pravidelné komunikace s rodiči, která je založená na vzájemné důvěře, stávají se z nich partneři, jejichž působení je jednotné. V takovém případě rodiče mnohem častěji podporují rozvoj dítěte také v domácím prostředí (Kuchařová, 2007). Při budování spolupráce je tedy vhodné, aby se učitelky zároveň informovaly o očekáváních, která jak k nim, tak předškolnímu vzdělávání, vztahují i rodiče dětí (Majerčíková & Puhrová, 2018). Očekávání učitelů od rodičů, má však stejně signifikantní vliv na vývoj spolupráce mezi oběma stranami, jako očekávání rodičů. Učitelky mateřských škol a rodiče k sobě vzájemně vztahují řadu požadavků, které jsou podmíněny jejich povinnostmi a souvisí také s rozdělením úkolů mezi rodinou a mateřskou školou, od nichž se nadále odvíjejí jejich očekávání.

Jak již bylo řečeno, učitelky i rodiče k sobě vztahují na konci předškolního vzdělávání určité požadavky a mají specifické představy, týkající se jak průběhu spolupráce, tak takzvané dělby úloh mezi mateřskou školou a rodinou, kterou si přiblížíme v následující podkapitole. Od těchto požadavků se následně odvíjejí zcela specifická, ať už stejná či odlišná, očekávání obou stran. Jedním z hlavních očekávání, která zaujímají učitelé a rodiče od předškolního vzdělávání společně, souvisí bezesporu s ukončením předškolního vzdělávání, tedy s připraveností dítěte na vstup do základní školy (Majerčíková, 2017).

Jedním z mála velkých výzkumů, který byl realizován za účelem zjištění očekávání učitelů a rodičů, je výzkum Rabušicové a Pola (1996). Autoři poskytli ucelený obraz očekávání v perspektivě obou aktérů vztahu, nás však zajímají očekávání učitelů od rodičů dětí v povinném předškolním vzdělávání. K očekáváním, která jsou blíže specifikována na povinné předškolní vzdělávání, či konec předškolního vzdělávání, je jen omezené množství těžce dohledatelných zdrojů. Uvedeme tedy výzkumná zjištění již zmiňované Rabušicové

a Pola (1996, s. 113), která vykazují, jaká očekávání má učitel k rodičům. Autoři uvádějí očekávání, která chovají učitelé k rodičům zejména na primárním vzdělávání. Většina z nich, je však aplikovatelná také na předškolní vzdělávání, jedná se o následující očekávání:

- *spolupráce*
- *ochotu řešit společně problémy*
- *vytváření pozitivního rodinného prostředí*
- *společné trávení volného času rodičů a dětí*
- *péče o práci svých dětí a jejich kontrolu*
- *zájem o dítě*
- *zájem o setkávání s učitelem*
- *plnění požadavků učitele*

Učitelky vztahují zcela specifická očekávání také k samotnému uzákonění povinného předškolního vzdělávání. Jako hlavní očekávání se jeví podchycení rodičů, kteří k předškolnímu vzdělávání a spolupráci jak s mateřskou školou, tak učitelkami, nepřístupovali zodpovědně. Podchycení rodičů, se kterými se v rámci povinného předškolního vzdělávání jeví možnost intenzivnější spolupráce, tak může mít také významný vliv na snížení počtu odkladů, jejichž čísla jsou na území České republiky poměrně vysoká. Dalšími očekáváními učitelek, jsou smysluplná práce s dítětem v domácím prostředí a podpora návrhů mateřské školy či odborníků ve věci nedostatečné školní připravenosti a odkladů povinné školní docházky. Učitelky podporu ze strany rodičů považují v období konce předškolního vzdělávání za nezbytnou a dokonce uvádějí, že to může ovlivnit výsledné rozhodování o odkladech povinné školní docházky (Majerčíková, 2017).

V perspektivě učitelek má tedy splňovat rodič dětí na konci předškolního vzdělávání jistá kritéria. V závislosti na jejich splnění, je poté vnímán jako „dobrý“, nebo jako „problematický.“ Z výše uvedených empirických zjištění vyplývá, že učitelky od rodičů očekávají zejména podporu, plnění požadavků a plnění rodičovských záležitostí. Splnění těchto požadavků následně vede ke spokojenosti učitelek a v jejich perspektivě se vytváří obraz rodiče. Z výzkumu Šedřové (2009) vyplývá, že jako dobrý rodič je vnímán ten, který aktivně spolupracuje a komunikuje jak se školou, tak s konkrétními učitelkami. Za problematické rodiče, jsou z toho důvodu nejčastěji považováni ti rodiče, kteří se školou dostatečně nekomunikují.

Jako nejčastější očekávání, která učitelky k rodičům vztahují, se jeví podpora ze strany rodičů a plnění požadavků, které učitelky na rodiče kladou. To můžeme považovat za jisté přijetí profesionality učitelek. Vystihující je výrok Kuchařové (2007, s. 11): „*Pokud se učitel nechová jako profesionál, pak nemůže očekávat, že k němu rodiče budou tak i přistupovat.*“

3.2.1 Očekávaná odpovědnost učitelů a rodičů za rozvoj dítěte

Očekávání, která k sobě obě strany vztahují, vznikají na základě odlišných požadavků, které se odvíjejí od jejich povinností a které jeden k druhému chovají. Majerčíková a Puhrová (2018) uvádějí, že očekávání, která k sobě učitelky a rodiče vzájemně chovají, úzce souvisí s rozdělením úkolů, které rodina a škola zastává. Jedná se o primární rozdělení těchto očekávání do dvou kategorií, kterými jsou záležitosti týkající se vzdělávání v roli školy, a výchovné záležitosti a povinnosti v roli rodiny.

Doktorka Mine Göl-Güven (2017) realizovala studii v Turecku, která zjišťovala, jaká očekávání k sobě vztahují učitelky a rodiče dětí v předškolním vzdělávání, týkající se rozdělení zodpovědnosti za rozvoj dovedností dítěte spadajících do jeho komplexního rozvoje. Dospěla k závěru, že rodiče i učitelky v mateřské škole v rámci rozvoje dítěte v některých oblastech pocítují sdílenou odpovědnost, v rámci které by měly být jejich role na rozvoji dítěte rovnocenně rozděleny. V některých z oblastí rozvoje dítěte, však učitelky i rodiče naopak pocítují vyšší odpovědnost pouze jedné z obou stran. Na bližší výsledky výzkumu odkazujeme v kapitole diskuze.

Výsledky studie Mine Göl-Güven (2017) tedy potvrdily, že během předškolního vzdělávání, k sobě učitelky i rodiče vztahují jistá očekávání, která se odvíjejí od požadavků, která na sebe vzájemně kladou. Zároveň z výše uvedených očekávání vyplývá, že odpovědnost za rozvoj dětí je v několika oblastech považována učitelkami a rodiči dětí v povinném předškolním vzdělávání za sdílenou. Tyto výsledky dokládají důležitost a významnost spolupráce učitelek mateřských škol a rodičů, zejména pak na konci předškolního vzdělávání, kdy je kladen důraz na intenzivní přípravu dítěte na vstup do základní školy. V některých oblastech však jednoznačně převahuje očekávaná odpovědnost za rozvoj dítěte, uvedená jako odpovědnost pouze učitelek či rodičů. Výsledky jsou tak v korelaci s tvrzením Majerčíkové a Puhrové (2018), které poukazují na rozdělení „úkolů“ mezi školou a rodinou.

3.3 Očekávání učitelů plynoucí z jejich znalostí a zkušeností

Jak jsme již uvedli, očekávání, která učitelky k rodičům vztahují, vznikají na základě jistých požadavků a představ, které si učitelky v průběhu času vytvářejí. Tato očekávání se postupně formují, mění a časem se k nim přidávají nová, zcela specifická očekávání. Tato očekávání učitelek v mateřské škole, jsou ovlivňována několika faktory, které se podílejí na jejich formování. Řadíme mezi ně dosažené vzdělání, věk a dosaženou profesní dráhu učitelky.

3.3.1 Kvalifikace učitelů mateřských škol

Vzdělání nezbytné pro výkon profese učitelky v mateřské škole, je v České republice rozděleno do tří proudů. Jedná se o vzdělání na středních pedagogických školách, vzdělání na Vyšších odborné pedagogické škole či vysokoškolské vzdělání na pedagogické fakultě. Otázkou efektivity dosaženého vzdělání a jeho vliv na pedagogickou praxi, se zabývá řada autorů. Dle Průchy a Kořátkové (2013) je jako pozitivum vysokoškolského vzdělání, na rozdíl od středoškolského, uváděn zejména vyšší věk absolventů při vstupu do praxe. Výhodou vysokoškolského studia je také získání teoretických poznatků, které jsou na rozdíl od středního vzdělání, které je zaměřeno také na pedagogiku mimoškolní, blíže specifikovány na předškolní pedagogiku. Případová studie Syslové (2016) dále potvrzuje, že vysokoškolské vzdělání významně ovlivňuje kvalitu práce učitele v předškolním vzdělávání. Učitelky s vyšším vzděláním oplývají kvalitnější výbavou znalostí, které posléze ve své práci dokáží uplatnit. A to jak ve vztahu k rodičům, tak i v rámci práce s dětmi. Učitelky s vyšší kvalifikací bývají k dětem často mnohem vnímavější a mají lepší dispozice k vytváření podnětného prostředí, které zároveň zvyšuje šance na úspěšnost dětí v dalším vzdělávání (Litjens & Taguma, 2010).

3.3.2 Profesní dráha učitelů mateřských škol

Očekávání učitelek jsou do značné míry ovlivňována také délkou pedagogické praxe, od které se odvíjejí jejich získané zkušenosti. Profesní dráhu definují Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 222) jako „*objektivní průběh konkrétně vykonávané profesní činnosti během života člověka, které předchází vzdělávací dráha jedince, tj. posloupnost absolvovaných druhů a úrovní vzdělávání.*“

Profesní dráhu podle Průchy (2017, s. 201), lze klasifikovat do několika primárních fází v závislosti na sledu životních cyklů konkrétního jedince. V průběhu těchto etap se učitel

vyvíjí a s postupem času nabírá cenné zkušenosti a vědomosti, které mu umožňují jeho pedagogickou profesi vykonávat co nejkvalitněji.

První fází po nástupu do praxe, je fáze, která nese název profesní start učitele. V tomto období se jedná o vstup do výkonu povolání. Začínající učitel je při vstupu do profese plný očekávání, která se však ne vždy setkávají také s realitou. Důvodem je rozdílnost mezi znalosti a poznatky učitele, získanými z předešlých let studia a zkušenostmi, kterých je do této chvíle pouze omezené množství. K naplnění očekávání jedinců tak mnohdy nedojde, v důsledku čehož to u začínajícího učitele může vést až k takzvanému šoku z reality, který je způsoben právě rozparem mezi poznatky, představami a praktickými zkušenostmi učitele.

Další fáze se nazývá profesní adaptace. Jedná se o období, v rámci kterého učitel začíná nabírat vlastnosti učitele-experta a stává se z něj učitel zkušený. V tomto období již učitel nepotřebuje pravidelnou odbornou pomoc zkušenějších kolegů a vytváří si vlastní profesní zkušenosti a hodnoty, které společně vytváří základ, na kterém bude v následujících letech dále stavět. Od těchto hodnot a postojů se postupně formují určitá očekávání, která vznikají na základě získaných zkušeností konkrétního učitele.

Předposlední fází vývojové profesní dráhy učitele, je profesní stabilizace, která trvá několik let. Učitel má za sebou řadu let, v rámci kterých sbíral cenné zkušenosti a poznatky vyplývající z pedagogické praxe. Učitel zkušený, jedná podle hodnot, které si v průběhu vykonávání pedagogické profese nastavil a vztahuje k rodičům a jejich dětem zcela specifické požadavky, od kterých následovně odvíjí svá očekávání. Učitelům začínajícím zároveň poskytuje rady a zkušenosti, které za léta vykonávání pedagogické práce, nasbíral.

Jako poslední fáze, je literaturou uváděna fáze profesního vyhasínání učitelů. Tato fáze je nejčastěji spojována se změnou učitelových hodnot. Hodnoty učitele, se postupně začínají měnit na hodnoty týkající se zejména vlastního zdraví a životní pohody, které jsou součástí jeho pracovních podmínek. I přesto, že se učitelé na konci své kariéry považují za nejzkušenější, začíná se u nich mnohdy projevovat řada negativních jevů, jako jsou rezignace, vznik konzervativních postojů a snižování ambicí. Mnoho učitelů na sobě také pociťuje stresové tlaky, které jsou vyvolávány jak požadavky vedení školy či rodičů, tak legislativními změnami. V zájmu naší práce, se konkrétně jedná o zavedení povinného předškolního vzdělávání.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

Výzkumné šetření bylo realizováno s úmyslem odhalit, jaká očekávání vztahují učitelky k rodičům dětí v povinném předškolním vzdělávání. Výsledná zjištění přinášejí vhled o tom, jak učitelky vnímají rodiče dětí v posledním roce předškolního vzdělávání a jaké požadavky, z nichž pramení jednotlivá očekávání, k nim vztahují. Během realizovaných interview s jednotlivými informanty se vynořily základní oblasti specifických očekávání, která se ve výpovědích informantů objevovala nejčastěji.

Následující kapitoly se orientují na vymezení metodologie, odůvodnění výběru dané výzkumné metody, objasnění cílů výzkumu a výzkumných otázek, výběr a charakteristiku výzkumného vzorku, limity výzkumu a stručný popis průběhu sběru dat.

4.1 Metodologie výzkumu

Výzkumné šetření mělo kvalitativní charakter, jelikož zájmem naší práce bylo proniknout do hloubky získaných dat a odhalit tak očekávání učitelek od rodičů. Kvalitativní výzkum lze chápat jako výzkum, v rámci kterého se k analýze výsledků nevyužívá postupů kvantifikace. Lze jej využít při zkoumání oblastí, které se zabývají odhalováním různých specifik týkajících se interních záležitostí jedince, přičemž umožňuje hlubší vstup do problematiky (Švaříček & Šedřová et al., 2016).

4.2 Cíle výzkumu, výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumu bylo odhalit očekávání učitelek od rodičů dětí v povinném předškolním vzdělávání.

Dílní výzkumné cíle jsou:

1. Porozumět, v čem učitelky vnímají poslání rodičů dětí v povinném předškolním vzdělávání.
2. Popsat, jakou spolupráci s rodiči na konci předškolního vzdělávání učitelky očekávají.
3. Odkrýt očekávání učitelek od rodičů, týkající se domácí přípravy dětí na vstup do základní školy.

Hlavní výzkumná otázka zní: Jaká jsou očekávání učitelek od rodičů dětí v povinném předškolním vzdělávání?

Dílejší výzkumné otázky jsou:

1. V čem učitelky vnímají poslání rodičů dětí v povinném předškolním vzdělávání?
2. Jaká jsou očekávání učitelek týkající se spolupráce s rodiči dětí na konci předškolního vzdělávání?
3. Jaká očekávání na domácí přípravu dětí na vstup do základní školy vztahují učitelky k rodičům?

4.3 Metoda sběru a analýzy dat

Pro získání kvalitativních dat jsme použili polostrukturované interview, které lze podle Švaříčka & Šed'ové (2016 et al., s. 159) definovat, jako: „*nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek.*“ V našem případě, se tedy jedná o interview, jež vychází z připraveného seznamu témat, která byla zvolena s ohledem na výzkumné otázky a jimž byly následovně otázky přizpůsobovány. V realizovaných interview pro naši práci, bylo použito více typů otázek. Jednalo se o otázky úvodní, hlavní a ukončující. Pro plynulý průběh interview a získání komplexních dat, byly použity také otázky navazující.

Pro analýzu dat jsme zvolili techniku otevřeného kódování, v rámci které jsme kódovali již transkribovaná data. Celkem bylo přepsáno 302 minut záznamu, kdy z toho bylo trvání každého interview v rozmezí 30 – 60 minut. Data byla po opětovném čtení analyzována metodou papír tužka. Primárním principem techniky otevřeného kódování je, že „*text jako sekvence je rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými fragmenty textu se nadále pracuje*“ (Švaříček & Šed'ová et al., 2016, s. 211). Pojmenované jednotky byly následně roztríděny do příslušných významových kategorií, které zároveň tvoří kostru pro interpretaci získaných dat. Dalším postupem byla technika vyložení karet, pomocí které byla výsledná zjištění interpretována.

Je však nutné podotknout, že v rámci výzkumného šetření pocítujeme také limity, které mohou do jisté míry ovlivnit výslednou interpretaci získaných dat. Hlavním limitem je role nezkušeného výzkumníka neboli výzkumníka začátečníka, v rámci které se nacházíme a v rámci níž byl výzkum realizován. Z toho důvodu, že je záběr na metodologii omezený naší dosavadní zkušeností, mohlo při analýze a výsledné interpretaci dat, i navzdory tomu, že jsme se kvalitu výsledných zjištění snažili zvýšit uváděním doslovné citace jednotlivých participantek, dojít k neúmyslnému zkreslení získaných dat.

4.4 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek byl s ohledem na zkoumané téma vybrán záměrně a tvořen byl celkem sedmi participanty. Jednalo se o záměrný výběr učitelek působících v mateřských školách v povinném předškolním vzdělávání ve Zlínském a Jihomoravském kraji. Konkrétně se jednalo o učitelky působící v jedné z celkem čtyř mateřských škol, z toho jsou dvě mateřské školy veřejné a dvě mateřské školy soukromé. Základní informace o participantech výzkumu jsou uvedeny níže ve shrnující tabulce.

Tabulka 1 Charakteristika výzkumného vzorku

Participantka	Dosažené vzdělání	Délka pedagogické praxe v MŠ	Pracovní pozice	Typ MŠ	Lokace MŠ
U1	středoškolské	2 roky	učitelka	veřejná	město
U2	vysokoškolské	40 let	ředitelka	veřejná	vesnice
U3	středoškolské	43 let	učitelka	veřejná	vesnice
U4	vysokoškolské	30 let	ředitelka	soukromá	město
U5	středoškolské	11 let	učitelka	soukromá	město
U6	vysokoškolské	2 roky	učitelka	soukromá	město
U7	vysokoškolské	2,5 let	učitelka	soukromá	město

MŠ Mateřská škola

U1 – U7 Učitelka 1 – Učitelka 7

Pro zachování etiky výzkumu, je anonymita učitelek zabezpečena citováním výroků jako Učitelka 1- Učitelka 7 nebo také U1 – U7.

4.5 Vstup do terénu

Kontakt s vybranými mateřskými školami, byl navázán vždy zasláním žádosti o umožnění realizace výzkumu v jejich mateřské škole prostřednictvím e-mailové korespondence s ředitelkami, v rámci které jim byly zároveň poskytnuty základní informace o výzkumu. Většinu ředitelek naše práce zaujala a byli jsme pozváni na osobní schůzku, kde jsme je obeznámili s průběhem výzkumu a jeho etickými zásadami, jako je zachování anonymity a použití informací výhradně pro účely bakalářské práce.

Vstup do terénu probíhal ve většině případů v roli návštěvníka, jelikož se jednalo o mateřské školy, ve kterých jsme měli již v minulosti možnost absolvovat praxi. Výzkumník, který se ocitá v roli návštěvníka, se zná s participanty výzkumu alespoň jménem a přichází s nimi do kontaktu opakovaně. Pouze v jedné z mateřských škol, jsme se ocitli v roli cizince, jelikož náš kontakt s ní byl prvotní a pouze jednorázový (Švaříček & Šed'ová et al., 2016).

Role, v rámci kterých jsme do terénu vstoupili, však s sebou přinášejí jistá omezení, která mohou ovlivnit kvalitu získaných dat. Role cizince, v rámci níž jsme se ocitli při interview s učitelkami pouze ve dvou případech, s sebou přináší riziko, že otevřenost participantů bude z důsledku interakce s cizím člověkem snížena anebo budou odpovědi úmyslně přizpůsobovány co nejlepší sebe prezentaci participantů. Role návštěvníka, v rámci které jsme do terénu vstupovali nejčastěji, se naopak jeví jako riziková nejméně. Výzkumník s touto rolí vstupuje do terénu opakovaně a s participanty po již proběhlé interakci v minulosti o sobě zná alespoň základní informace, v důsledku čehož se tak snižují osobní a komunikační bariéry dotazovaného (Švaříček, Šed'ová et al., 2016).

Jednotlivé interview s vybranými participanty byly vedeny převážně v prostředí mateřských škol. Před zahájením interview, jsem každého participanta obeznámila o účelu sběru dat a předala mu informovaný souhlas, kde byly uvedeny základní informace o výzkumu a zachování anonymity. Jakmile participanti svůj souhlas potvrdili podpisem, zahájila jsem interview, které jsem zaznamenávala po celou dobu na diktafon.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V následující kapitole uvádíme výsledky výzkumného šetření. Pro předložení výsledků analýzy dat, jsme zvolili schéma, v rámci kterého jsou významové kategorie z tabulky č. 2 rozčleněny pod tři primární oblasti, které jsou v souladu s výzkumnými otázkami. Jsou jimi:

1. Poslání rodičů v povinném předškolním vzdělávání v perspektivě učitelek
2. Očekávání učitelek týkající se spolupráce s rodiči na konci předškolního vzdělávání
3. Očekávaná příprava dětí na vstup do základní školy v domácím prostředí

Tabulka 2 Kategorie a kódy z interview

Název kategorie	Kódy	Příklad citace reprezentující kategorii
Očekávání plynoucí z povinností rodičů v povinném předškolním vzdělávání	zvykání na povinnou předškolní docházku, domácí úkoly, nutnost omluvenky, povinná docházka dětí, znalost legislativy a dokumentů MŠ, režimová opatření	<i>„musí donést tu omluvenku, tu vyžadujeme“, „ted’ka, když je ta povinná, tak jim ty úkoly schováváme a dodělávají si je“</i>
Očekávání spolupráce na zlepšení školní připravenosti dětí	MŠ jako doplněk rodinné péče, nepostradatelnost rodičů, komunikace pro blaho dítěte, zvýšení připravenosti dítěte, jednotná práce	<i>„měli bysme být v podstatě synchronní, jak ta školka, tak ta rodina“, „když s náma spolupracuje, tak je to bonus pro to dítě hlavně“</i>
Očekávání směrem k podpoře školní připravenosti dětí rodiči	vliv na připravenost, viditelný pokrok, determinanty na straně rodičů	<i>„když se těm dětem ten rodič věnuje, tak se to dítě opravdu zlepší“, „rodiče dlouho pracují a není na ty děti takový čas, tak jak by asi měl být“</i>
Očekávání ve vztahu k odkladům povinné školní docházky	intenzivní spolupráce celý rok, společné řešení problému, včasné řešení problému, společné rozhodnutí, odmítání odkladu rodiči, odklad jako vlastní zájem rodičů	<i>„že za každou cenu ho bude chtít dat do školy, i když by to pro to dítě bylo akorát trápení“, „neměl by to být boj, měl by to být jakoby takový partnerský přístup“</i>

Očekávání směrem ke spolupráci s rodiči	snaha spolupracovat, aktivní komunikace, více času na spolupráci, nebát se, zajímat se, zpětná vazba, odezva ve smyslu práce s dítětem, plnění úkolů s dětmi, důvěra	„bohužel tady jako nevyřešíme, je potřeba ta spolupráce s tím rodičem“, „aby měli víc toho času spolupracovat“, „hlavně samotný ten zájem, že se budou zajímat, že se budou zajímat, jak jejich dítě pracuje“
Očekávání spolupráce na řešení problémů školní připravenosti dětí	předcházení problémům, pravidelné vyměňování informací, spolupráce na řešení, vyslechnutí rady, práce na problému v domácím prostředí, rada není kritika, nepřehlížení a nezapírání problému, žádost rodičů o radu	„pravidelně informovat učitelku o tom, co dělali doma nebo co se stalo doma“, „když bude nějaký ten problém, tak aby se k tomu neotáčeli zády“, „že si ten rodič nás vyslechne, náš názor“
Důvody nenaplnění očekávání	nedostatečná komunikace, nekompletnost informací, chyby na straně učitelek, chyby na straně rodičů	„rodiče mají třeba jenom povrchní informace“, „rodinné zázemí má na vývoj toho dítěte neuvěřitelný vliv, takže to jako pedagog se můžu snažit ovlivnit, ale moc to neovlivním.“
Nevyslovená očekávání	osobní bariéry na straně učitelek, nevhodnost sdělení, automatické záležitosti, upřímné sdělení	„tak, asi jim nebudu úplně říkat, když mají rozmazlené dítě“, „aby je to neurazilo, aby prostě nebyli z toho špatní, aby pak si nevytvořili nějaký špatný vztah k nám“
Očekávání žádoucího přístupu rodičů k dětem	připravovat dítě na ZŠ, spolupráce na plnění úkolů, trpělivost, vhodná motivace, dostatek volného času na dítě, dostatek lásky, vymezení pravidel, důsledná výchova, podpora samostatnosti	„měl by jít příkladem pro ty děti, být důsledný, to když něco po těch dětech chce, tak aby to důsledně jakože vyžadoval“, „aby ten rodič si s tím dítěte doma sedl, udělal si na to dítě čas“
Očekávání rozvoje dítěte v domácím prostředí	rozvoj řeči a slovní zásoby, každodenní čtení, rozvoj grafomotoriky, správný úchop tužky, práce s různorodými materiály, hry s pravidly, rozvíjení hravou formou	„měli by si povídat, aby se rozvíjela slovní zásoba dětí, aby byla gramaticky správná“, „aby jim četli knížky, tady ta klasická připravenost“
Očekávání plynoucí z nevhodného přístupu k dětem	přetěžování nadměrným vzděláváním, zhoršování samostatnosti, podvádění při plnění úkolů, digitální technologie	„nezahlcovat to dítě zbytečně, aby nemělo pořád nějaký dril“, „aby za ty děti všechno nedělali, aby ty děti byly takové samostatnější“

5.1 Poslání rodičů v povinném předškolním vzdělávání v perspektivě učitelek

V první kapitole překládáme, v čem učitelky vnímají poslání rodičů dětí v povinném předškolním vzdělávání, což nám dopomůže k pochopení, co stojí za specifickými očekáváními učitelek. Pro ucelený obraz očekávání, která učitelky k rodičům vztahují, tak nejprve uvádíme první čtyři významové kategorie, jež tvoří základ, od něhož se nadále odvíjejí očekávání učitelek, která si představíme později. Postupně popíšeme, jaké změny přineslo uzákonění povinného předškolního vzdělávání pro rodiče, jak učitelky vnímají spolupráci s nimi a co na základě toho učitelky od rodičů očekávají. Dostaneme se také k tomu, zda učitelky považují spolupráci za klíčovou a jaký pocítují vliv rodičů a domácího prostředí na připravenost dítěte na základní školu. S připraveností dětí na základní školu, respektive s nepřipraveností, bezesporu souvisí také odklad povinné školní docházky. Podíváme se, jak učitelky vnímají rodiče v řešení odkladu povinné školní docházky a na to, jaká doporučení v řešení odkladu směrem k rodičům předškoláků vzkazují.

5.1.1 Očekávání plynoucí z povinností rodičů v povinném předškolním vzdělávání

Uzákonění povinného předškolního vzdělávání přineslo pro obě strany – jak učitelky, tak i rodiče, řadu změn. A i přesto, že byla povinná předškolní docházka dětí legislativně vymezena s úmyslem dobrým, je tato změna v očích některých učitelek mateřských škol, ale také rodičů, vnímána ne příliš pozitivně. Na straně pedagogických pracovníků, se jedná zejména o nárůst formálních povinností, mezi které spadá obzvláště přehlcení povinnostmi pojíci se s administrativou.

„Jenom se přidává administrativy, na úkor toho, kdy my jsme mohli být radši s dětma a věnovat se práci, než vypisovat papíry. A to samý pro rodiče. Jako za mě je to zbytečný stres pro spoustu lidí.“ (U4)

I přesto, že byla povinná předškolní docházka dětí zavedena zejména s účelem zvýšení připravenosti dětí na vstup do základní školy a podchycení docházky dětí v posledním roce předškolního vzdělávání, většina učitelek pozitivní změnu směrem k rodičům v tomto ohledu nepocítívala. Podle jejich slov se v minulosti nesetkaly s obcházením či neplněním předškolní docházky a byly spokojeny s jejím plněním i bez povinnosti.

„ ..., protože se to dělalo vždy ta předškolní výchova. Já si pamatuju za sebe, padesát let zpátky, že my jsme předškolní výchovu měli ve školce taktéž a nikdo to nedával, že je to

povinný a byl to tuhý komunismus, jo. Takže, nikdo neobjevil Ameriku, ale akorát se to kvůli pár nepřizpůsobivým lidem, jo otravují ostatní.“ (U4)

Co se týká spolupráce s rodiči, ani zde většina učitelek nepocituje výraznější změnu. Řada z nich by však uvítala větší zapojení rodičů do spolupráce s mateřskou školou, kterou zde považují za klíčovou, jelikož v rámci vzájemné spolupráce mohou společně vykomunikovat záležitosti týkající se přípravy dítěte na základní školu a přispět tak k hladkému přechodu dětí do 1. třídy.

„Kdyby to bylo na mě, tak já bych je zapojila daleko víc. Protože, rodiče často opravdu nemají úplně přehled, co všechno by mělo to dítě zvládat, jaké jsou vlastně kompetence, kterými by mělo oplývat, než vstupuje do základní školy.“ (U2)

„ ..., spolupráce s rodičema, i když je to předškolní vzdělávání povinné, tak z mého pohledu se to nezměnilo. Že by rodiče nějak víc, jako to sledovali.“ (U3)

Naopak, i přesto, že se jedná o menší část učitelek, některé z nich vypověděly, že po legislativním ukotvení povinného předškolního vzdělávání dbají mnohem více na intenzivní spolupráci s rodiči, obzvláště na komunikaci, v rámci které řeší vzdělanostní problémy dětí a očekávanou domácí přípravu.

„Že dřív jsme to tak neřešili, že to nemuseli ti rodiče řešit doma, jo. Takže to tady je, takové spíš plusové, ta příprava na tu školu a teďka fakt víc komunikujeme, na čem pracovat a co zlepšit, aby to fakt jako fungovalo. Takže více jsme začali komunikovat a řešit tu předškolku.“ (U5)

Jedním z hlavních cílů povinného předškolního vzdělávání, je připravit děti na změnu, která se týká přechodu na základní školu. S příchodem nového školního roku, se dítě najednou ocitá ve zcela novém prostředí a je na něj kladena řada povinností, které jsou nejčastěji ve formě domácích úkolů. V povinném roku docházky, tak mají děti příležitost se postupně po malých krůčcích na nový režim začít připravovat. Z toho důvodu, je dle některých z oslovených učitelek mnohem více kladen důraz na plnění domácích úkolů dětí společně s rodiči. V rámci zadávání domácích úkolů, obzvláště ve formě pracovních listů, se v perspektivě učitelek mateřských škol, však objevují jisté polarity. Jedna strana je pro plnění domácích úkolů, které jsou nejčastěji ve formě pracovních listů, buď to celoročně, nebo případně pouze při absenci dítěte a zcela bez výhrad je po rodičích zpětně vyžadují.

„Dřív jsme jim to odpouštěli, jo, že když tu nebyl (dítě), tak ten úkol nedělal, jo, prostě nebyl tady, tak se nic nedělo. Ale teďka, když je ta povinná, tak jim ty úkoly schováváme

a dodělávají si je, až přijdou. Takže buď i tady je stihnou, nebo potom je dostanou na doma.“
(U5)

Druhá strana učitelek, si naopak stojí za tím, že i přesto, že je předškolní vzdělávání povinné, neznamená to, že je to důvod k tomu, aby bylo dítě zatěžováno plněním domácích úkolů, a považují za zcela dostačující přípravu dětí v mateřské škole.

„Domácí úkoly dětem dávat nebudeme. Tak jako občas když řekneme, aby si doma něco připravili nebo něco donesli a rodiče nám dojdou vstříc, tak jsme, jakože rádi, ale jinak jako takto, to ne.“ (U3)

S nárůstem povinností plynoucích z uzákonění, vzniká pro rodiče řada závazků, které vyplývají z legislativy a od které se následně odvíjejí také požadavky a očekávání učitelek. Tyto povinnosti nejen, že přispívají k připravenosti rodičů na změnu, která se blíží s příchodem nového školního roku, má je však také připravit na disciplínu, která od nich bude na základní škole očekávána. Mezi základní povinnosti rodičů spadá kontrola absence dítěte, která se pojí s povinnou docházkou. V případě, že dítě v mateřské škole není přítomno, učitelky od rodičů očekávají včasné dodání omluvenky.

„To je pro ně jako takové závazné a ví, tu omluvenku, jakože prostě když jdou k lékaři, tak si musí donést tu omluvenku, tu vyžadujeme.“ (U3)

„A vlastně i v tom omlouvání, že aby tu fakt byly (děti) a když né, tak aby se omluvili a řekli důvod, proč tady to dítě není.“ (U5)

I přesto, že je poslední rok docházky dětí do mateřské školy již několik let povinný, velké množství rodičů i navzdory tomu nařízení nedodrhuje a děti nechává velmi často raději doma. Jak jsme již uvedli v teoretické části práce, jedním z cílů povinného předškolního vzdělávání je podchycení docházky dětí. Jednou z primárních povinností rodičů, je tak děti do mateřské školy v posledním roce přivádět a zajistit jejich pravidelnou docházku do ní, od čehož se odvíjejí také očekávání učitelek, která se opírají o legislativu. Podle slov učitelek, bylo povinné předškolní vzdělávání uzákoněno zcela účelově, s cílem podchytit docházku dětí, a to jak dětí z méně podnětných rodin, kde není vzdělávání dětí a jejich rozvoj prioritou tak podchycení docházky dětí celkově. Některé z učitelek však zastávají názor, že rodiče, kteří děti do mateřské školy vodit nechtějí, si vždy najdou způsob, kterým se dá povinná předškolní docházka dětí obejít a to i přesto, že je povinná. Učitelky zmiňovaly, že pokud se dítěti do mateřské školy zrovna nechce, tito rodiče jej velmi často raději nechávají doma. S touto problematikou souvisí také absence nastavení pravidelného režimu, který je v rámci

přípravy dítěte na změnu, klíčový. Jako problém, zde učitelky pocítují zejména legislativní nedotaženost zákona, jelikož podle jejich slov, chybí mateřským školám patřičné nástroje, které jsou nezbytné k řešení takových případů.

„Možná to, že to stejně v podstatě není asi legislativně dotaženo, protože školka jako taková nemá nástroje na to, jak řešit, když to rodiče nějakým způsobem obcházejí. To znamená, když třeba měsíc mi dítě nepřijde do školky, rodiče ho omluví, tak jediné co můžu, je vyzvat je, proč teda nechodí, zkusit se s nimi, jako domluvit na nějakém způsobu docházky.“ (U2)

„Opravdu se to zavedlo účelově, ale pozitivum na tom opravdu nevidím. Kdo chce, tak se tomu stejně vyhne.“ (U4)

Navzdory tomu, že je povinné předškolní vzdělávání v České republice uzákoněno již pár let, někteří rodiče bývají překvapeni, když od nich paní učitelka očekává omluvenky, plnění pravidelné docházky dítěte do mateřské školy či dodržování vymezené doby povinné docházky dítěte. Jako zásadní problém, se zde v perspektivě učitelek jeví nedostatečná znalost legislativy, která mnohdy vede nejen k údivu rodičů, co vše je po nich vyžadováno, ale také může, i když neúmyslně, docházet k neplnění závazků, které z legislativy pro rodiče vyplývají. Učitelky tedy považují za podstatné, aby se rodiče důkladně obeznámili s patřičnou legislativou a byli si vědomi všech povinností, které jsou zde uvedeny a jsou pro ně závazné.

„Rodiče bývají často překvapeni, že musí dodržovat tu absenci a ty děti omlouvat, jo, s tím, že musíme dokumentovat absence dítěte, které má ten povinný předškolní rok, tak většinou se třeba ptají, proč to po nich chceme, proč to musí podepisovat a jak často, jo, že nejsou v tom tak zběhlí, neznají ty zákony a tady tu oblast.“ (U7)

Stejně tak, jak je v perspektivě učitelek důležitá znalost legislativy, učitelky očekávají, že budou rodiče znalí také dokumentů mateřské školy, ze kterých by měli po celou dobu vycházet. Konkrétně byla znalost dokumentů mateřské školy zmiňována zejména ze strany ředitelek, neboť jejich pozice přímo evokuje kontrolu dodržování povinností a pravidel z nich vyplývajících. Jak uvádí jedna z ředitelek (U2), rodiče by si měli minimálně přečíst příslušné dokumenty školy, ze kterých by měli po celou dobu předškolní docházky dítěte vycházet. Jedná se tak v první řadě o Školní řád, ale také Školní vzdělávací program či Třídní řád. Pokud rodiče dodržují práva a povinnosti uvedené v těchto dokumentech, předchází jejich neplnění a očekávání učitelek, a obzvláště ředitelek, jsou tak dle jejich slov, převážně naplněna.

Další očekávání učitelek, které se týká také disciplinovanosti rodičů, jež je po nich ze strany učitelek v povinném roce předškolního vzdělávání vyžadována, se pojí také s dodržováním režimových opatření dané mateřské školy a zejména konkrétní třídy. Rodiče by podle učitelek měli dítěti nastolit pravidelný režim a při příchodu do mateřské školy dbát na dodržení času, který je vymezen ve Školním řádu. Dodržování pravidelného režimu, zejména v ranních hodinách, může být však pro řadu rodičů obtížné. Dle zkušeností učitelek, bývají děti často zvyklé na volnější režim, což může způsobovat značné obtíže zejména při brzkém vstávání. Značnou komplikací na straně rodičů, však může být také vzdálené místo bydliště od mateřské školy, z důvodu kterého jsou rodiče nuceni budit děti mnohem dříve, tak, aby se do mateřské školy stihli dopravit včas. Jelikož je však povinné předškolní vzdělávání mezníkem mezi mateřskou školou a školou základní, učitelky očekávají důslednou přípravu dítěte na blížící se změnu, ke které se bezesporu váže nutnost dodržování pravidelného režimu.

„Tak je to o tom, je to vlastně o té komunikaci, o tom, že vlastně ty děti si musí zvykat na tu školní docházku, máme ji vlastně ve Školním řádu, máme tam stanovené od kdy do kdy ta povinná docházka je, takže ty děti tady musí být. Máme to od 8 hodin, takže ty děti tady musí do té 8 hodiny být, takže je to i tom, že ty děti si zvykají, že musí opravdu pravidelně docházet... , ti rodiče se musí snažit, a i ty děti se musí snažit (smích), aby prostě přijeli.“ (U6)

„ ..., že oni musí tu docházku tady absolvovat, takže oni musí to dítě přivést od té půl 8 do půl 12. Takže od té půl 8 tady to dítě musí být. To je pro ně jako takové závazné.“ (U3)

Přístup rodičů ke změně je v perspektivě učitelek rozdílný a ne vždy je pozitivní. Vznik povinností na některé rodiče, kteří měli odjakživa zažito, že předškolní vzdělávání je dobrovolné, a tak jim to také vyhovovalo, působit také jako jistý zásah do soukromí. Neboť jak uvádí též Simonová, Potužníková a Straková (2017), přece jen se jedná o zásah do jejich práv. Řada z nich tak má často tendence zákon obcházet a očekáváním učitelek opírajících se o předpisy zákona, které jsou popsány výše, nepřikládají velkou váhu.

„Je to takový určitý zvykání na tu povinnou předškolní docházku, kdy ty domácí úkoly budou, ale někteří k tomu opravdu nejsou vstřícní a ti co zase víme, že by pracovali s tím dítětem i bez povinných nařízení, tak ti pracujou.“ (U4)

„Teď jak je to povinné, tak je musí omlouvat a musí fakt důsledně chodit a pro některé to byl ze začátku problém, že fakt tady musí být. Že se dělá, jakože docházka, že pokud třeba

tady nebyly, tak my jsme jim dávali úkoly, jako na poličku s tím, že si to potom musí dodělat. A to byl velký problém, když si to třeba měli dodělat doma, tak to rodičům celkem vadilo, jo (smích). Nebo dostat to potom zpátky, to byl taky problém.“ (U5)

„Rodiče byli zvyklí na něco a teď si zas museli někteří zvykat, že tady na tu konkrétní hodinu museli ty děti brát. Takže spíš ti rodiče to brali jako diskriminaci.“ (U6)

5.1.2 Očekávání spolupráce na zlepšení školní připravenosti dětí

Se vstupem dětí do povinného předškolního vzdělávání nastává řada změn nejen dětem, ale také rodičům, kteří jsou odpovědní za její plnění povinné předškolní docházky a povinností z ní vyplývajících. V rámci povinného předškolního vzdělávání učitelky rozlišují celkem tři typy rodičů. Jsou jimi rodiče, kteří povinný rok předškolního vzdělávání vnímají negativně a považují to za zásah do svého soukromí. Spolupráci s učitelkou se tak vyhýbají a jejím očekáváním nekladou příliš velkou váhu. Další skupinu tvoří rodiče, kteří vnímají poslední rok mateřské školy jako příležitost pro co nejlepší přípravu jejich dítěte a snaží se tak k mateřské škole také přistupovat, jsou aktivní a s paní učitelkou jsou jedna ruka. V perspektivě učitelek však existují také rodiče, ve kterých povinnost předškolního vzdělávání evokuje převzetí zodpovědnosti za připravenost dítěte mateřskou školou, přičemž mají rodiče pocit, že se již dítěti v domácím prostředí nemusí dostatečně věnovat a především mu věnovat čas při vzdělávacích činnostech. Tento přístup je však podle učitelek špatný a ve značné míře to velmi často bývá také vyvoláno pohodlností rodičů, kteří mateřskou školu vnímají jako své útočiště, kde své dítě mohou doslova odložit. Předškolní docházka dětí je v posledním roce před nástupem do školy sice důležitá a na připravenost dítěte má podstatný vliv, neměla by však nahrazovat rodinnou péči, která pro dítě tvoří nenahraditelný základ.

„To předškolní vzdělávání musí navazovat, rozvíjet a musí doplňovat, případně nějak eliminovat, když jsou tam problémy, tu rodičovskou péči. Jo, ta by prostě měly být základ. Ale ne vždy to tak je, ...“ (U2)

„Dojde tam dítě, které má maminku doma a je to jediné dítě, tak si potom říkáme, proč tam je od rána až do večera, proč se mu doma úplně nevěnuje, ale takže asi tak.“ (U1)

„Jsou rodiče, kteří fakt tady ty děti přivedou, odloží a zase si pro ně přijdou. A že, jakože se nezeptají, třeba za celý rok se nezeptají, prostě jak si to dítě vede nebo jestli má nějaké problémy.“ (U3)

„My máme pracovní dobu ve školce do šesti do večera a některé děti jsou tady opravdu od rána do večera, takže rodič komunikuje s dítětem jen stylem: „Pojď, tady máš večeři a běž spát.“ Takže potom to zůstává na nás. A někteří vám v pátek řeknou, že neví, co s těma dětma budou teď dva dny dělat, jo.“ (U4)

Rodiče by se podle očekávání učitelek naopak měli aktivně účastnit předškolního vzdělávání a svých pravomocí na místo v mateřské škole plně využívat. Pokud rodiče s učitelkou komunikují a spolupracují s ní, jsou jim předávány různé domácí úkoly či tipy na domácí vzdělávání dítěte, čímž dle nich lze pozitivně přispět ke snadnému přechodu dětí na základní školu. A i přesto, že se názory učitelek na zadávání domácích úkolů liší, téměř všechny považují za důležitou intenzivní spolupráci, nejčastěji realizovanou formou pravidelné osobní komunikace, a celkově vnímají místo rodičů ve věci zvyšování připravenosti dítěte za nepostradatelné. Samy považují rodiče za spoluaktéry předškolního vzdělávání, přičemž poukazují přímo na nutnost spolupráce, v rámci které se dá vykomunikovat, jak s dítětem nejlépe pracovat.

„Budou činnosti, které budou lepší a budou činnosti, které těm dětem nemusí tolik jít a pak je potřeba právě aby tam byli ti rodiče. Komunikovali s nama a snažili se, aby aj z téhle školky se ty děti posunuly dál. Ale když nekomunikují a nesnaží se, tak potom to může být horší. Takže samozřejmě ta spolupráce je tam důležitá.“ (U1)

„Je prostě potřeba, aby tam ti rodiče apelovali. Aby si uvědomili tu důležitost toho předškolního vzdělávání, opravdu aby potom ty děti v té první třídě to dobře zahájily.“ (U2)

Za klíčovou, ať už v oblasti zvyšování připravenosti dítěte či řešení vzdělávacích problémů, učitelky tedy považují samotnou spolupráci a komunikaci s rodiči. V rámci ní, však lze nejen utužovat vztahy mezi učitelkami a rodiči. Velké plus v rámci spolupráce učitelky vidí v pozitivním dopadu na dítě. Pomocí pravidelné komunikace si mohou obě strany vzájemně vyměnit informace týkající se dítěte, jeho rozvoje či spolu mohou aktivně komunikovat na řešení problémů školní připravenosti dítěte. Hlavním záměrem obou stran by poté mělo být obzvláště blaho dítěte, ke kterému by měla spolupráce učitelky a rodičů směřovat. S ohledem na blaho dítěte, by poté mělo vypadat také jednání rodičů s učitelkou a celková spolupráce.

„Aby komunikovali s nama a snažili se, aby aj z téhle školky se ty děti posunuly dál. Ale když nekomunikují a nesnaží se, tak potom to může být horší. Takže samozřejmě ta spolupráce je tam důležitá. Já si myslím, že když chce ta učitelka a chce ten rodič, tak vždycky najdou tu

společnou cestu, protože všem by mělo jít jenom o to, aby se to dítě posouvalo tam, kam má.“ (U1)

„Takže určitě, když je ta komunikace a ten rodič s náma spolupracuje, tak je to bonus pro to dítě hlavně, jo.“ (U5)

„Určitě je důležité, aby my jsme spolupracovali a společně nějakým způsobem to dítě rozvíjeli a pomáhali mu.“ (U6)

Dle některých učitelek, však lze také v rámci vzájemné spolupráce s rodiči přímo zvýšit připravenost dítěte na základní školu. Podle jejich slov, je tomu tak obzvláště proto, že mají obě strany možnost vykomunikovat informace z obou stran – tedy jak z domácího prostředí, čímž se ucelí učitelčin obraz o dítěti, tak z prostředí školního, kdy učitelka rodiči poskytne informace o tom, jak se dítě projevuje v kolektivu. Velkou roli zde také hraje to, jaký vztah mezi učitelkou a rodiči je, zda se pravidelně informují a nezatajují si, jak už úmyslně, tak neúmyslně, podstatné informace o dítěti. Pokud tedy rodiče aktivně spolupracují a aktivně se zajímají po celý rok, zvyšuje se pravděpodobnost lepší připravenosti dítěte na základní školu.

„Já si myslím, že jestli ta výchova má někam vést a ten vztah někam vést, tak by tam neměly být takové ty tajnůstkářství, to si myslím, že je i vůči tomu dítěti kontraproduktivní.“ (U4)

„Takže si myslím, že díky té komunikaci a tomu, že my se s těma rodičema známe, víme jaké je doma prostředí a to, takže pak víme ve školce k nim přistupovat. Takže já si myslím, že to je klíčové, mít dobrý vztah s těma rodičema a mluvit s něma.“ (U5)

„Já si myslím, že pokud s námi komunikují a snaží se celý rok, tak to jde potom vidět na tom výsledku a na tom, co to dítě zvládá a co ne.“ (U1)

„Vidíme samozřejmě jak to dítě, jaký udělá posun a ty děti většinou udělají opravdu velký posun a pokud ten rodič spolupracuje a pomáhá, tak je to vidět. (U6)

„Jsou rodiče, kteří se zapojují velmi, a potom jde to na těch dětech vidět, že ty pokroky tam jsou. A my když je požádáme, aby trénovali s dětmi správný úchop tužky, tak opravdu na těch dětech je to vidět, jestli s ním doma procvičují, jak tu tužku uchopovat správně a držet ji správně.“ (U7)

Avšak k tomu, aby byla spolupráce mezi oběma stranami co nejvíce efektivní, je nezbytné, aby držel rodič s učitelkou za jeden provaz. Vzájemně by se měli dokázat shodnout na přístupu k dítěti a na způsobu, jak s dítětem nejvhodněji pracovat. Pokud by se totiž názory

a následné jednání učitelek a rodičů směrem k dítěti rozcházely, mohlo by to mít efekt spíše opačný.

„Měli bysme být v podstatě synchronní, jak ta školka, tak ta rodina, měli bysme spolu spolupracovat, takže jak jsem říkala, my když vidíme, že jsou tady v něčem nějaké mezery, okamžitě informujeme rodiče, vždycky si s nima promluvíme.“ (U6)

„Já bych byla ráda, jak jsem říkala, to budu dělat, v září, říjnu, listopadu se máme naučit něco, no tak abychom se potkávali u toho, že nějak ty cíle plníme, jo.“ (U4)

„Jenom aby to působení na to dítě bylo takové jednotné.“ (U3)

5.1.3 Očekávání směrem k podpoře školní připravenosti dětí rodiči

Jak jsme se již dozvěděli, rodiče dle sdělení učitelek zastávají v povinném předškolním vzdělávání důležité místo, kdy spolupráci s nimi považují za klíčovou a směrem k dítěti obzvláště prospěšnou. Jelikož rodiče zastávají v životě dítěte primární místo, podstatně nejen svým stylem výchovy, ale také přístupem k rozvoji dítěte ovlivňují dle oslovených učitelek jeho připravenost na vstup do 1. třídy.

„Tak rodič bude vždycky pro to dítě to nejdůležitější, že, tak je to ta nejbližší osoba pro to dítě. A záleží hodně, jak se ti rodiče k tomu všemu staví.“ (U3)

Pokud se rodiče dítěti dostatečně věnují, věnují mu svůj čas a podporují jej v jeho rozvoji, učitelky pokrok dítěte v mateřské škole ihned zpozorují. Základem pro úspěšný rozvoj dítěte je podle jejich slov také vytvoření pohodového a bezpečného prostředí, které by mělo být zároveň podnětné. Děti, kterým je v domácím prostředí věnována dostatečná pozornost, podle učitelek dělají výrazněji lepší pokroky v připravenosti na základní školu. Děti v podnětném domácím prostředí, kde je jim věnováno dostatečné množství času, rodiče se s nimi zapojují do hry a spolupracují s nimi také na vzdělávacích činnostech, mají mnohem více možností úspěšně se rozvíjet obzvláště po kognitivní stránce než děti, u kterých domácí přípravě ze strany rodičů není věnována zcela taková pozornost.

„Asi to má význam ten, že opravdu když se těm dětem ten rodič věnuje, tak se to dítě opravdu zlepší. My vidíme ten pokrok.“ (U5)

„My poznáme, jestli ten rodič s tím dítětem doma pracuje a dělají něco navíc, nebo ne (smích). To dítě nám to všechno ukáže, jo, i nechtěně (smích) ... Máme tady spoustu dětí, které jsou velmi bystré, je vidět, že mají přehled, takže je vidět, že opravdu ti rodiče s nimi doma pracují, že s nimi cvičí, s některými“ (U6)

„Tam, kde opravdu je i v té rodině takový ten přístup k té přípravě dětí, tak většinou je to velmi k prospěchu těch dětí. Takže tam ta souvislost stoprocentně je. Jsou děcka, která opravdu vidíme, že se s nima doma čtou pohádky, mluví, zpívá a hrajou se hry a pak jsou ty děti většinou opravdu na několik stupínek lepší úrovni, než třeba ty děti tam, kde takový přístup k nim doma není.“ (U2)

Není však podmínkou, že děti, které mají větší obtíže v připravenosti na základní školu, pocházejí právě z rodiny, kde není vzdělávání dítěte prioritou. Roli zde hraje také celá řada vývojových faktorů. V tomto případě je namístě, aby se rodiče obrátili na odborníka, který jim v řešení problému dítěte pomůže. V některých případech, však dle slov učitelek výslednou připravenost dítěte mohou skutečně do jisté míry ovlivnit právě rodiče. Do přístupu rodičů k dítěti, se dle nich promítá celá řada determinant. Jak uvádí jedna z učitelek (U7), jedná se často o narození mladšího sourozence, v důsledku čehož jsou rodiče více časově vyčerpáni a zároveň jim vznikají starosti spojené s péčí o novorozence. Dále učitelky zmiňovaly také různé osobní problémy či pracovní vyčerpání rodičů.

Učitelky pracující v mateřské škole soukromé, mnohem častěji zmiňovaly velkou pracovní vyčerpání rodičů než učitelky z mateřských škol veřejných. Velký podíl zde dle jejich slov hraje to, že soukromé mateřské školy častěji vyhledávají právě rodiče, kteří mají náročnou práci a využívají tak jednoho z jejich benefitů, kterým je prodloužená provozní doba. I přesto, že je v tomto směru mateřská škola rodičům velkou pomocí a učitelky si uvědomují, že tam dítě rodiče „neodkládají“ pouze ze své pohodlnosti, vnímají to spíše negativně. Dětem dle nich velmi často chybí samotný kontakt s rodičem a často také pozorují nedostatky v přípravě na základní školu, která je způsobena právě nedostatečným věnováním času dítěti v domácím prostředí. A to jak při aktivitách vzdělanostního charakteru, tak při aktivitách volnočasových, které dítěti umožňují získat všeobecný přehled.

„Někdo je ale opravdu slabší a potřebuje víc trénovat a víc, aby prostě pracovaly ty děti i doma, ale právě u těchto dětí je právě velký problém ten, že ti rodiče dlouho pracují a není na ty děti takový čas, tak jak by asi měl být. Ne všichni rodiče na to dítě mají čas.“ (U6)

Dále učitelky také často zmiňují problémy rodičů v osobním životě, spojené s rozchodem rodičů či příchodem nového partnera. V neposlední řadě, však učitelky pocítují také vliv dosaženého vzdělání rodičů na jejich přístup jak k předškolnímu vzdělávání dítěte, tak

k celkovému rozvíjení dítěte. U rodičů, kteří mají nižší vzdělání, pociťují, že vzdělávání dítěte pro ně velmi často nebývá prioritou a nekladou mu příliš velkou váhu.

„Nám se stává, že jsou nějaké problémy v rodině, jo u toho dítěte, ten poslední rok a má to na to dítě velký vliv, jo, když se nedej Bože rozchází rodiče, tak se nám to dítě zastaví, protože už není středem pozornosti, starají se rodiče sami o sebe. Takže to je opravdu chyba toho okolí, jelikož víme všichni, že rodinné zázemí má na vývoj toho dítěte neuvěřitelný vliv. Takže to jako pedagog se můžu snažit ovlivnit, ale moc to neovlivním.“ (U4)

„To jsou právě i rodiče, jak bych to řekla, kulantně (smích), že o to vzdělání tak jako moc nejeví, že oni spíš to berou tak, že ta školka těm dětem dá strašně moc, ale ti rodiče doma už prostě, ta výchova je taková, protože oni sami nemají to vzdělání, jo. Ty děti potom... Asi bych to nerozváděla dál radši (smích).“ (U3)

5.1.4 Očekávání ve vztahu k odkladům povinné školní docházky

Ve druhé polovině závěrečného roku předškolní docházky nastává významný moment – rozhoduje se, zda je, či není, dítě připraveno nastoupit do 1. třídy. Za dítětem je spousta vykonané práce, která se odvíjí jak od kvality dané mateřské školy, ale také od přístupu rodičů ke vzdělávání dítěte. Rodiče v životě dítěte pokládají základní stavební kámen, na jehož základech se dá následně stavět dál. Značný vliv zde má jak styl výchovy, ale také to, jak velkou prioritou vzdělávání dítěte pro rodiče je. A i přesto, že ne vždy lze připravenost dítěte na základní školu dostatečně ovlivnit, z důvodu zcela specifického vývoje každého jedince, lze ji podle učitelek alespoň o trochu zvýšit pomocí vzájemné spolupráce obou stran.

Ve fázi, kdy se zvažuje připravenost dítěte nastoupit do 1. třídy, je schopnost spolupráce obou stran o to více důležitá. Učitelky si rodiče ve většině případů zvou na individuální schůzky, kde s nimi konzultují aktuální stav dítěte. V případě, že se učitelkám jeví, že dítě není na základní školu dostatečně připraveno, citlivě informují rodiče, které následně odkazují na pedagogicko-psychologickou poradnu, aby stav dítěte posoudila. V případě, že pedagogicko-psychologická poradna odklad doporučí, očekávají učitelky intenzivní spolupráci s rodiči na řešení problému, kvůli kterému dítěti musel být odklad udělen.

Podle slov učitelek, se však řada rodičů začne více zajímat a spolupracovat až když tuší, že se na straně dítěte objevuje problém, který by mohl vést k odkladu povinné školní docházky. Učitelky však očekávají aktivní zapojení rodičů a vzájemné informování se nejméně po celý rok povinného předškolního vzdělávání, jelikož se tím dle nich dá zvýšit šance na včasné

odhalení toho, co dítěti způsobuje problémy. Na základě toho lze poté zahájit včasné řešení problematické oblasti, která dítěti způsobuje obtíže a která může být právě stěžejním důvodem odkladu.

„Málokdy se stane, že by opravdu přišli rodiče sami a ptali se: „A má ten náš opravdu dobrý úchop? Jak to vidíte?“ Stává se to až tam, kdy v podstatě třeba na základě nějakého srovnání jim dojde, že to jejich dítě není úplně na té úrovni, jak třeba ty ostatní děti. Tak pak tam se většinou začnou zajímat a je to často v souvislosti s tím, že chtěou žádat o odklad školní docházky.“ (U2)

Zároveň také učitelky očekávají snahu rodičů. Podle jejich slov by měli rodiče dělat vše pro to, aby dítě v následujícím školním roce již úspěšně zahájilo povinnou školní docházku. A to jak v případě, kdy dítěti odklad nehrozí, tak i v případě, že mu odklad udělen být musel.

„ ..., pomůžeme jim sehnat materiály, na kterých to můžou procvičovat, tak, aby třeba v dalším roce šlo do té první třídy to dítě. Anebo třeba pokud jde do té první třídy a víme s čím má ten problém, tak třeba taky tak, například přes prázdniny aby trošku na tom pracovali s tím dítětem doma.“ (U1)

Při zvažování odkladu je pak podle učitelek důležitá také spolupráce obou stran. Učitelky s rodiči by měli držet při sobě a rozhodnutí, zda je dítě připravené do školy nastoupit, nebo pro něj bude lepší ještě další rok zůstat v mateřské škole, by mělo být společné. Za nejlepší variantu odkladu tedy učitelky považují takový odklad, na kterém se obě strany dokáží shodnout.

„Opravdu si myslím, že rodič plus pedagog pokud posoudí, jestli to dítě je zralé jít do školy, jo, že to není, že je vidíme první den ty děti, že jsou tady několik let. Takže, není důvodu nějak polemizovat, jestli daný dítě je schopné, nebo ne, jít do školy.“ (U4)

„Jo... a oni, někdo na to slyší a opravdu se mi to už stalo, že třeba ta maminka, třeba přišla už koncem června a že když se nad tím vším zamyslela, tak že nakonec na nás dá a ještě si to dovyřídili, jo, že prostě to dítě nám tu zůstalo, no, a to opravu byl silný boj, že. Neměl by to být boj, měl by to být jakoby takový partnerský přístup, ale ta maminka opravdu nechtěla na to slyšet a my už jsme viděli dopředu ty velké problémy.“ (U2)

V některých případech však rodiče za učitelkami přicházejí se zcela hotovou věcí – jsou rozhodnutí, že zažádají o odklad povinné školní docházky. V případě, že k tomu mají opodstatněný důvod a dítě opravdu není na vstup do 1. třídy připraveno, v tom učitelky neshledávají velký problém. Ten však nastává v momentě, kdy rodiče chtějí dítěti odklad

uložit pouze z vlastního zájmu a při rozhodování neberou ohled na to, zda je to pro dítě opravdu to nejlepší, co pro něj mohou udělat. Pro odklad se jednoduše rozhodují z důvodu, že jim to tak vyhovuje. Nechtějí, aby jim vznikly nové starosti s tím, že se musí každý den děti věnovat při děláních domácích úkolů a je to pro ně pouze obtíž na víc, kterou mohou ještě alespoň o rok oddálit. Jiným, též velmi špatným důvodem, je podle učitelek volba odkladu z důvodu prodloužení dětství dítěte. V některých případech velkou roli v rozhodování rodičů hraje také to, že chtějí, aby jejich děti – sourozenci, nastoupili do 1. třídy zároveň, a tak jim pobyt ve školce raději prodlouží. Nejčastěji zde tedy rozhoduje jistá pohodlnost rodičů, která převládá nad tím, co je nejlepší pro dítě a nikoliv pro rodiče ...

„No, pak jsou ještě rodiče, kteří mají třeba dvě děti ve školce a jedno má jít už na základku a druhé tam zůstat a oni někteří, a jo, ať si v té školce ještě zůstane, že je to pro ně jednodušší, když tam mají obě děti, v jedné instituci. Aby nemuseli ráno to mít složitější, což s tím teda rozhodně nesouhlasím a snažíme se jim to teda vždycky rozmluvit, protože je to pro něj akorát, se tam potom trápí, vymýšlí hlouposti a úplně je to zbytečně strávený rok, který on už se mohl posouvat jinam.“ (U1)

„Ty maminky i ti tatínci ví, že teď už, po vstupu na tu základní školu, budou muset tu hodinu, dvě, s tím dítětem sedět, jo. A jim se do toho samozřejmě nechce, protože lenost je naše přirozená vlastnost, nejpřirozenější ze všech. Takže to je asi to, co by se měl ten rodič naučit.“ (U4)

„Tak tady jsou ty odklady většinou, že tady maminky, tady je takový preferovaný názor „aby si dítě užilo svého dětství.“ Takže máme to tady, třeba i tady chlapeček, měl být už v první třídě, ale rodiče mu dali odklad právě kvůli tady tomu.“ (U5)

Druhou, možná ještě horší variantou, je podle učitelek potlačování a za každou cenu odmítání odkladu, a to na úkor dítěte. V případech, kdy je zcela viditelné, že dítě není na vstup do 1. třídy připraveno a bylo by vhodné, aby mělo dítě ještě možnost další rok připravovat se na tak velkou změnu, by měli rodiče brát ohled jak na dítě, tak na to, zda je opravdu na místě, aby dítě do školy nastoupilo. Rodiče chtějí často své děti za každou cenu dát do 1. třídy i navzdory tomu, že hrozí, že to dítě nezvládne a bude nuceno vrátit se zpět do mateřské školy, což je podle slov učitelek ta nejhorší varianta, která může nastat, jelikož to dítěti může psychicky velmi uškodit. Rodiče by tak měli brát ohledy obzvláště na své dítě a nikoliv na sebe, neboť jak tvrdí jedna z účastnic: *„do školy jde to dítě, ne oni“ (U4).*

„Potom si rodič třeba řekne, že ne, že za každou cenu ho bude chtít dat do školy, i když by to pro to dítě bylo akorát trápení v opačném směru, že na to ještě nemá, že není tak vyzrálé. I když věkově by ve škole už mělo správně být, tak psychicky ještě nedozrálo a akorát by se tam trápilo.“ (U1)

„Naopak se nám zase stane často, že prostě z různých důvodů, spíš jako, co by na to řekla babička s dědou, když už mu koupili aktovku, tož on do té školy musí jít. Jo, jako takto, to jsou taky argumenty. Jo, že prostě zbytečně zase to dítě zatěžují tím vstupem do školy, i když my víme, že opravdu ten rok by mu opravdu velmi prospěl, ... že prostě přesto, že bysme tomu dítěti ten odklad chtěli umožnit a navrhnout, tak rodiče na to neslyší.“ (U2)

„Ta maminka opravdu nechtěla na to slyšet a my už jsme viděli dopředu ty velké problémy a já jsem se opravdu obávala toho, aby se nám třeba nevrátilo dítě z prvního pololetí zpátky do školky. Jo, to je si myslím úplně to nejhorší, co by se mohlo stát.“ (U2)

5.2 Očekávání učitelek týkající se spolupráce s rodiči na konci předškolního vzdělávání

V předchozí kapitole jsme představili, jak učitelky vnímají spolupráci s rodiči. Ze sdělení učitelek vyplývá, že samy spolupráci s rodiči považují za klíčovou a vyžadují, aby rodiče ke spolupráci přistupovali se zájmem a aktivně se zapojovali, čímž mohou výrazně dopomoci ke zvýšení připravenosti dítěte. A jak by podle učitelek měla probíhat a celkově vypadat spolupráce s rodiči, aby byla co nejvíce efektivní? To popíšeme v první významové kategorii, která je zaměřena na konkrétní očekávání učitelek na spolupráci s rodiči.

V rámci spolupráce, kdy si obě strany předávají informace o dítěti, lze předcházet také problémům, které by mohly být v případě minimálního kontaktu rodičů a učitelky zbytečně zamlčeny a především nedostatečně řešeny. Nedostatečným řešením problému se zároveň zvyšuje riziko uložení odkladu povinné školní docházky, který se v takovém případě jeví jako nejvhodnější řešení. Podle učitelek, by se tak rodiče měli snažit problémům dítěte předcházet a při nejmenším k jejich řešení přistupovat co nejvíce aktivně.

Při interview s vybranými učitelkami, jsme se snažili také odhalit, zda existuje něco, co učitelky od rodičů očekávají, ale z nějakého důvodu, například, že jim to nepřijde vhodné, to rodičům raději nesdělí a poté může docházet k nenaplnění očekávání učitelek. Z interview dále také vyplývá, co učitelky považují za nejčastější důvody nenaplnění jejich očekávání, a ukazuje se, že chybu vnímají jak na straně své, tak i na straně rodičů. Velmi často zmiňují

také nedostatečnou komunikaci, v rámci které nemají možnost rodičům předat dostatek informací k tomu, aby jejich očekávání naplněna byla.

5.2.1 Očekávání směrem ke spolupráci s rodiči

Fungující spolupráce tvoří základní stavební kámen každého vztahu mezi učitelkami a rodiči. Podle učitelek, by se tak měli rodiče snažit s nimi spolupracovat a nevnímat mateřskou školu jako pouhé „hlídací“ zařízení, se kterým nemusí spolupracovat, jelikož to nepovažují za důležité. Učitelky naopak vnímají souvislost mezi spoluprací s rodiči a deklarují, že děti těch rodičů, kteří s nimi aktivně spolupracují a dávají na jejich rady, mají vyšší potenciál úspěšně zahájit povinnou školní docházku. A i přesto, že učitelky v mateřské škole s dětmi denně pracují a podporují je v jejich všeobecném rozvoji, není v mateřské škole dostatek času a prostoru na individuální práci s dětmi, kterou potřebují. Rodiče by tak měli s učitelkou spolupracovat a její rady a doporučení, které jim předává, by se měli doma alespoň částečně pokusit naplnit.

„ ..., ať už je to v rámci úchopu tužky, protože některé děti s tím mají problém a musíme to stále pořád dokola opakovat, ale to my bohužel tady jako nevyřešíme, je potřeba ta spolupráce s tím rodičem.“ (U6)

„Má to pro mě velký význam a myslím si, že se cítím tak jako klidněji, za tu odvedenou práci, že ti rodiče opravdu chtějí spolupracovat, jde to na nich vidět a máme z toho, vlastně obě dvě strany, že třeba se někam posuneme i. Takže i pro mě je to velká motivace.“ (U7)

Základem spolupráce mezi oběma stranami je poté bezesporu komunikace, obzvláště komunikace osobní, kterou učitelky upřednostňují před komunikací prostřednictvím elektronických či různých internetových platforem. Během meziosobní komunikace, mají učitelky větší možnost reagovat také na neverbální projevy, které jim mohou prozradit, jak rodič danou informaci přijal. Zároveň se zde oběma stranám naskytuje možnost otevřené komunikace, v rámci níž si mohou předat více informací, než kdyby si pouze dopisovali prostřednictvím elektronické korespondence. Rodiče by se tak měli snažit s učitelkami aktivně komunikovat, zejména formou „face to face“, a vyměňovat si s nimi informace o dítěti, na základě kterých se zvyšuje efektivita další práce s dítětem.

„, ..., abysme dokázali spolu komunikovat a najít společné řešení, jakým způsobem s tím dítětem pracovat.“ (U6)

„Ta elektronická je asi úplně ta poslední varianta, že spíš to si řeknem něco základního a potom když jsou přítomni jako v té budově, tak je to samozřejmě lepší osobně.“ (U1)

„Takže to je pro nás takové, rodič, který dobře komunikuje, s ním se nám dobře spolupracuje.“ (U5)

Avšak někteří rodiče i přesto, že snaha o spolupráci z jejich strany je, jsou velmi časově vyčerpáni, což jim brání v pravidelnější spolupráci a komunikaci s učitelkami. Interakce mezi nimi, tak probíhá pouze v rychlosti mezi dveřmi, kdy své dítě přivádí do školky a poté v odpoledních hodinách, kdy si jej ze školky vyzvedávají. Učitelky by však byly rády, kdyby se rodiče občas zastavili a na komunikaci s nimi si udělali více času.

„Aby měli víc toho času spolupracovat. Jinak si myslím, že rodiče tu jsou velmi vstřícní, milí, nemáme s nimi žádné vyložené konflikty, že bysme se hádali anebo tvrdili něco jiného, ale asi jde o ten čas. Fakt jsou velmi zaměstnaní, že člověk fakt s nimi chce probrat důležité věci a oni honem honem, musíme jet domů a musíme ještě tam a tam a na kroužek a vyzvednout ze školy, takže asi ještě hodně, hodně toho času. Aby si dokázali najít čas.“ (U7)

Jiní rodiče se však naopak komunikaci s učitelkou přímo vyhýbají. Důvodů může být celá spousta. Jsou rodiče, kteří jednoduše zájem o spolupráci nemají a i přesto, že je předškolní vzdělávání povinné, je nelze ke spolupráci s mateřskou školou donutit. Pokud se však jedná o dlouhodobé hledisko, u některých rodičů učitelky pociťují převládající strach z toho, že jednoduše nevědí, jak s učitelkou správně komunikovat. Z toho důvodu, i přesto, že by s ní komunikovali rádi, radši kontakt s ní nevyhledávají. Jak tedy tvrdí jedna z participantek: *„určitě by se neměl bát komunikovat s námi“ (U7)*. Rodiče by tak měli odhodit všechny svůj ostych a komunikace s učitelkami by se neměli bát, a už vůbec se jí jakýmkoliv způsobem vyhýbat. A k tomu, aby se rodiče při komunikaci s učitelkou necítili nekomfortně, může dopomoci pořádání neformálních akcí mateřské školy za účasti rodičů, kde mají obě strany možnost blíže se poznat a především si neformálně popovídat.

„Nejlepší spolupráce s rodičem je, když k němu máme takový osobnější vztah. Když je to jenom na té v uvozovkách „úřední“ rovině, jako „dobrý den, tady máte dítě“, tak jsou ti rodiče i taková odtažití.“ (U4)

Dalším významným prvkem každé efektivní spolupráce, by podle učitelek měl být především zájem rodičů. Paní učitelky s dítětem tráví velkou část dne, pracují s ním a podporují jej v jeho rozvoji. Za nejlepší odměnu za svoji práci, tak považují to, když se rodiče upřímně zajímají, jak den v mateřské škole probíhal, co se dělalo a jak se jejich dítěti

dařilo. Svůj zájem by poté měli projevit v rámci zpětné vazby, ať už prostřednictvím pochvaly nebo dotazem, směřovaným například k práci dítěte. Nejhorší variantou, je poté podle učitelek takový typ rodičů, kteří si pro dítě pouze přijdou, s paní učitelkou se pozdraví, či s ní případně stroze prohodí pár slov a rychle odcházejí. Tito rodiče poté mají dle slov učitelek minimální přehled o průběhu dne v mateřské škole a o práci dítěte, čímž se jim výrazně snižuje možnost úspěšně navázat na práci v mateřské škole v domácím prostředí, která je zejména v posledním roce předškolního vzdělávání obzvláště důležitá.

„Jakože aby měl opravdu ten rodič přehled, co se ten den stalo, ... že by měli souznít s pochvalou té učitelky, aby věděli, proč to bylo, proč třeba jsme to dítě zrovna nějakým způsobem ocenili, pochválili a tak. A taky aby se prostě zajímali, o to portfolio, aby si prohlíželi nástěnky.“ (U2)

„Hlavně samotný ten zájem. Že se budou zajímat, že se budou zajímat, jak jejich dítě pracuje, jestli, samozřejmě my jim říkáme, ale abych viděla z té jejich strany ten zájem, že se budou zajímat o tady to ...“ (U1)

V rámci, nejlépe každodenní, komunikace, pak paní učitelky očekávají právě zpětnou vazbu ze strany rodičů. Ať už se to týká práce učitelky s dětmi nebo pochvaly nástěnek, o které se učitelky starají a pravidelně je aktualizují, aby měli rodiče přehled, co se právě v mateřské škole dělá, co se procvičuje a jak na tom jejich dítě ve srovnání s vrstevníky je. Vítají však také za zprostředkování nápadu, či tipu na zajímavé aktivity s dětmi anebo na zajímavá místa na školní výlet.

„Takový ten odraz toho, že když někomu dáváte maximum a jeho dítěti, tak očekáváte tu zpětnou vazbu. Ale když se dočkáme „děkuju“, tak jsme rádi (smích).“ (U4)

„Člověk vždycky je rád, když má nějakou tu zpětnou vazbu, jako, jo. Takže jsou rodiče, kteří jo, si prohlížejí ty nástěnky, vidí to a pochválí: „Jo dneska jste udělali hezký obrázek.“ Takže to je vždycky člověk rád. Takže to vítám vždycky určitě. A hm, každá náká, nějaký nápad, prostě, říkám, pořád se to točí kolem toho koronaviru. Nebo když třeba i na výlety, kam bysme mohli jet tak třeba i přišli s nějakou iniciativou, jako jo, i sami od sebe nám dali nějaký tip.“ (U3)

Rodiče by však kromě zpětné vazby ve smyslu komunikace s učitelkou, měli projevit zpětnou vazbu také ve smyslu odezvy práce s dítětem doma, v návaznosti na to, co se právě v mateřské škole procvičuje.

„Oni dojdou a řeknou: „Co od nás teda budete chtít?“ A my jim řeknem v podstatě to, že když vidí, že se něco kreslí, na té nástěnce, tak aby se k tomu nějak vyjádřili, dítě pochválili, všimli si toho a zejména, aby si to doma s tím dítětem zkusili.“ (U4)

Se zpětnou vazbou souvisí také důslednost rodičů při práci s dítětem doma v návaznosti na očekávání či doporučení učitelky. V případě, že dětem učitelka zadá nějaký domácí úkol, měli by rodiče dohlédnout na jeho splnění a obzvláště pak odevzdání jej zpět do rukou učitelky. Spousta rodičů však i navzdory tomu, že je poslední rok předškolního vzdělávání zejména o přípravě na 1. třídu, kde jak děti, tak i rodiče bude čekat řada nových povinností, nesouhlasí se zadáváním domácích úkolů. Vnímají je jako starost navíc, která se jim v mateřské škole zdá zbytečná. Přece jen, po vstupu na základní školu budou mít takových povinností až až, tak proč si je přidávat a zatěžovat s nimi jak sebe, tak dítě, už teď. Učitelky však rodiče žádají, aby šli dětem vzorem a očekávání, kterými jsou nejčastěji domácí úkoly a doporučení na procvičování v domácím prostředí, které na ně učitelky kladou, důsledně a zodpovědně plnili společně s dětmi.

„Pak na to urgujeme měsíc nebo dva a pak jenom přijdou prázdné listy, že to nestihli anebo přinesou jenom jeden list z té hromádky, takže to je naše nenaplněné očekávání. Takže pak si teda promlouváme s rodičema, aby byli důslednější.“ (U5)

Učitelky dále také očekávají, aby rodiče nevnímali zadané úkoly pouze jako povinnosti, které mají jako starosti navíc, ale jako příležitost jak jejich, tak dítěte k tomu, připravit se na nový režim, který je po vstupu na základní školu nevyhnutelně čeká. Podobně to učitelky vnímají také v rámci nabídek zájmových kroužků pro děti, které rodiče stejně tak vnímají jako povinnost navíc. Často se setkávají s nezájmem rodičů, kteří kroužky, kde by dítě muselo trénovat také doma, vnímají jako zbytečnou přítěž navíc.

„Jako jo, ale taky aby mělo to dítě nějakou motoriku ruky, bylo by asi dobrý nebo doporučujem tady, máme tady pro ty děti flétničky třeba, tak aby ty děti tu motoriku ruky procvičovalo na těch flétnách. Jenže ti rodiče se potom ohrazují, že: „Jejda, ale to bysme s něma museli cvičit doma.“ A já jim říkám, že by bylo dobré jo, aspoň chvílku, no a oni: „No, tak to né, to né, tam my chodit nebudem, na to má čas.“ Takže nechcou, nechcou. Je to otázka nabídky.“ (U4)

K tomu, aby celková spolupráce fungovala, je nezbytné, aby si obě strany vzájemně důvěřovaly. Při vzájemné interakci učitelky a rodiče, si obě strany předávají cenné informace, které mohou následně využít k práci s dítětem a pokud by jedna ze stran druhé

nedůvěřovala, jen těžko by byla realizována zpětná vazba v domácím prostředí. Důvěra je bezesporu také pilířem úspěšného řešení problémů, kterému se budeme blíže věnovat v následující významové kategorii.

„My věříme jemu, jo, ta důvěra to tam taky, protože i ti rodiče, když oni nevěří nám, tak to je pak těžké. Pak to skončí tím, že radši se seberou a jdou do státní školky, jo. Takže i ta důvěra vzájemná a to, že my víme, že oni se můžou spolehnout na nás a my na ně, v tomto, takže tady toto.“ (U5)

„Takže takové naše přání je, že když nám rodič dá tu svoji důvěru, jo, spolu vychovávejte se mnou moje dítě, tak předpokládá, že my to děláme nejlépe, jak můžeme, stejně tak jako my předpokládáme, že on je nejlépe rodičem jak může.“ (U4)

Dalším očekáváním učitelek je, aby si k nim rodiče vybudovali co nejvíce kladný vztah, ze kterého budou moci posléze obě strany čerpat. Učitelky se ojediněle setkávají s přístupem rodičů, prostřednictvím něhož jim dávají podprahové signály, že je nevnímají jako důležitou osobu, která by jim mohla mluvit do výchovy či vzdělávání dítěte. Jsou rádi, že jim děti ve školce pohlídají, postarají se o ně a něco si společně zahrají. Tím však kompetence učitelek podle jejich názorů končí. I přesto, že se nejedná o častý případ, by však většina učitelek ocenila větší respekt své učitelské profesi, která není pouze o dozoru dětí, jak se někteří z rodičů mylně domnívají.

„Taky si myslím, že by měl mít kladný vztah k těm učitelkám ve třídě, abychom mohli v podstatě dobře rozebírat, pokud by nastal nějaký problém.“ (U2)

A v jakém psychickém rozpoložení by měl rodič do mateřské školy docházet, aby se komunikace s učitelkou vyvíjela co nejlépe? Jak uvádí jedna z učitelek (U7), nejpríjemnější je, když rodič přichází do mateřské školy dobře naladěný a oplývá dobrou náladou. Každý den však není posvícení a nárok na špatnou náladu má jednou za čas každý. Do nálady rodiče se podle učitelek promítají jak každodenní starosti, tak různé osobní problémy a v horším případě se rodič může ocitnout v těžké životní situaci. V takovém případě, mají učitelky pro rodiče pochopení. Dle jejich slov, by se ale rodiče měli alespoň pokusit nepromítat své osobní problémy do interakce s nimi, jelikož ji to může negativně ovlivnit celý její průběh.

5.2.2 Očekávání spolupráce na řešení problémů školní připravenosti dětí

Že je spolupráce dle slov učitelek k úspěšné přípravě dítěte na základní školu nezbytná, jsme se již dozvěděli. Sdělení učitelek však také deklarují, že je pravidelná komunikace důležitá

jak k předcházení problémů, jelikož se tak zvyšuje možnost včasného odhalení problému, a to zpozorovaného jak v mateřské škole, tak v domácím prostředí. Pomocí včasného odhalení problematické oblasti u dítěte, se dle učitelek zároveň zvyšuje snížení následků, které by v případě neřešení problému mohly zbytečně narůstat, čímž by se zvyšovalo také riziko nezbytného uložení odkladu povinné školní docházky.

„Když s náma budou komunikovat ti rodiče a zjistíme, aha, v tomto je problém, tak zkusíme to nějak vyřešit.“ (U1)

V rámci předcházení problémům, učitelky očekávají pravidelné vyměňování informací o dítěti, přičemž spolupracují na utváření uceleného obrazu o dítěti, který je snadněji vytvořen právě pomocí propojení informací o chování a projevech dítěte z prostředí mateřské školy a domácího prostředí. Učitelka jako profesionál ve svém oboru, je kompetentní k připravování dítěte na základní školu. Jakmile u dítěte zpozoruje problém, který je nutné řešit, rodiče o tom ihned informuje. Na druhé straně je rodič, který s dítětem tráví více času. Dítě je v domácím prostředí ovlivňováno řadou pozitivních i negativních situací, které se v domácím prostředí přirozeně dějí. V obou případech, především však, pokud se v rodině řeší složitá situace, to může mít na rozvoj dítěte dopad. Jak uvádí jedna z učitelek (U4) příklad založený na vlastní zkušenosti, v tom horším případě se dítě ve svém rozvoji úplně zastaví. Začne, ať už úmyslně, či neúmyslně, stagnovat a je důležité, aby učitelky v mateřské škole, byly o problému informovány včas. V žádném případě by rodiče neměli úmyslně informace zatajovat, jelikož tím dítěti mohou jediné uškodit (U7). Rodiče by tak učitelky měli informovat o všem podstatném, co se doma děje a to i přesto, že jim to nemusí být zrovna příjemné a je to pro ně citlivé téma. Zcela postačí, když paní učitelce sdělí základní informace, které budou podstatné pro další práci s dítětem v mateřské škole. Jen tak se zvyšuje šance větším následkům v rozvoji dítěte předejít. Klíčem k úspěšnému řešení problémů je tedy pravidelné informování obou stran o dítěti

„ ..., povykládáme si. Oni se zeptají co ve školce, my se dozvíme co zase doma, tak tím máme i přehled o tom dítěti. Takže třeba i víme, kde doma je problém, tak potom víme, jak ve školce s nima pracovat. Takže si myslím, že díky té komunikaci a tomu, že my se s těma rodičema známe, víme jaké je doma prostředí a to, takže pak víme ve školce k nim přistupovat. Takže já si myslím, že to je klíčové, mít dobrý vztah s těma rodičema a mluvit s něma.“ (U5)

„ ..., pravidelně informovat učitelku o tom, co dělali doma nebo co se stalo doma, protože i sebemenší události co se mohou stát doma, mohou mít velký vliv na to dítě a my pak třeba se za měsíc, za dva měsíce dozvíme, že se doma něco stalo a právě pořád přemýšlíme, proč

to dítě je právě takové, že všimli jsme si na něm, že má nějaké problémy, starosti a samo nám to říct nechce a až po tak dlouhé době se dozvíme, že se něco stalo, tak je to i pro nás takové omezující, že jsme mohli s tím dítětem už dávno něco podniknout, nějak ho rozvíjet, nějak ho namotivovat a přitom jsme ztratili nějaký čas.“ (U7)

V některých případech, však k prevenci závažnějších problémů nepomůže ani intenzivní komunikace učitelek a rodičů, v rámci které by byly varovné signály vedoucí k problému dítěte zavčasu prokonzultovány a bylo by zahájeno jejich řešení. Pokud se u dítěte rozvine problém, který se týká ať už školní zralosti či školní připravenosti, je nezbytné okamžité zahájení práce na jeho řešení. A jelikož zpozorovat problém u dítěte může jak rodič, tak učitelka, o to více by zde měla komunikace mezi oběma stranami nabírat na své intenzitě. Jakmile je problém odhalen, učitelky očekávají zahájení procesu směřujícího k jeho vyřešení a nejlépe k úplnému odstranění problematické oblasti u dítěte. Jaký postup k vyřešení konkrétního problému si obě strany zvolí, se odvíjí od toho, jaká spolupráce oběma stranám vyhovuje nejvíce. Učitelky však nejčastěji zmiňují, že nejdůležitější je společná práce na řešení problému a obě strany by si měly v rámci řešení této záležitosti dokázat vyjít vstříc, jelikož společnými silami jde všechno lépe. Učitelka rodičům v případě potřeby poskytuje potřebné rady, doporučení a případně také materiály, se kterými mohou v domácím prostředí pracovat. Na rodiči už poté záleží, jak se k celé situaci postaví a zda nasadí také své úsilí proto, aby dítě problematickou oblast zvládlo hravě, a především bez větších komplikací, překonat. Jedna z účastnic výzkumu dokonce uvádí (U5), že na rozdíl od předešlých let, v jejich soukromé mateřské škole, kladou po uzákonění povinného předškolní vzdělávání mnohem více důrazu na intenzivní komunikaci s rodiči v případě podezření na problém, který u dítěte pozorují, a který by mohl zároveň ohrozit nástup dítěte do 1. třídy.

„ ..., že teda když bude nějaký ten problém, tak aby se k tomu neotáčeli zády.“ (U1)

„Základ je rozhovor každodenní s těmi rodiči, pár vět, taková ta komunikace. Když nastane problém, tak intenzivnější komunikace.“ (U2)

„Očekávám, že si ten rodič nás vyslechne, náš názor, a pak samozřejmě připojí svůj názor a na základě těch dvou názorů nějak vytvoříme nějaký kompromis, aby to bylo fakt proto dítě to nejlepší co může být.“ (U7)

Při řešení problému, jak jsme již nastínili v předchozím odstavci, je učitelka rodičům k dispozici a nabízí jim svoji pomocnou ruku. To, jak rodič nabídnuté pomoci využije a jak s ní naloží, už však příliš ovlivnit nedokáže. Hlavním očekáváním učitelek nicméně je, aby

rodiče poskytnutou radu vyslechli a pokusili se vzít si ji alespoň trochu k srdci, i přesto, že jim to není příjemné a znamená to pro ně nutnost přijmout nedokonalosti svého dítěte. V případě, že se tedy nejedná o závažnější vývojový problém, který by bylo potřeba řešit s odborníkem, učitelky rodičům poskytují doporučení a tipy, jak s dítětem pracovat také v domácím prostředí. Jelikož rodiče mají na rozdíl od učitelky, která má ve třídě až 28 dětí, možnost pracovat s dítětem individuálně, jeví se dle učitelek práce na problému v domácím prostředí jako klíčová k jeho úspěšnému odstranění.

„Tak, jsme určitě rádi za to, že když dáme podnět k něčemu, co je potřeba u toho dítěte rozvíjet, nebo ani ne rozvíjet, ale spíš na tom pracovat, na něčem, v čem je to dítě slabší, tak aby ten rodič si s tím dítětem sedl a zkoušeli na tom pracovat.“ (U6)

Potíž však podle učitelek nastává tehdy, kdy rodiče své dítě vidí jako zcela bezchybné a jakoukoliv radu ze strany učitelky vnímají jako kritiku, která jim není příjemná, a za žádnou cenu se jí nechtějí řídit. Ráda bych zde pro ukázkou zmínila zkušenost jedné z učitelek (U4). U jednoho z dětí zpozorovala vývojovou vadu, proto ihned informovala rodiče a odkázala je na odborníka, který by jim mohl pomoci. Reakce rodičů však byla, i na úkor toho, že konkrétní učitelka je zároveň ředitelkou, velmi negativní a celá situace dopadla tak, že se rodiče urazili a dítě přihlásili do jiné mateřské školy. Po letech, když se rodiče s ředitelkou náhodně potkali, se rodiče omlouvali a zpětně přiznali, že byla chyba slova ředitelky nevyslechnout, jelikož se u jejich dítěte jednalo vážně o vývojovou vadu, která by, v případě včasného podchycení, mohla mít mnohem menší následky. Doporučení a zároveň očekávání učitelek tedy zní, aby rodiče poskytnutou radu nevnímali jako kritiku, a to jak sebe, tak dítěte a pokusili se vzít si z ní co nejvíce.

„Když jim to, prostě, tu radu jim člověk dá nebo tak paní učitelka dá, tak aby to nebrali, že je to taková jejich kritika, ale že je to pro dobro toho dítěte.“ (U3)

Tito rodiče, kteří nechtějí slyšet negativní názor učitelky, pak často problém dítěte raději přehlížejí a zapírají, že by právě jejich dítě mohlo mít v nějaké oblasti obtíže, když v jejich očích je přeci dokonalé. Neboť jak zmiňuje jedna z učitelek (U7), rodiče často vidí své dítě jako „malého dokonalého génia“, který je dokonalý tak, jak je, a jakékoliv poskytnutí rady ze strany učitelek je pro ně zcela zbytečné a nepodstatné.

„Často rodiče nechtějí vidět problém, že jejich dítě má problém, řeknou, že je to v pořádku, nebo že je to naše vina, ale nechcou ho řešit, protože mně se někdy zdá, že je pro ně trapné,

aby jejich dítě mělo problém. Přitom, čím dřív to začnou řešit, tím líp jako se může předejít strašně moc problémům později.“ (U1)

„Bud' chtějí názor slyšet té paní učitelky a vezmou si to k srdci, anebo je jim to tak jak jsem říkala i několikrát nepřijemné, anebo to tak dokonce jak kdyby vyvracejí, že doma to né.“ (U3)

Učitelky však podotýkají, že by rodiče neměli pouze čekat, až jim učitelka radu poskytne sama. Pokud mají nějaký dotaz nebo pokud si s dítětem nevědí v nějaké oblasti rady, neměli by s žádostí o radu učitelky otálet a sami by se měli na učitelku s žádostí o radu obrátit. Učitelka jako odbornice je kompetentní k tomu, aby rodičům dokázala odpovědět na dotazy týkající se jejich dítěte a v případě, že si sama neví rady, zná odbornou literaturu, kde mohou rodiče odpověď na svoji otázkou naléznout.

„Nejlepší varianta je, pokud ten rodič sám dojde, že se mu zdá, že v tom to jeho dítě by potřebovalo pomoci, a že chce poradit jak, a jestli my se na to nepodíváme nebo něco takového.“ (U1)

5.2.3 Důvody nenaplnění očekávání

Záměrem našeho výzkumu bylo také odhalit, zda si učitelky uvědomují, co může být důvodem toho, že jejich očekávání nebývají naplněna, pokud tedy k nenaplnění dochází. V průběhu interview, se postupně vynořily tři základní důvody vedoucí k nenaplnění očekávání učitelek. Nejčastěji se jednalo o chybu v komunikaci, ve smyslu předání nedostatečných informací a v celkově nedostatečné spolupráci obou stran.

„Všechno ta komunikace, a o tom, jak dokážeme vycházet. Může se stát, že si nesesedneme, a potom je to horší.“ (U1)

Problém učitelky pociťují také při sdělování informace rodičům, že jejich dítě je, ať už v rámci vývoje či přípravy na základní školu, slabší. Dle jejich slov, je nejčastějším důvodem nesouhlasu rodičů s názorem učitelky ten, že jim chybí kompletní informace. Roli zde hraje to, že rodiče nemají reálnou zkušenost, při které by dítě mohli vidět v situaci, která jim problém odkryje. Slova učitelek tak mnohdy vnímají pouze jako nepodložené domněnky, kterým nepřikládají těžkou váhu. Nejideálnější by tak dle slov učitelek bylo, kdyby byli rodiče více zapojeni do výchovně-vzdělávacího procesu a jednou za čas se zúčastnili alespoň části dne v mateřské škole, kde by se jim odкрыla možnost vidět, jak se jejich dítě projevuje v kolektivu ostatních dětí, či jak si vede při řízené činnosti. Možnost rodiče zapojit se jednou

za čas do dne v mateřské škole, může dle slov učitelek ulehčit řešení problému, který učitelka u dítěte pozoruje, ale rodič o něm stále není přesvědčen.

„Asi ta nedostatečná informovanost. Rodiče jsou, řeknu, opravdu často mají třeba jenom povrchní informace a to s tím souvisí, že pak hodnotí věc nebo eskaluje konflikt, který byl způsoben, že nevědí jak to opravdu je. Jinak třeba jak to proběhlo, jak to řešit.“ (U2)

„Nejlíp, kdyby aj oni sami viděli, jak to dítě reaguje a funguje během toho dne, který já s nima trávím, to však bohužel ne úplně jde.“ (U1)

Chybu však učitelky přiznávají také na své straně. Ve třídě mají při maximálním možném počtu až 28 dětí a tudíž se dle jejich slov může lehce stát, že rodiči nestihnou říci všechny podstatné informace, anebo na to jednoduše zapomenou.

„Jako samozřejmě chybu můžem udělat i my, ale je tam taky dvacet pět dětí, takže nemůžeme úplně ke každému rodiči přistupovat individuálně.“ (U1)

V některých případech však učitelka i přesto, že se snaží, přístup rodičů k jejím požadavkům a očekáváním ovlivnit nedokáže. V takovém případě učitelky vnímají chybu převážně na straně rodičů. Roli zde, dle jejich slov, hraje řada determinant, které chování rodičů do jisté míry ovlivňují. Převážně se jedná o pracovní vytíženost rodičů, rodinné problémy či příchod nového člena rodiny. Jiní však dle zkušeností učitelek pouze nemají zájem o jakoukoliv spolupráci s učitelkou, a tak veškeré požadavky či žádosti z její strany „hází za hlavu.“ V takovém případě, již není řešení v kompetenci učitelky, jelikož zodpovědnost za své chování mají pouze rodiče. Neboť jak uvádí jedna z participantek: *„Já mám vychovávat děti a né rodiče (smích).“ (U2)* To stejné platí i v případě přístupu rodičů k přípravě dětí na základní školu. Rodič, pro něhož není vzdělávání dítěte prioritou, bude s dítětem v domácím prostředí pracovat pouze tak, jak uzná za vhodné on sám, i navzdory tomu, že to neodpovídá očekávání učitelky dítěte.

„Takže to je opravdu chyba toho okolí, jelikož víme všichni, že rodinné zázemí má na vývoj toho dítěte neuvěřitelný vliv. Takže to jako pedagog se můžu snažit ovlivnit, ale moc to neovlivním.“ (U4)

5.2.4 Nevyslovená očekávání

K tomu, aby byla očekávání učitelky rodiči naplněna, je podmínkou, aby byli rodiče o očekáváních učitelky informováni a byli obeznámeni o tom, co se od nich v povinném roce předškolního vzdělávání očekává. Avšak, jak dokazují zkušenosti některých z učitelek, jsou

záležitosti, které je pro ně velmi obtížné rodičům sdělit, a tak si je raději nechávají v některých případech pro sebe. Dle slov jedné ze začínajících učitelek (U7), je často bariérou pro upřímné sdělení očekávání směrem k rodičům strach. Strach a obavy z toho, jak rodič informaci a k ní se vzájemně očekávání přijme. Klíčové je tedy vhodné předání informací, které by mělo být především citlivé. K tomu, aby byly předány informace směrem k rodičům vhodně, participantka považuje za nezbytné získané zkušenosti. Jakožto začínající učitelka je však u sebe příliš nepocituje, a z toho důvodu v takových případech velmi často hledá radu u zkušenějších kolegyně, jak uvádí také Průcha (2017).

Přípravu učitelky na sdělení většího problému, který byl u dítěte vyzorován, tak neradno brát na lehkou váhu. Vstřebání, pro rodiče ne příliš příjemné informace, nemusí být jednoduché a ve většině případů je to pro ně značný šok. Mnohdy jde o věci týkající se vychovanosti dítěte, kterou učitelky považují za základ rodičovské péče a očekávají, že vychovanost dítěte tak bude v zájmu každého rodiče. V případě, že se jedná o závažnější problém, to v učitelkách evokuje také pocit nevhodnosti rodičům celou záležitost sdělit.

„Tak, asi jim nebudu úplně říkat, když mají rozmazlené dítě, to v té školce, tam ty děti jsou našťastí ještě takové tvárné.“ (U1)

V jiných případech učitelky k jednotlivým rodičům vztahují zcela specifická očekávání, která se odvíjejí od určité situace. Často se však jedná o záležitosti, které učitelky mnohdy považují za zcela automatické a z toho důvodu považují jejich sdělení rodičům za triviální. Jedna z ředitelek, které se výzkumu účastnily (U2) například uvádí, že považuje za zcela automatickou znalost Školního řádu, z něhož by měli rodiče po celý školní rok vycházet. Roli zde tedy hraje její pracovní pozice v mateřské škole, od které se následně očekávání odvíjí. Není však pravidlem, že to, co se učitelce může zdát jako zcela jasné a automatické, je stejně tak automatické pro rodiče.

I navzdory tomu, že některé z učitelek zmiňují jisté bariéry, které blokují upřímné sdělení informací směrem k rodičům, si většina z nich stojí za tím, že se rodičům snaží předat všechny informace tak, jak jsou. A to i s vědomím, že to pro ně může být značně nepříjemné. Zejména učitelky ze soukromých mateřských škol se svěřují, že je tomu tak především z důvodu přátelských vztahů, které se snaží s rodiči během předškolního vzdělávání neustále budovat a prohlubovat. Dle jejich slov, si tak obzvláště zakládají na upřímném sdělení informací jak z jejich strany, tak ze strany rodičů, což jim umožňují a zejména ulehčují právě přátelské vztahy, které s rodiči mají. Jak uvádí také Kuchařová (2007), v kompetenci učitelky, by mělo být vytvoření vhodného a příjemného prostředí pro komunikaci s rodiči.

Je tedy pouze na učitelce, jaké prostředí pro rozhovor s rodičem vytvoří. Nejvhodnější variantou je, pokud učitelka vytvoří prostředí, v rámci kterého mohou obě strany otevřeně komunikovat, diskutovat a vyměňovat vzájemně si informace bez jakýchkoliv zábran, v důsledku kterých může docházet k zatajování důležitých informací.

„My se s rodiči bavíme narovinu, jo, takže tam si myslím, že jestli ta výchova má někam vést a ten vztah někam vést, tak by tam neměly být takové ty tajnůstkářství, to si myslím, že je i vůči tomu dítěti kontraproduktivní.“ (U4)

„Jako, já zatím, co jsme pár, že jsme s těma pár rodičema spokojení nebyli, že by potřebovali víc, tak jsme jim to prostě řekli, jo, to, že jako by to dítě potřebovalo přidat. Takže, když jsme na takové narazili, tak od nich jsme potom poslouchali, proč jsme tak důslední a proč to po nich vyžadujeme. Takže většinou, když není něco naplněno, tak my jim to řeknem, aby to naplněno bylo. Takže i proto furt komunikujeme, a když je nějaký problém, tak se to řeší a řekneme si to, vždycky něco, když to nefunguje.“ (U5)

„Vždycky jsme si řekli narovinu na čem je potřeba zapracovat a pracovat na tom, v čem to dítě pokulhává.“ (U6)

5.3 Očekávaná příprava dětí na základní školu v domácím prostředí

Třetí a zároveň poslední oblastí výzkumných zjištění v souladu s výzkumnou otázkou, je příprava dětí na vstup do základní školy v domácím prostředí. Názory učitelek na rodiče v povinném předškolním vzdělávání se shodují, že vliv rodičů na připravenost dětí na vstup do 1. třídy je viditelný. Rodiče, pro které je vzdělávání dítěte prioritou, podle názorů a zkušeností učitelek často tráví mnohem více času s dítětem a podporují jej v jeho všeobecném rozvoji, nejčastěji v rámci vzdělávacích aktivit orientovaných na přípravu dítěte na základní školu (nejčastěji jsou z úst učitelek zmiňovány předpoklady pro čtení a psaní) a aktivit, jako je zpěv, či společné hraní her. Pokrok dětí, které pocházejí z takto podnětného prostředí, je dle učitelek značně viditelný a to obzvláště ve vztahu k dětem, které pocházejí z prostředí, které natolik podnětné není, anebo na ně rodiče nemají dostatek času, který by jim mohli věnovat. Učitelky tak na rodiče apelují, aby domácí přípravu s dětmi nebrali na lehkou váhu a snažili se s dítětem pracovat také v domácím prostředí, jelikož to dle jejich slov, má smysl.

V rámci této oblasti tedy předkládáme, jak si učitelky představují správný přístup rodičů k dítěti, co se týká zejména výchovy a celkové komunikace s dítětem. Dále také popíšeme,

jak si učitelky představují konkrétně domácí přípravu dětí, která je součástí očekávání učitelek od rodičů na konci předškolního vzdělávání a která je orientována zejména na vstup do 1. třídy. Přístup rodičů k dětem, k jejich výchově a vzdělávání, je však ne vždy v perspektivách učitelek ideální. Na závěr tak popíšeme několik příkladů přístupů rodičů k dětem, které učitelky nepovažují za správné a které u rodičů pozorují nejčastěji.

5.3.1 Očekávání žádoucího přístupu rodičů k dětem

S nástupem dítěte do posledního roku předškolního vzdělávání, vzniká pro rodiče i jejich děti řada změn. Jedná se o rok, kdy je dítě intenzivně připravováno na to, aby bylo schopno úspěšně nastoupit do 1. třídy a plnit záležitosti, které jej tam čekají. V mateřské škole, je tak většina činností směřována právě k přípravě dítěte na základní školu. Jak však bylo zmíněno dříve, v mateřské škole není dostatek času na to, aby mělo dítě kvalitní přípravu pouze zde. Většinou je ve třídě až 28 dětí a učitelky tak nemají možnost intenzivně se pravidelně věnovat každému dítěti. Zejména pak u dětí, které jsou v některé oblasti slabší, učitelky považují za nutnost práci s dítětem na jeho připravenosti také v domácím prostředí. Dle slov učitelek, by však s dětmi neměli pracovat v domácím prostředí pouze rodiče, jejichž dítě má jisté nedostatky v připravenosti na základní školu. Učitelky očekávají, že pracovat s dítětem doma budou všichni rodiče, kteří mají v aktuálním roce předškoláka.

„Je to určitě důležité. Jak už jsem říkala, v té školce my všechno nezvládneme, je důležité, aby ty děti se učily nebo připravovaly i doma.“ (U6)

Učitelky z mateřských škol, kde mají pro předškoláky zavedeny domácí úkoly, zmiňují, že přípravu dítěte na vstup do základní školy, vnímají zejména v duchu přípravy na změnu. Domácí úkoly, které po dětech vyžadují, zadávají zejména z důvodu, aby se děti pomalu připravovaly na změnu, která je s nástupem do povinného školního vzdělávání čeká. Pozitivum však pociťují také u rodičů, kteří mají možnost postupně si na povinnost plnění domácích úkolů s dětmi zvykat. S tím souvisí také očekávání, že budou rodiče znát toho, co děti v 1. čeká. Jak uvádí jedna z participantek (U2): *„..., aby se zajímali o to, co ty děti potom bude čekat v té první třídě.“* Rodiče by tak měli znát náležitosti 1. třídy, vědět, co dítě po zahájení povinné školní docházky bude čekat a práci s dítětem k tomu v průběhu povinného předškolního roku také směřovat.

„Měl by pomalinku začít to dítě na tu povinnost školní docházky připravovat, že když to dítě začne chodit do školy, tak má tu povinnost splnit domácí úkol, jo, takže to je zaběhlý a to zůstává.“ (U4)

V případě, že učitelky dětem zadávají domácí úkoly, očekávají jejich plnění formou společné práce rodiče a dítěte. Jelikož je to pro dítě nová zkušenost, měl by mu být rodič k dispozici a v případě, že si dítě neví rady, mu podat pomocnou ruku. Jak však některé z učitelek na základě zkušeností podotýkají, společné plnění domácích úkolů neznamená plnění domácích úkolů za dítě.

„ ..., aby už, právě i přes ty naše pracovní listy řekl tomu dítěti, že se na to společně podívají.“ (U4)

Při plnění domácích úkolů, by rodiče na děti však neměli tlačit a měli by jim dopřát dostatek času a trpělivosti. Důležitá je také vhodná motivace na činnost, kterou by rodič neměl zanedbávat a na úkor dítěte z důvodu nedostatku času úkoly s dítětem plnit pouze ve spěchu.

„Pracovat s dítětem v klidu doma, ne ve spěchu. Vždycky vybrat nějakou správnou motivaci nebo vhodnou motivaci pro to dítě, aby vůbec se s ním dalo něco dělat.“ (U7)

Dostatek volného času by si však rodiče neměli najít pouze na plnění domácích úkolů s dítětem. Najít čas, by si rodiče měli na dítě také v rámci běžných činností, jako je společné hraní her či společné trávení času v přírodě. Hlavním očekáváním učitelek na rodiče v rámci domácí přípravy dítěte tedy je, aby si rodiče především dokázali najít dostatek volného času a věnovali jej svému dítěti, což považují zároveň za základ a hlavní determinantu úspěšné práce rodiče s dítětem. Řada rodičů je v dnešní době velmi pracovně vytížena, i přesto však učitelky upozorňují, že by si rodiče měli dokázat pravidelně najít alespoň chvíli každý den, kdy se budou aktivně věnovat svému dítěti. Věnovat mu jak svůj čas, ale také svoji lásku a péči.

„Měl by se věnovat tomu dítěti, pokud to jde, vlastně věnovat mu veškerý ten čas a veškerou péči, aby fakt to dítě jakože bylo spokojené.“ (U5)

„Je to o tom, aby ten rodič si s tím dítěte doma sedl, udělal si na to dítě čas.“ (U6)

Kdo je však podle učitelek ideální rodič? Dle jejich slov, je nejlepším, či ideálním rodičem ten, který o své dítě pečuje s láskou a poskytuje mu dostatek péče, pocitu bezpečí a v neposlední řadě mu na něm plně záleží a snaží se pro něj dělat jen to nejlepší. Děti, kterým rodiče neposkytují dostatek svého času a s tím zároveň také své péče, bývají mnohdy, jak tvrdí jedna z oslovených učitelek (U5) *„nedomazlené.“* Rodiče by tak neměli zapomínat na to, že i přesto, že je jejich dítě už velký předškolák, potřebuje stále také dostatek jejich lásky, která má být dle jejich slov základem každého vztahu rodiče s dítětem. Rodiče by tak neměli zapomínat ani na laskavost, neboť laskavý přístup k dítěti je součástí podpory dítěte

při domácích úkolech, které pro něj nemusí být vždy snadné. To, že by měl rodič ke svému dítěti a k práci s ním přistupovat laskavě, završuje hezký výrok jedné z učitelek (U4), která tvrdí, že: „*Nejlepší rodič je ten, který to dělá s láskou.*“

„*Hlavně na těch dětech, ať jim záleží.*“ (U7)

Druhou stranou mince je bezmezný přístup k dítěti, se kterým se pojí jisté riziko. Rodiče, pro něž je jejich dítě středobodem vesmíru, mají mnohdy tendence dítěti ve všem vyhovět a udělat pro něj, a mnohdy i za něj, první poslední. Rodiče by si proto měli směrem k dítěti dokázat udržet zdravý přístup, v rámci kterého jsou schopni vymezit jasně daná pravidla jeho chování. V případě, že se rodiče snaží a pravidla dítěti vymezí, by však měli být důslední také v jejich dodržování, jelikož pouze tak mohou být správným vzorem pro dítě. Vymezení pravidel a důslednost rodičů v jejich dodržování, byla ze strany téměř všech učitelek zmiňována nejčastěji. Dá se tak usoudit, že vymezení pravidel je pro učitelky velmi silnou záležitostí, na které se dá dále ve výchově dítěte stavět. Dle názorů učitelek má smysl také soulad mezi pravidly vymezenými v mateřské škole a pravidly stanovenými v domácím prostředí. K tomu je však potřeba intenzivní a zejména fungující komunikace učitelky s rodiči a vzájemná důvěra. V případě, kdy spolupráce mezi oběma stranami funguje a z pravidel, na kterých se společně dohodnou, doma rodiče neslevují, má dítě podle učitelek mnohem větší šanci si vymezená pravidla osvojit.

„*Tam, mně spíš přijde, že to dítě si zvykne na pravidla ve školce a fakt se jich drží a ví, jak se tam má chovat, v rámci možností a najednou přijde rodič, že už se může chovat jinak a to dítě najednou začne běhat po třídě a třeba křičet.*“ (U1)

„*Měl by jít příklad pro ty děti. Být důsledný, to když něco po těch dětech chce, tak aby to důsledně jakože vyžadoval, tak prostě dám těm dětem nějaké ty mantinely, jako, ve kterých by se to dítě pohybovalo.*“ (U3)

„*A i to, že to dítě učí, co může, co nemůže, jaké jsou hranice a jaké jsou mantinely, protože pokud je tam ta volná výchova, tak my většinou potom máme problémy u dětí říct, co se může a co se nemůže, protože to dítě na to absolutně nereaguje. Takže, já si myslím, že fakt, který dává ty mantinely, tak to dítě potom i líp funguje v dospělosti, protože je zvyklé, že něco se může a něco se nemůže a respektuje autority.*“ (U5)

Stejně tak, se s vymezením pravidel pojí i podpora samostatnosti dítěte. Rodiče mají často tendenci dětem při úkonech, které jim dělají potíže, pomáhat. I přesto, že tak činí s dobrým úmyslem, to však dětem v konečném důsledku často škodí. Po nástupu na základní školu, už

tam s dítětem nebude neustále paní učitelka, která bude dítěti k dispozici, aby mu pomohla zavázat tkaničky u bot nebo nakrájet maso v jídelně. Rodiče by si podle slov učitelek měli uvědomit, že samostatnost dítěte je nezbytnou součástí kompetencí začínajícího školáka. V závislosti na tom učitelky očekávají podporu co největší samostatnosti dítěte v rámci sebeobsluhy (při oblékání, stolování, hygieně apod.).

„Určitě je důležité trénovat tu samostatnost toho dítěte, aby to dítě bylo schopné vyřídit vzkaz, dokázalo se vyjádřit, dokázalo říct i ten svůj názor a aby se nebálo, jo, ale je to zase individuální, protože každé to dítě je jiné. V rámci oblékání, protože je vidět, že ty děti tady, že ti rodiče je stále oblékají, protože to dítě je stále takové nesamostatné.“ (U6)

5.3.2 Očekávání žádoucího rozvoje dítěte v domácím prostředí

Pro inspiraci k práci s dítětem, mají rodiče, dle slov učitelek, v mateřské škole řadu podnětů, na základě kterých s ním mohou dále pracovat i doma. Velmi často se jedná o nástěnky, kde jsou vystaveny výrobky dětí. Rodiče tak mají možnost dozvědět se, co se v mateřské škole aktuálně dělá a jak na tom jejich dítě v porovnání s ostatními vrstevníky, je. V případě, že je dítě v některé z aktivit slabší, by měl rodič s dítětem na aktivitu navázat a procvičovat ji s ním také doma. Dále také tím, že učitelky s rodiči pravidelně komunikují, vzájemně si předávají informace o aktuálním rozvoji dítěte a o tom, na čem by bylo dobré zapracovat, je velmi málo pravděpodobné, že by rodiče nevěděli, co s dítětem v domácím prostředí procvičovat. V jedné ze soukromých mateřských škol, učitelky rodičům dokonce zasílají elektronickou formou tipy a doporučení na různé aktivity, které s dětmi lze doma realizovat (U7). V dalších mateřských školách zase děti dostávají domácí úkoly, na které rodiče opět mohou navázat (U1, U5). Pokud se však stane, že si rodič neví rady, na co by se měl zaměřit nebo jakým způsobem danou oblast přípravy dítěte na základní školu rozvíjet, je mu vždy k dispozici učitelka, která mu poskytne radu, doporučí mu na co se zaměřit, jaké aktivity či pomůcky zvolit a případně mu k dispozici poskytne také materiály. K práci s dítětem v domácím prostředí, tak mají rodiče dle názorů učitelek celou řadu inspirací, ze kterých mohou nadále čerpat.

„My se snažíme ty rodiče motivovat tím, že oni to tam mají pověšený na nástěnkách, takže ti rodiče mají možnost vidět, co ty děti dělaly v předškolce, tak je můžou pochválit. Zároveň vidí, co už mají umět, tak ať zkusí s nima v rámci domácího kreslení, ať dítě nekreslí pořád jenom hlavonožce, jo, tak aby mu řekli a nějak to dítě motivovali, aby tam dokreslilo i to tělo, oblečení a tak.“ (U4)

Oblastí, na kterou by se však rodiče měli zaměřit ze všeho nejvíce, je rozvoj řeči a slovní zásoby dítěte. V dnešní době, některé z oslovených učitelek vnímají mnohem častěji nedostatky dětí v rozvoji řeči, než to mu bylo v předešlých letech. Za vinu tomu přiřkládají zejména nárůst technologií, které děti ovlivňují ve velmi raném věku. Rodiče by se tak měli snažit technologie u dětí omezit a více podporovat správný rozvoj řeči dětí. Zejména ze strany učitelek s vysokoškolským vzděláním a ředitelek, zazněl důraz na nutnost každodenního rozhovoru rodiče s dítětem o tom, co se ve školce dělo, co tam dělali, co se mu líbilo či nelíbilo, čímž podpoří jak rozvoj slovní zásoby, řeč dítěte, ale také jeho paměť. Tou nejideálnější variantou však je, pokud rodič využívá každé příležitosti ke komunikaci s dítětem. Povídat si mohou při cestě do školky, po cestě ze školky, jednoduše o tom, co po cestě vidí, jaké je počasí a podobně. V podstatě by si s dítětem měli povídat kdykoliv se jim naskytne příležitost. V případě, že rodiče u dítěte zpozorují, že má v oblasti řeči potíže, měli by ji s ním pravidelně procvičovat formou logopedických cvičení, které jim může v případě menšího nedostatku doporučit učitelka, či v případě většího problému specializovaný logoped.

„Měli by si s nimi po cestě do školky a ze školky povídat, aby se rozvíjela slovní zásoba dětí, aby byla gramaticky správná.“ (U2)

„Hodně, hodně dbát třeba na výslovnost, jo. Je hodně moc vad řeči v dnešní době. Shodly jsme se jak s psychologkou, tak s logopedkou, že je to dané hodně těma kreslemýma americkýma seriálama, že děti nevidí, jak vlastně fungují, že nemají tu výslovnost ... těch vad řeči stále přibývá. Jeden z důvodů je právě ta malá komunikace v rodinách, že to je jen: „Běž, hrej si, dívej se.“ (U4)

„No, třeba teďka hodně dětí špatně mluví, takže my apelujeme na ty rodiče, aby doma kontrolovali, jak to dítě mluví. Že když třeba něco řekne a zkomolí to slovo, třeba když chce nějakou věc, tak mu ji nedat do té doby, než tu věc řekne dobře.“ (U5)

Rodiče by však měli dbát celkově na všeobecný rozvoj dítěte a zejména v posledním roce předškolní docházky by neměli opomíjet činnosti, které rozvíjí předpoklady dítěte pro čtení a psaní (U2), které by měly být nejlépe součástí každého dne. Nejčastěji učitelky zmiňují každodenní čtení, kterým rodiče podpoří zejména dětskou představivost a rozvoj slovní zásoby. Učitelky tak očekávají, že si rodiče dokážou naleznout alespoň několik minut denně k tomu, aby si s dítětem sedli a buďto si četli společně nebo dětem mohou předčítat alespoň každý večer před spaním.

„ ..., doma je důležité, aby rodiče s dětma mluvili, aby rozvíjeli představivost, aby jim četli knížky, tady ta klasická připravenost. “ (U6)

Vedle čtení učitelky také zmiňují zpěv: *„ ... měli by si spolu zpívat ... “ (U2)*, který považují za součást rozvoje dítěte. Zapomínat by však rodiče neměli ani na rozvoj grafomotoriky, v rámci které by měli dbát na kontrolu správného úchopu tužky, který je pro budoucího prvňáka více než důležitým pro úspěšné učení se psaní. Rodiče s dětmi mohou grafomotoriku rozvíjet různými způsoby. Základem by však měla být podpora kreslení, v rámci kterého si dítě bude postupně uvolňovat zápěstí a zdokonalovat si zároveň špetkový úchop. Doplnovat to rodiče mohou o grafomotorické listy, které si mohou zakoupit nebo si je vyžádat u paní učitelky.

„Určitě to čtení, grafomotorické cvičení, správný úchop asi hlavně. “ (U2)

Zároveň učitelky očekávají, že rodiče dětem poskytnou možnost pracovat s různorodými materiály a předměty. V rámci materiálů, by měly mít děti k dispozici široké spektrum výtvarných potřeb, které jim umožní vyjádřit svoji fantazii. Vedle toho, by měli rodiče u dětí podporovat také práci za pomoci využití specifických předmětů, které mohou být i netradičního charakteru. Jednat se může o různé knoflíky, korálky, kamínky a další přírodniny. Pomocí manipulace s drobným materiálem mají děti nejenom možnost získat novou zkušenost, ale pomocí něj je u nich rozvíjena také jemná motorika, jejíž rozvoj je nezbytnou součástí předpokladů pro psaní.

„Hračky mají, tak ještě pastelky, vodové barvy, tužky, pastely, plastelínu... Aby to dítě mělo možnost si vyzkoušet různé tady ty materiály, jo. Skládat různé třeba podle předlohy z knoflíčků a tak, aby jim to umožňovali. “ (U3)

Jak jsme již zmínili v předchozí kategorii, rodiče by měli být ve výchově dítěte důslední a měli by dbát na dodržování pravidel, která si s dětmi vymezí. Opomíjet by tak rodiče neměli v rámci rozvoje dítěte ani hraní her, obzvláště pak těch s pravidly, jejichž význam zmiňují mnohem více učitelky se středoškolským nejvyšším dosaženým vzděláním. V dnešní uspěchané době, mají dle jejich slov někteří z rodičů tendenci pravidla porušovat. Ať už se jedná o pravidla silničního provozu či jiná, dítěti, které je svědkem takové situace, se naskytuje špatný vzor chování, který může chování dítěte do jisté míry negativně ovlivnit. Rodiče by si tak měli na podobné situace pozor a v nejlepším případě by se jim měli zcela vyvarovat. Pokud má však dítě s dodržováním pravidel problémy, ať už v závislosti na negativní zkušenosti, či nikoliv, má v rámci her s pravidly možnost naučit se tomu, že jsou

pravidla od toho, aby se dodržovala a nikoliv porušovala. Rodiče by tak měli s dětmi hrát nejrůznější hry, ať už deskové nebo pohybové, v nejlepší případě takové, kde se jedná o hru kolektivní a zúčastní se jí sám rodič jakožto autorita, která na dodržení pravidel dokáže dohlížet.

„Tady takové ty hry, které děti dřív docela rády hrály, takové ty s pravidlami, ale teďka se to vytrácí jako jo, protože dneska už ty děcka nerada dodržují pravidla, jo. Nebo jak musí víc přemýšlet tou hlavičkou, tak jich to radši nebaví. Takže takové ty puzzlíky, pexeso s nima hrát, Člověče nezlob se... Oni neradi prohrávají, jo, takže to všechno je vlastně takové jednoduché ... Jo, tak jak je to v chování, tak jsou důležitá i ta pravidla.“ (U3)

V rámci rozvíjení dítěte v domácím prostředí, by to však rodiče neměli přehánět a dítě zbytečně zatěžovat. Mnohdy má dítě za sebou náročný a dlouhý den v mateřské škole, kde se účastnilo řady aktivit, her a případně plnilo zadané úkoly a cvičení směřovaná na podporu připravenosti do 1. třídy. Učitelky tedy očekávají, že rodiče dětem doma umožní především volnou hru a v případě, že s dítětem chtějí pracovat a rozvíjet její, mělo by to být dle slov učitelek zejména hravou a zábavnou formou. Nejlépe takovou formou, v rámci které si dítě novou zkušenost může prožít, a která tak může dítěti předat mnohem více, nežli například ustavičné vyplňování pracovních listů či pouhé drilování nových poznatků.

„Nebo trénovat čísla tím, že když jedou autem, tak mají říkat číslo, které někde uvidí, takže takto je zaukolujeme a trénují si to i s rodičema. A rodiče potom říkají, že jim hlásil čísla do té doby, dokud nedojeli dom nebo takto. Takže takto spíš to dávat hravou formou.“ (U5)

„Tak nějak hravou formou se i doma připravovat... Vždycky jim dáváme takové rady, ať to nepřehánějí s tou domácí výukou, ať taky nechají děti si volně hrát a ať chodí ven, pokud je to možné, ať se radši učí v přírodě.“ (U7)

5.3.3 Očekávání plynoucí z nevhodného přístupu k dětem

V rámci výchovy a rozvíjení dítěte rodiči, však učitelky na základě svých zkušeností pozorují také několik chyb, kterých se rodiče, mnohdy i nevědomě, dopouštějí. V první řadě, se jedná o přetěžování dítěte nadměrným vzděláváním. I přesto, že by rodiče dítě v domácím prostředí rozvíjet a podporovat jeho připravenost na vstup do 1. třídy měli, učitelky apelují, že by tak měli činit s mírou. Nejčastěji se to týká rodičů, kteří mají na své dítě vysoké ambice. Právě ti by však měli mít na paměti, že dítě, které je nadměrným vzděláváním přetěžováno dlouhodobě, si může k učení vybudovat negativní postoj, který by jej mohl nadále ovlivňovat při učení po vstupu na základní školu. Učitelky především očekávají, že

rodiče budou mít na vědomí, že jejich dítě stále navštěvuje mateřskou školu a znalosti, které si potřebuje osvojit, potřebuje získat průběžně nejlépe hravou formou, která jej zbytečně nezatíží.

„A zase jsou i rodiče, kterým musíme říkat, ať trochu brzdí, že ta škola ještě je čeká, ať jim to naopak nezprotivíme těm dětem, protože dítěti naopak zprotivit drilováním něco je velice rychlé.“ (U4)

„Ale zase nezahlcovat to dítě zbytečně, aby nemělo pořád nějaký dril, jak ve školce tak doma.“ (U7)

Již jsme uváděli, že rodiče by měli podporovat samostatnost dítěte, která je jednou ze základních kompetencí, kterou by mělo dítě oplývat při vstupu na základní školu. V posledních letech, však některé z oslovených učitelek pocítují výrazné zhoršení v samostatnosti dětí, které se objevuje stále častěji. Nejčastější příčinu, učitelky vnímají právě v přístupu rodičů, v rámci kterého mají tendenci dítěti řadu činností ulehčovat, nebo je za dítě vykonávat úplně.

„I ta samostatnost si myslím, že jakože trošičku pokulhává. Že dřív jsme měly třeba i přes 30 dětí ve třídě a převlékali jsme se na cvičení jo a všechno to ty děti tak jako zvládaly. A dneska už jsou takové, jakože, hodně ti rodiče se jim snaží to zjednodušit a víc jim pomáhají, takže ta samostatnost pak není až taková, že pak s každou maličností běží za paní učitelkou.“ (U3)

Takže zase, aby ti rodiče s tím dítětem doma hlavně pracovali, aby za ty děti všechno nedělaly, aby ty děti byly takové samostatnější (smích) ... Když my těm dětem říkáme, jo, že už půjdou do školy, tak že se už musí umět sami oblíct, takže spíš snažíme se uvědomit v tom i ty děti i ty rodiče, když nám dovedou předškoláka ráno a začnou ho převlíkat. Takže my jim pak říkáme: „Né, vždyť Mareček už je veliký, už půjde do školy.“ Takže vedem ty rodiče k tomu, že už nemáme miminka.“ (U4)

Stejně tak vnímají učitelky jako velkou chybu to, když rodiče vyplňují zadané domácí úkoly namísto svých dětí. I přesto, že někteří z rodičů vnímají zadávání domácích úkolů jako starost na víc, jelikož to pro ně znamená pravidelné vymezení si času na dítě a jejich kontrolu či pomoc směrem k dítěti, neměli by si rodiče ulehčovat práci formou plnění zadaných úkolů za děti. V opačném případě existují rodiče, které domácí úkoly zase „až tak neobtěžují“, ale kteří naopak zastávají názor, že jejich dítě by se mělo pouze hrát a užívat si dětství, jelikož domácích úkol bude mít dostatek po vstupu na základní školu. Dle mého názoru, není plnění

domácích úkolů za děti správné, zastávám však názor, že jejich zadávání v mateřské škole by mělo být formou „zlaté střední cesty“, tedy takové, že pokud mají učitelky potřebu, mohou dětem a jejich rodičům poskytnout tipy na různé aktivity, cvičení, hry a podobně. Nicméně vyžadování plnění úkolů a jejich odevzdávání zpět do rukou paní učitelky, v mateřské škole není příliš tradiční a věřím, že to může řadu rodičů od spolupráce spíše odradit.

„No, že měli jsme tady rodiče, kterým jsme dali úkoly, a oni to radši vypracovali za dítě, aby to dítě nemuselo nic dělat (smích).“ (U5)

„Kdo chce, ten bude, kdo nechce, ten stejně se vyhne. A nakonec se nám stejně stalo, že když jsme dali dítěti domů pracovní listy, tak to stejně načmárala maminka.“ (U4)

A co učitelky považují za největší „hrozbu“ dnešní doby, která negativně ovlivňuje zejména děti? Za poslední roky, pociťují stále větší dopad digitálních technologií na rozvoj dítěte, který je viditelný při běžných činnostech v mateřské škole. Učitelky se často setkávají s tím, že děti neovládají základní činnosti, jako jsou kreslení, vymalování omalovánků či manipulace s knihou. Velmi často se potýkají také s nedostatky v rozvoji řeči dítěte. Za vinu tomu dávají právě nadměrnou manipulaci s digitálními technologiemi, které děti často ovládají mnohem lépe, než úkony v běžném životě. Na základě toho očekávají, že rodiče nebudou digitální technologie používat k zabavení dítěte a čas dětí strávený na nich budou omezovat na minimum.

„Jenže dneska je to většinou tak, že dají tomu dítěti radši mobil nebo v autě tablet, takže zas, takový to, vždyť jsme v době počítačů.“ (U4)

„Protože, je velký problém, že ony umí ovládat tablety a mobily. Například byla holčička, předškoláčka, která neuměla držet tužku, a to bylo v důsledku toho, že ona říkala: „Já doma vymalovávám.“ No, jenže potom jsme zjistili, že prstem na tablet (smích). Takže tam byl problém, jo, že ty děti jsou kvůli té technice omezené, že neumí držet tužky a tak.“ (U5)

„Někteří rodiče opravdu to dítě doma odloží k počítači, odloží ho k televizi a už prostě s ním nedělají nic víc. A je to potom třeba strašně moc poznat jo, že ty děti mají mezery v grafomotorice, mají mezery ve vyjadřování hodně.“ (U2)

I přesto, že učitelky vnímají výše uvedené záležitosti, které dle jejich slov ve výchově a přístupu rodičů k dítěti pozorují nejčastěji, se většina učitelek shoduje v názoru, že každý rodič je takovým rodičem, kterým dokáže nejlépe být.

6 ZÁVĚRY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Hlavním výzkumným cílem, bylo odhalit očekávání učitelů od rodičů dětí v povinném předškolním vzdělávání. Při analýze dat, jsme se opírali o vymezení fenoménu očekávání jako předpokladu či představy, že se něco odehraje a dopadne jistým způsobem (Hartl & Hartlová, 2010). Již konkrétní očekávání, v naší práci ze strany učitelek, však znamenají také jisté závazky neboli obligace, pro druhou stranu, kterou jsou v naší práci rodiče (Goffman, 1967). Při popisu výzkumných zjištění jsme se opírali také o vymezení fenoménu očekávání z hlediska sociální psychologie, která uvádí, že očekávání, která jsou přítomna v každé sociální interakci, jsou často ovlivňována také dosavadními zkušenostmi či podmínkami konkrétního vztahu (Loudová & Lašek, 2014). S ohledem na téma bakalářské práce, tvoří tyto podmínky právě povinné předškolní vzdělávání, které podbarvuje specifická očekávání učitelek.

Z výzkumného šetření vyšlo najevo, že očekávání učitelek od rodičů dětí v povinném předškolním vzdělávání jsou silná. Je také vidět, že uzákonění povinné předškolní docházky svazuje oběma stranám do jisté míry ruce. V perspektivě učitelek, se jedná obzvláště o nárůst administrativních povinností, které shledávají spíše jako negativum, které jim ubírá čas, jež by mohly věnovat dětem. Rodiče, zase dle slov učitelek, pociťují ve vazbě na povinné předškolní vzdělávání jistý tlak, který je způsoben povinnostmi, které vyplývají z legislativy.

Dále se již zaměříme na konkrétní očekávání učitelek, která byla na základě výzkumu odhalena. Z šetření vyplynulo, že učitelky k rodičům vztahují řadu očekávání, která jsou explicitního i implicitního charakteru (Goffman, 1967) a která pro rodiče znamenají jisté obligace. Ukázalo se, že učitelky od rodičů očekávají v návaznosti na povinný rok předškolního vzdělávání důsledné plnění povinností, které vyplývají jak z legislativy, tak z dokumentů mateřské školy. Nejčastěji zmiňovaly omluvenky, pravidelnou docházku dětí, příchod na stanovený čas či plnění domácích úkolů. V rámci zadávání domácích úkolů se však názory učitelek rozcházejí. Druhá skupina učitelek s domácími úkoly výhradně nesouhlasí a dětem je nezadáva. Celkově dle slov učitelek spolupráce s rodiči stále v duchu zvykání na povinnou předškolní docházku (U4). Dále vyplynulo, že učitelky vnímají spolupráci s rodiči jako determinantu školní připravenosti dítěte a očekávají jejich zapojení do procesu přípravy dětí na základní školu, přičemž je vnímají jako důležité aktéry výchovně-vzdělávacího procesu. Většina učitelek přímo odkazovala na viditelné výsledky a pokroky dětí pocházejících z rodin, kde je vzdělávání dítěte prioritou a je podporován jejich všeobecný rozvoj. Současně učitelky vyjádřily také očekávání, která k rodičům

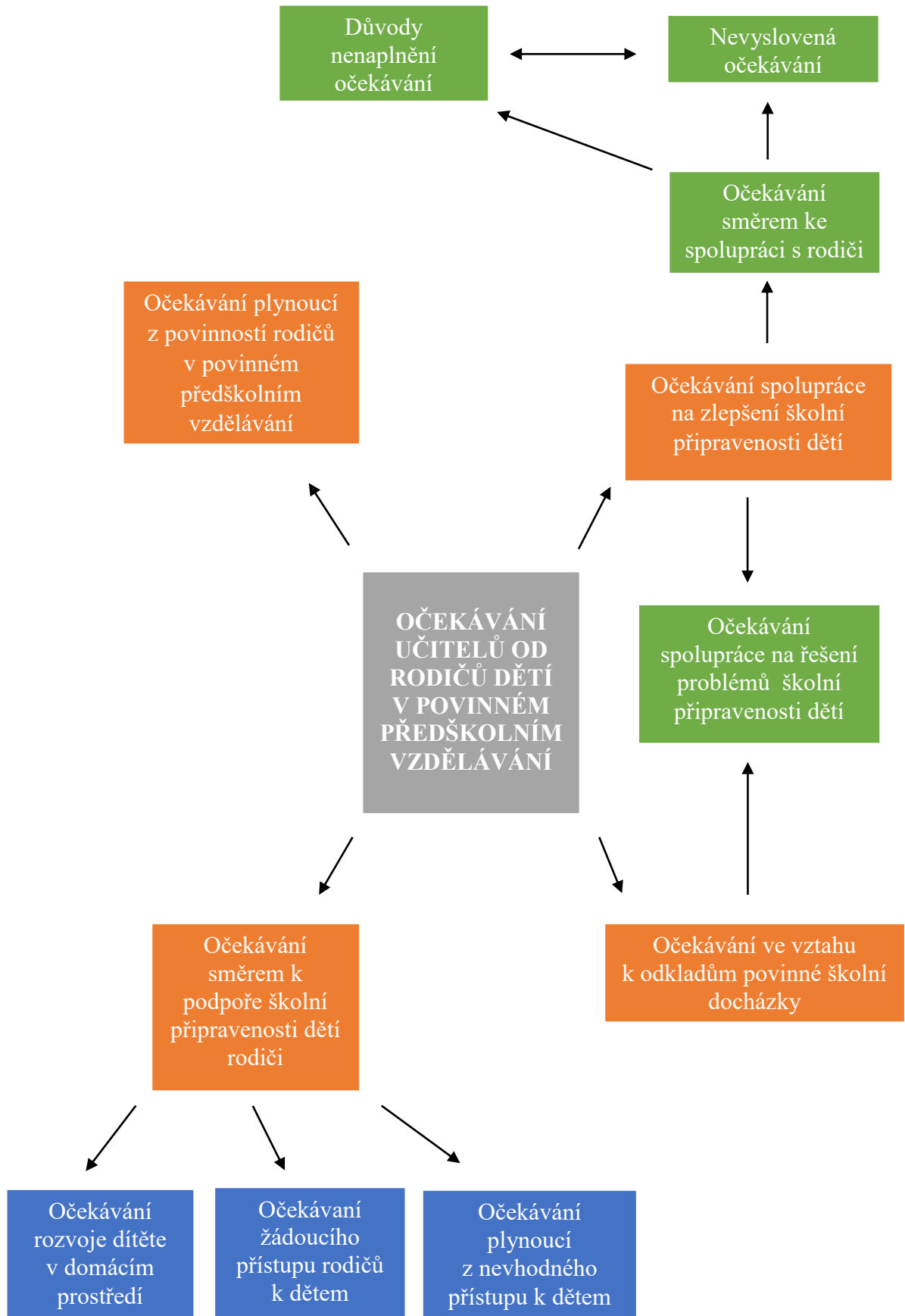
vztahují v návaznosti na odklady povinné školní docházky. Často zmiňovaly očekávání včasného a především společného řešení problému dětí a rozhodnutí rodičů o odkladu v závislosti na tom, co je nejlepší pro dítě a nikoliv z důvodu, co vyhovuje rodičům, jak se dle jejich slov mnohdy děje a kvůli čemu nejsou rodiče často v očích učitelek vnímáni příliš dobře. Celkově však poslání rodičů dětí v posledním roce předškolního vzdělávání považují za významné, jelikož v jejich rukou vnímají velkou moc na výslednou připravenost dětí na základní školu.

Z výzkumu dále vyplynulo, že učitelky k rodičům vztahují také očekávání týkající se jejich vzájemné spolupráce. Konkrétně zmiňovaly očekávání týkající se podoby a průběhu spolupráce, kterými byla nejčastěji například snaha a čas rodičů spolupracovat, nebát se a aktivně komunikovat či odezva ve smyslu práce s dítětem. Dále zmiňovaly také očekávání týkající se řešení problémů v připravenosti dítěte na základní školu. Dle jejich slov je důležité vzájemné a pravidelné předávání informací o dítěti, spolupráce na řešení, vyslechnutí rady rodiči či nepřehlížení problému dítěte. Ukázalo se, že učitelky k rodičům vztahují také několik implicitních očekávání. Jako nejčastější důvod nevyslovení očekávání se jeví strach učitelek z negativní reakce rodiče. Za příčinu nenaplnění očekávání poté učitelky často zmiňovaly nedostatečnou komunikaci, nekompletnost informací či nezájem rodičů.

V rámci přípravy dítěte na základní školu v domácím prostředí učitelky očekávají obzvláště činnosti podporující předpoklady pro čtení a psaní. Rodiče by u dětí měli rozvíjet obzvláště řeč, slovní zásobu a grafomotoriku. Opomíjet by však neměli ani zařazování her s pravidly. Dále učitelky očekávají trpělivý přístup rodičů při práci s dítětem, použití vhodné motivace a především rozvíjení hravou formou. V neposlední řadě by rodiče měli podporovat samostatnost dítěte a vymezit pravidla, jejichž dodržování by měli po dětech důsledně vyžadovat. Dítě by však vzděláváním neměli příliš přetěžovat.

Zjistili jsme, že očekávání učitelek jsou často ovlivněna řadou okolností. Například pozice ředitelky mnohem častěji evokovala očekávání vztahující se k znalosti a dodržování povinností vyplývajících z dokumentů mateřské školy. Dále jsme pocítili také vztah mezi očekáváním a kvalifikací učitelek, a to konkrétně v rámci očekávání vztahujících se k přípravě dítěte na základní školu v domácím prostředí. Učitelky ze soukromých mateřských škol dále mnohem častěji zmiňovaly převládající přátelské vztahy s rodiči, které jim umožňují intenzivnější a efektivnější komunikaci. Rozdílnost v očekáváním učitelek v závislosti na délce jejich pedagogické praxe jsme nezpozorovali.

Schéma 1 Schéma kategorií k hlavnímu výzkumnému cíli:



6.1 Diskuze

Z výzkumu vyplývá, že učitelky k rodičům na konci předškolního vzdělávání vztahují řadu očekávání. I přesto, že se některá očekávání u jednotlivých participantů shodují a někde naopak zcela rozcházejí, z výsledků vyplývá několik očekávání, která se ze strany učitelek objevovala nejčastěji a která mají zároveň v perspektivě učitelek největší váhu. Očekáváním učitelů od rodičů se věnovala též Rabušicová a Pol (1996). Navzdory tomu, že se tento výzkum neřadí mezi nejnovější, jej shledáváme jako významným, jelikož novější výzkum, který by se specifikoval na očekávání učitelů od rodičů, jsme nenalezli. A i přesto, že se jedná o výzkum cílený zejména na učitele primárního vzdělávání, jsou očekávání, která z něj vyplývají, ve většině případů aplikovatelná také na předškolní vzdělávání. Podobně jako autoři jsme zjistili, že téměř všechny učitelky očekávají spolupráci s rodiči, kterou považují za základ a jejíž pozitivní dopad vnímají obzvláště v připravenosti dítěte na základní školu. Stejně tak je tomu při řešení problémů, v našem výzkumu týkajících se obzvláště připravenosti dítěte, jak uvádějí i autoři Rabušicová a Pol (1996). Učitelky při řešení problémů zejména očekávají, že se rodiče do jeho řešení aktivně zapojí a bude to probíhat formou společné práce. Shodu shledáváme též v očekávání společného trávení volného času rodičů s dětmi, jehož důležitost v našem výzkumu vyzdvihovala většina učitelek. Rodiče, kteří s dětmi tráví dostatek času, jim poskytují zároveň více své péče a často i lásky, které jsou dle názorů učitelek našeho výzkumu v raném věku dítěte nezbytné, jelikož se jedná o základní potřebu dětí. Autoři též dále odhalili, že řada učitelů očekává péči o práci dětí a zároveň také jejich kontrolu. V tomto případě se jedná o očekávání, která evokuje spíše pozice učitele primárního vzdělávání. Avšak i z našeho výzkumu vyplývá, že učitelky z mateřských škol, kde ve spojitosti s povinným předškolním vzděláváním dětem zadávají domácí úkoly, vyžadují také jejich důsledné plnění a především pak odevzdání zpět do svých rukou. Kontext shledáváme také v očekávání učitelek, že se rodiče o své dítě budou zajímat. V našem výzkumu učitelky zájem o dítě zmiňují obzvláště ve smyslu zájmu rodičů o práci dítěte v mateřské škole a jeho rozvoj. Mírnou odlišnost s výzkumem autorů však vnímáme v očekávání učitelek, že budou rodiče plnit požadavky, které na ně kladou. Učitelky, které se zapojily do našeho šetření, zmiňovaly, že na rodiče nemají žádné konkrétní požadavky, jejichž plnění by nutně vyžadovaly. Až na některé naopak uváděly, že očekávání, která k rodičům vztahují, jim většinou předávají formou doporučení, nejčastěji v rámci očekávání týkajících se práce rodičů s dítětem. Avšak v případě očekávání pojících

se k povinnostem rodičů vyplývajících jak z dokumentů školy či legislativy, učitelky očekávají jejich důsledné plnění.

Zajímavé při pohledu na naše výsledky je i sdělení Besi a Sakellariou (2019), které realizovaly výzkumné šetření v Řecku, kde je již několik let zavedeno povinné předškolní vzdělávání. Autorky pomocí kvantitativního charakteru výzkumu zjišťovaly názory učitelek mateřských škol na to, jak by měli rodiče dětí na konci předškolního vzdělávání připravovat děti na základní školu v domácím prostředí. Z jejich výzkumného šetření vyplývá, že učitelky na konci předškolního vzdělávání od rodičů očekávají zejména poskytnutí psychické podpory dětem a jejich motivaci na blížící se změnu pojící se s přechodem na základní školu. Podobně odpovídaly také učitelky v námi realizovaném výzkumu. Rodiče by dle jejich názorů měli děti dostatečně podporovat a připravovat je na blížící se změnu, zejména však ve smyslu přípravy na povinnosti, které tam dítě čekají, jak uvádí také jedna z námi oslovených učitelek: „*Měl by pomalinku začít to dítě na tu povinnost školní docházky připravovat, že když to dítě začne chodit do školy, tak má tu povinnost splnit domácí úkol ...*“ (U4). Autorky dále uvádějí, že by rodiče dětem měli věnovat dostatečné množství volného času při vzdělávacích aktivitách. Zde se jejich zjištění opět částečně shoduje s naším výzkumem, avšak učitelky v naší práci očekávají věnování času dětem spíše ve všeobecné rovině, jelikož by jim měli celkově věnovat dostatek své pozornosti, péče a lásky. Očekávání učitelek z výzkumu Besi a Sakellariou (2019) je však více specifikováno, jelikož přímo požadují věnování času dítěti při vzdělávacích aktivitách. Dále učitelky z výzkumu autorek očekávají, stejně tak jako učitelky z našeho šetření, pravidelné čtení knih dětem. Učitelky z řeckého výzkumu však na rozdíl od učitelek z našeho výzkumu navíc také očekávají, že rodiče své děti budou učit číst a rozvíjet jejich předmatematické představy.

Ve stejném výzkumu se autorky Besi a Sakellariou (2019) taktéž zabývaly otázkou významu spolupráce mateřské školy a rodiny v procesu přechodu dítěte na základní školu. Z výsledků jejich šetření vyplývá, že až téměř celých 80 % procent vybraných učitelek mateřských škol, upozornilo na nutnost spolupráce školy a rodiny na konci předškolního vzdělávání dětí. Podobně je tomu také v rámci našeho výzkumu. I přesto, že k získání dat u nás nebyla použita statistická metoda, odpovědi učitelek odhalily, že spolupráci s rodiči považují v povinném předškolním vzdělávání za důležitou. Autorky rovněž uvádějí, že učitelky z jejich výzkumu poukazují na důležitost toho, aby si rodiče uvědomili, co je pro jejich dítě nejlepší, jak zmiňují také učitelky v naší práci především v souvislosti s odkladem povinné školní docházky.

Výzkumným šetřením zabývajícím se tématem vzájemných očekávání učitelů a rodičů v povinném předškolním vzdělávání se zabývala také doktorka Mine Göl-Güven (2017) v Turecku. Konkrétně se zabývala zjišťováním vzájemných očekávání týkajících se rozdělení zodpovědnosti za rozvoj dovedností dítěte. Jak jsme již uvedli v teoretické části práce, z jejího výzkumného šetření vyšlo najevo, že rodiče i učitelky v mateřské škole v rámci rozvoje dítěte pociťují sdílenou odpovědnost za většinu oblastí komplexního rozvoje dítěte. Zejména se jednalo o oblast sociálních dovedností, jazykových dovedností a hrubé motoriky. V dalších oblastech se již objevovaly menší nerovnosti. Například v rámci rozvoje vzdělávacích dovedností, vnímají zodpovědnějšími učitelé sami sebe, i přesto, že rodiče pociťují zodpovědnost stále rovnocennou. V rozvoji samostatnosti dítěte, naopak převládá hlas rodičů, kteří za zodpovědnější v rámci rozvoje této oblasti považují sebe. Učitelé za rozvoj samostatnosti dítěte pociťují nutnost stejné odpovědnosti obou stran. Navzdory tomu, že naším účelem nebylo odhalení rozdělení rolí a odpovědnosti za rozvoj dítěte, jsme podobně jako ve výzkumném šetření Mine Göl-Güven (2017) zjistili, že učitelky od rodičů očekávají rozvoj dítěte a podporu jeho připravenosti v domácím prostředí. Většina učitelek z našeho výzkumu však zmiňuje, že i přesto, že je povinné předškolní vzdělávání primárně cíleno na podporu připravenosti dítěte na základní školu, měla by tvořit pouhý doplněk rodičovské péče. Jelikož charakter naší práce byl kvalitativní, neměli jsme možnost znázornit četnost odpovědí týkajících se jednotlivých očekávání za rozvoj dítěte. I přesto však slova učitelek z našeho výzkumu potvrzují, že podíl na rozvoji dítěte měl být přinejmenším vyrovnaný, jednotný a obzvláště by měly obě strany na podpoře připravenosti dítěte na základní školu spolupracovat. Učitelky však upozorňují, že by rodiče neměli přenechávat všechnu odpovědnost a práci na připravenosti dítěte pouze na nich.

Učitelky k rodičům dětí na konci předškolního vzdělávání vztahují také několik očekávání, která se týkají odkladu povinné školní docházky. Smysl učitelky vnímají obzvláště v intenzivní spolupráci s rodiči po celý školní rok, čímž se zvýší jak předpoklady dítěte na lepší školní připravenost, tak se též zvyšuje šance případným problémům v připravenosti dítěte předcházet či je alespoň včas začít řešit. Podobných výsledků dosáhla také Majerčíková (2017) ve svém výzkumu, realizovaném za účelem zjistit názory učitelek mateřských škol na problematiku týkající se odkladů povinné školní docházky. Učitelky, které se zapojily do výzkumu autorky, uvedly, že očekávají v návaznosti na uzákonění povinného předškolního vzdělávání, které v době výzkumu ještě uzákoněno nebylo, podchycení docházky všech dětí, čímž by se zvýšil také předpoklad pro intenzivnější

spolupráci s rodiči. Zároveň z výzkumu Majerčíkové (2017) vyplývá, že učitelky rodiče v řešení odkladu povinné školní docházky vnímají obzvláště jako problém a to primárně z důvodu, že rodiče mnohdy odklady volí podle toho, co vyhovuje jim samotným a to i na úkor dítěte. Podobně to vnímají také učitelky z našeho vzorku, které na základě svých zkušeností zmiňují, že rodiče mnohdy odklady volí pouze z vlastního zájmu. Učitelky z našeho výzkumu však kritizovaly také opačný problém. Rodiče dle jejich slov odklad dítěte za každou cenu odmítají a chtějí, aby jejich dítě i na úkor toho, co je pro něj nejvhodnější, nastoupilo se začátkem nového školního roku do 1. třídy. Stejně tak učitelky z našeho výzkumu upozorňovaly na dopady nedostatečného věnování času a pozornosti směrem k dítěti, které pocítovaly také učitelky z výzkumného šetření Majerčíkové (2017). I přesto, že participantky z našeho výzkumu upozorňovaly na chyby, kterých se rodiče v rámci odkladů povinné školní docházky dopouštějí, nevnímají je pouze jako „problém“, ale jejich působení vnímají také pozitivně. Řada z nich naopak zmiňovala důležitost rodičů v této záležitosti a to obzvláště ve společném řešení problémů, které se u dítěte v rámci připravenosti mohou vyskytnout. Celkově participantky našeho výzkumného šetření vypovídaly, že je rozhodování o odkladu povinné školní docházky společné a s rodiči, kteří jsou dle jejich slov „problémoví“, jelikož jednají pouze dle svého zájmu a nespolupracují, se setkávají jen zřídka.

Jak vyplývá z výsledků našeho výzkumu, dle názorů a zkušeností učitelek, rodiče, pro které je vzdělávání dítěte prioritou a podporují jej v jeho rozvoji, významně ovlivňují výslednou připravenost dětí na vstup do základní školy a řada z nich podporu připravenosti dítěte na 1. třídu přímo očekává. Podobných výsledků dosáhli také Korucu a Schmitt (2020), kteří nerealizovali výzkumné šetření s učitelkami mateřských škol, ale pomocí interview s rodiči a pozorování dětí v jejich přirozeném prostředí. Autoři získali výsledky vypovídající o podnětnosti domácího prostředí, které shledali korelujícím s výslednou připraveností dětí na základní školu. Z výsledků zahraničního výzkumu tedy vyplývá, že kvalita domácího prostředí je v korelaci s vývojem a vzděláváním dětí v předškolním věku. Dále autorky také zmiňují, že podnětné domácí prostředí, které rodiče dětem zprostředkují, má významný vliv na školní připravenost dětí, která jim ulehčí přechod na základní školu a zajistí jim tak úspěšný začátek dalšího vzdělávání. Za podnětné domácí prostředí považují autorky místo, v rámci kterého se děti dokáží kvalitněji připravit na povinné školní vzdělávání, přičemž je podporován jejich všeobecný rozvoj. Ve výsledcích výzkumu Korucu a Schmitt (2020) a výsledcích získaných námi, tak můžeme vidět jistou podobnost.

6.2 Doporučení pro praxi

Většina vybraných učitelek pro náš výzkum deklarovala, že k tomu, aby byla příprava dětí na vstup do základní školy efektivní, je zapotřebí pravidelné spolupráce s rodiči. K tomu je nutné, aby si obě strany vzájemně vyjasnily, co od sebe očekávají a panovala mezi nimi důvěra a upřímnost. Z výsledků analýzy dat vyplynulo, že učitelky vnímají za důležité prohlubování vztahů s rodiči, přičemž odkazovaly na význam realizací neformálních akcí mateřské školy právě za účasti rodičů. Jedná se například o zahradní slavnosti či tvořivé dílničky. Zde se rodičům a učitelkám v mateřské škole může naskytnout jedinečná příležitost posunout svůj vztah více na přátelskou úroveň, na kterou odkazovaly nejčastěji učitelky ze soukromých mateřských škol, jelikož je dle nich velmi prospěšná v rámci řešení problematických záležitostí týkajících se dítěte.

V případě, že spolu obě strany pravidelně interagují a panuje mezi nimi vzájemná důvěra, to může mít zároveň pozitivní dopad v rámci problematiky odkladů povinné školní docházky. Získaná data deklarují, že pokud si obě strany oboustranně předávají informace o aktuálním rozvoji dítěte, lze snadněji docílit včasného odhalení problému, který by v případě neřešení mohl narůst do takové míry, která by dítěti mohla komplikovat úspěšný nástup do 1. třídy.

Rodiče však mnohdy nevědí, co vše je od nich na konci předškolního vzdělávání očekáváno. Kromě informací, které jsou pro rodiče závazné a které mohou dohledat v dokumentech mateřské školy, je dle nás také efektivní zprostředkování „Příručky pro rodiče předškoláka.“ V příručce by byly obsaženy všechny informace, které je důležité, aby rodič dítěte ukončujícího předškolní vzdělávání znal. Jednalo by se tak v první řadě o souhrn informací a povinností rodičů vztahujících se k povinnému roku předškolního vzdělávání či o odkazy na dokumenty mateřské školy a legislativu. Součástí by také byly doporučení týkající se přípravy dítěte na vstup do základní školy. Stejně tak vhodné by bylo vymezení náležitostí zápisu do 1. třídy, jejichž znalost rodiči považují učitelky z našeho výzkumu za důležitou. Zajímavým řešením se nám jeví také sestavení harmonogramu s přibližnými tématy, kterým bude v průběhu školního roku postupně věnována pozornost. Rodiče by tak měli možnost jednodušeji pracovat na rozvoji dítěte zároveň s mateřskou školou. V neposlední řadě, by součástí příručky mohlo být vymezení doporučení vztahujících se k průběhu spolupráce a komunikace učitelek a rodičů.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se věnovala očekáváním učitelů od rodičů dětí v povinném předškolním vzdělávání. V teoretické části práce, jsme se tedy nejdříve zabývali vymezením teoretických východisek týkajících se povinného předškolního vzdělávání. Popsali jsme změny, které se pojí s uzákoněním povinné předškolní docházky a jaké povinnosti z legislativy vyplývají pro rodiče. Jelikož se s posledním rokem předškolní docházky dětí pojí i odklady povinné školní docházky, nastínili jsme, jak je problematika odkladů reflektována v perspektivě učitelek mateřských škol. Neopomenuli jsme ani domácí přípravu dětí na vstup do základní školy.

Ve druhé kapitole jsme se zaměřili na vymezení vztahu učitelů a rodičů. Věnovali jsme se také spolupráci mezi učiteli a rodiči na konci předškolního vzdělávání a jejím formám, které se jeví jako častou možností v povinném předškolním vzdělávání. V neposlední řadě, jsme též popsali možnosti chování rodičů směrem k učitelům, které lze v mateřské škole očekávat.

Ve třetí kapitole jsme se již věnovali specifikaci očekávání učitelů od rodičů dětí. Nejprve jsme vymezili pojem očekávání, který jsme následně zasadili do teorie sociální interakce, která pro nás byla oporou při analýze získaných dat. Dále jsme popsali již konkrétní očekávání, která vztahují učitelé k rodičům v předškolním vzdělávání. Na závěr jsme popsali proměnu očekávání učitelek v závislosti na nejvyšší dosažené kvalifikaci, která se promítla v praktické části, a dále jejich pedagogické praxe.

V praktické části jsme pro sběr dat využili kvalitativně orientované interview. Vzorek tvořilo sedm záměrně vybraných učitelek z dostupných veřejných a soukromých mateřských škol, které v letošním školním roce učí ve třídě dětí předškolního věku..

Hlavním cílem výzkumného šetření, bylo odhalit očekávání učitelek od rodičů dětí v povinném předškolním vzdělávání. Jedním z dílčích cílů, bylo porozumět, v čem učitelky vnímají poslání rodičů dětí v povinném předškolním vzdělávání. Z výzkumu vyplynulo, že učitelky rodiče na konci předškolního vzdělávání vnímají jako důležité osoby, přičemž odkazovaly na jejich význam při přípravě dětí do základní školy, spolupráci a při řešení odkladů povinné školní docházky.

Dále nás také zajímalo, jaká jsou očekávání učitelek týkající se spolupráce s rodiči dětí na konci předškolního vzdělávání. Většina učitelek upozorňovala na nutnost pravidelné komunikace, přičemž zároveň očekávají snahu rodičů spolupracovat. Dále vyplynula očekávání učitelek týkající se řešení problémů dětí v připravenosti na základní školu. Učitelky se také svěřily, co je důvodem toho, že svá očekávání rodičům mnohdy nesdělí.

V rámci posledního dílčího cíle nás zajímalo, jaká jsou očekávání učitelek směrem k rodičům týkající se domácí přípravy dětí na vstup do základní školy. Ukázalo se, že učitelky od rodičů očekávají zejména důslednou přípravu dítěte na vstup do základní školy. Rodiče by měli školní připravenost dětí podporovat v rámci řady aktivit, nejčastěji činnostmi pro rozvoj předpokladů pro čtení a psaní.

Cíle bakalářské práce byly dle našeho názoru splněny. Věříme, že vzhledem k doposud příliš neprobádané oblasti očekávání vztahujících se k povinnému předškolnímu vzdělávání, může být naše bakalářská práce zajímavou inspirací k dalšímu výzkumnému šetření.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Besi, M., & Sakellariou, M. (2019). Teachers' Views on the Participation of Parents in the Transition of their Children from Kindergarten to Primary School. *Behavioral Sciences*, 9(12), 124.

Epstein, J. L. (2010). School/Family/Community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92, 81–96, cit. In: Lin, J., Litkowski, E., Schmerold, K., Elicker, J., Schmitt, S. A., & Purpura, D. J. (2019). Parent - Educator Communication Linked to More Frequent Home Learning Activities for Preschoolers. *Child & Youth Care Forum*, 48, 757-772.

Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual. Essays on Face-to-Face Behavior*. New York: Anchor Books, cit. In: Šedřová, K. (2009). Tiché partnerství: vztahy mezi rodiči a učitelkami na prvním stupni základní školy. *Studia Paedagogica*, roč. 14, č. 1, 27-51.

Göl-Güven, M. (2017). Back to Basics: What Do Parents and Teachers Expect of Early Childhood Education and Care? *Boğaziçi University Journal of Education*, 31(1),19-43.

Hajdúková et al. (2008). *Průručka na tvorbu školských vzdělávacích programů pro mateřské školy*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.

Hartl, P., & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.

Hartl, P., & Hartlová, H. (2009). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.

Helus, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.

Jandourek, J. (2007). *Sociologický slovník*. Praha: Portál.

Kaščák, O., & Betáková, E. (2014). Vzdelávanie a školovanie v ranom veku v sociálne diferencovanej perspektíve matiek. *Sociológia*, 46(1), 5–24.

Korucu, I., & Schmitt, S. A. (2020). Continuity and change in the home environment: Associations with school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 97-107.

Kořátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet* (2., rozš. a aktualiz. vyd). Praha: Grada.

Kratochvílová, J., & Syslová, Z. (2018). *Příručka pro rodiče. Průvodce hodnocením rozvoje dítěte a komunikace s mateřskou školou*. Praha: Dr. Josef Raabe, s.r.o.

Krejčová, V. (Ed.). (2005). *Aktuální témata výchovy a vzdělávání ve škole: texty pro studijní disciplínu Teorie výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus.

Kuchařová, P. (2007 – 2008). Komunikace a spolupráce školy s rodiči. Vzájemné očekávání rodičů a učitelů. *Učitelství listy, roč. 15, č. 1., s. 11.*

Lažová, L. (2013). *Mateřská škola komunikuje s rodiči: výměna informací, řešení problémů*. Praha: Portál.

Litjens, I., & Taguma, M. (2010). *Revised Literature Overview for the 7th Meeting of the Network on Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.

Loudová, I., & Lašek, J. (2014). *Family and Values. (Values and attitudes of early adolescents and educational styles in families)*. Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing, cit. In: Pohnětalová, Y. (2015). *Vztahy školy a rodiny: případové studie*. Gaudeamus

Majerčíková, J. (2011). Rodina a její důvera k škole. *PEDAGOGIKA. SK, roč. 2, č. 1, 9-27.*

Majerčíková, J. (2015). *Strategie školy při rozvíjení spolupráce s rodiči*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.

Majerčíková, J. (2017). Odklady povinné školní docházky v perspektivě učitelek mateřských škol. *Orbis scholae, 11(1), 9-30.*

Majerčíková, J., & Rebendová, A. (2016). *Mateřská škola ve světě univerzity*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií.

Majerčíková, J., & Puhrová, B. (2018). *Předcházení šoku z reality u budoucích učitelů mateřských a základních škol v období profesního startu*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.

Majerčíková, J., & Rebendová, A. (2017). Edukace v mateřské škole v perspektivě rodičů vysokoškoláků. *E-pedagogium, 17(3), 65-77.*

Marsálková, A. (2017). Povinné vzdělávání v praxi MŠ: JAKÝ JE VÁŠ NÁZOR? *Poradce ředitelkám mateřské školy, VI(8), 28-29*. Praha: FORUM.

- Otevřelová, H. (2016). *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál
- Pohnětalová, Y. (2015). *Vztahy školy a rodiny: případové studie*. Praha: Gaudeamus.
- Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika* (6., aktualiz. a doplň. vyd.). Praha: Portál.
- Průcha, J., & Kořátková, S. (2013). *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7., aktualiz. a rozš. vyd.). Praha: Portál.
- Rabušicová, M. (2004). *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita.
- Rabušicová, M., Pol, M. (1996). Vztahy školy a rodiny dnes: hledání cest k partnerství. *PEDAGOGIKA, XLVI*(2), 105-116.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání od 1. ledna 2018, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. [cit. 28. 11. 2020]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>
- Sedláčková, H., Syslová, Z., & Štěpánková, L. (2012). *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.
- Simonová, J., Potužníková, E., & Straková, J. (2017). Poslání a aktuální problémy předškolního vzdělávání – postoje a názory ředitelek mateřských škol. *Orbis scholae, 11*(1), 71-91.
- Syslová, Z. (2016). *Kvalita versus kvalifikace: Jaké by mělo být přípravné vzdělávání učitelů mateřských škol?* In V. Chytrý, J. Janovec (Eds.), *Trendy a perspektivy předškolního vzdělávání. 1. vyd.* (s. 83-94). Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
- Syslová, Z., Kratochvílová, J., & Fikarová, T. (2018). *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál.
- Šed'ová, K. (2009). Tiché partnerství: vztahy mezi rodiči a učitelkami na prvním stupni základní školy. *Studia Paedagogica, 14*(1), 27-51.

Šmelová, E., & Prášilová, M. (2018). *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál.

Štech, S. (2007). Vystoupení na kulatém stole Stálé konference asociací ve vzdělávání a SVP PedF UK 15. 2. 2007 na tému Škola versus rodina. [online]. [citované 14.11.2020]. Dostupné na: www.ucitelske-listy.cz

Štech, S. (2009). Rodina a škola – partneři, nebo soupeři? In *Seminář „Rodina – nároky, úskali, východiska.“* Brno: Národní centrum pro rodinu, s 1-5.

Švaříček, R., & Šedřová, K. (2016). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Vyd. 2). Praha: Portál.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. [cit. 21.02.2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-25-8-2020>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MŠ	Mateřská škola
U1 – U7	Učitelka 1 – Učitelka 7
S	Studentka
U	Učitelka

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Charakteristika výzkumného vzorku	40
Tabulka 2 Kategorie a kódy z interview	42

SEZNAM SCHÉMAT

Schéma 1 Schéma kategorií k hlavnímu výzkumnému cíli	81
--	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Ukázka interview

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA INTERVIEW

Učitelka 2

S: Souhlasíte s participací na výzkumu?

U: Souhlasím.

S: A souhlasíte s nahráváním rozhovoru?

U: Souhlasím také.

S: Jaké je vaše dosažené vzdělání?

U: Magisterské vysokoškolské, obor Učitelství pro mateřské školy a pro první stupeň ZŠ.

S: Kolik let vykonáváte povolání učitelky v mateřské škole?

U: No, tak 40 let asi.

S: Jakou třídu v letošním roce učíte?

U: Já mám permanentně předškoláky.

S: Dobře, děkuji, můžeme se tedy již přesunout k hlavní části. Mohla byste mi říct, jestli a případně jaké změny pro vaši pedagogickou praxi přineslo zavedení povinného předškolního vzdělávání?

U: No, tak z mého pohledu je to v podstatě jako formální věc, protože tak jak jsem se léta připravovala na práci a snažila se připravit předškoláky na vstup do první třídy, tak to dělám stále. Z mého pohledu nás zatížila administrativa. Protože my musíme v podstatě opravdu stanovit přesně dobu, kdy bude probíhat vyučování, musíme evidovat nepřítomnost dětí, zapracovat tu povinnost předškolního vzdělávání do školního vzdělávacího programu, musíme to zapracovat do Školního řádu a další věci. Takže, víceméně opravdu nás to zatížilo jako po té stránce písemností agendy. Takže co se týče přístupu k dětem, je pořád stejný, pořád se snažíme být stejně náročně poctivé a prostě, v souladu se školní vzdělávacím programem je připravit na vstup.

S – studentka

U – učitelka

S: Dobře, děkuju. A je něco, co by se dalo v souvislosti se zavedením povinného předškolního vzdělávání vyzdvihnout?

U: Možná, zase je to ve vztahu spíše k rodinám dětí, že rodiče možná třeba víc přemýšlejí nad tím, když má mít dítě nějakou absenci. Ale že bych třeba pozorovala větší zájem o to, jak se děti připravují do té školy, tak to ne. Pořád je to stejné.

S: A existuje podle vás také něco, co se dá považovat za zápor zavedení povinného předškolního vzdělávání?

U: Jedině opravdu tu agendu, která s tím souvisí a možná to, že to stejně v podstatě není asi legislativně dotaženo, protože školka jako taková nemá nástroje na to, jak řešit, když to rodiče nějakým způsobem obcházejí. To znamená, když třeba měsíc mi dítě nepřijde do školky, rodiče ho omluví, tak jediné co můžu, je vyzvat je, proč teda nechodí, zkusit se s nimi, jako domluvit na nějakém způsobu docházky a další věcí je, že třeba bych mohla kontaktovat OSPOD, ale to jako dělat nechci. Protože opravdu jako oni si to svým způsobem zdůvodní. Jo, že dítě dlouho kašlalo, že mělo trvalou rýmu a podobně. A já prostě nechci být v pozici drába, který by tady toto... Takové případy se nám ale opravdu vyskytují, zejména teď, když se rodiče třeba obávají toho šíření koronaviru mezi dětmi, i když my jsme teď zatím byli čistí, ale prostě nedávají, možná i z dalších jiných různých důvodů, možná mají prarodiče ve společné domácnosti.

S: A jak celkově vnímáte rodiče v tom povinném předškolním vzdělávání, jak vnímáte jejich místo v něm?

U: Kdyby to bylo na mě, tak já bych je zapojila daleko víc. Protože, rodiče často opravdu nemají úplně přehled, co všechno by mělo to dítě zvládat, jaké jsou vlastně kompetence, kterými by mělo oplývat, než vstupuje do základní školy. To bych řekla, že se tak do 20% těch rodičů opravdu o to zajímá. Takže, já bych je možná, když už to má být povinné, tak snažila přitáhnout k tomu víc. Ale protože samozřejmě, v předškolním věku neexistuje nějaké známkování nebo hodnocení toho dítěte, tak vždycky je to opravdu na tom individuálním přístupu i nás k těm rodičům a většinou je to vyvolané školkou. Jo, že málokdy se stane, že by opravdu přišli rodiče sami a ptali se: „A má ten náš opravdu dobrý úchop? Jak to vidíte?“ Stává se to až tam, kdy v podstatě třeba na základě nějakého srovnání jim dojde, že to jejich dítě není úplně na té úrovni, jak třeba ty ostatní děti. Tak pak tam se většinou začnou zajímat a je to často v souvislosti s tím, že chtějí žádat o odklad školní docházky.

S: Ano, vy jste teď zmínila rodiče v souvislosti s odklady povinné školní docházky. A mohla byste mi říct, jak vy ty rodiče vnímáte v té věci odkladu povinné školní docházky?

U: Většinou, většinou to tak je, že se shodne ta školka s rodiči, že podáme jakoby žádost o vyšetření. Pravdou je, v poslední době se nám začíná objevovat, že třeba i rodiče už přijdou sami, už hodně dopředu, protože oni ví, že teď je problém s těmi vyšetřeními, takže přijdou třeba už v listopadu s tím, že by chtěli, jak se na to ta školka dívá. Ale objevují se i rodiče, kteří v podstatě za mnou s hotovou věcí, jo, my tu zůstáváme. A přesto že to třeba nebylo na návrh školky a nám se to jeví s kolegyní úplně třeba jako zbytečné, tak ze svého pohodlí, nebo z různých jiných důvodů, prostě si žádají o odklad povinné školní docházky a většinou ho dostanou, jo. I když je tam třeba teď ten proces třeba trošičku komplikovaný, že musí mít dvě dobrozdání, že se k tomu vyjadřuje i ředitel základní školy. Ale ten ředitel stejně pokud to dítě nezná, tak stejně na to přistoupí a nebude ty rodiče nutit, aby posílali dítě, když nejsou přesvědčení, že to zvládne, tu školu.

S: Takže se dá říct, že se setkáváte i s tím, že žádají o ten odklad i neopodstatněle.

U: Ano, ano. Není to častý případ, ale řekla bych, že jednou za dva za tři roky se mi to stane. Že s tím nesouhlasím a oni tu to dítě i přesto nechají, jo. No a naopak se nám zase stane často, že prostě z různých důvodů, spíš jako, co by na to řekla babička s dědou, když už mu koupili aktovku, tož on do té školy musí jít. Jo, jako takto, to jsou taky argumenty. Jo, že prostě zbytečně zase to dítě zatěžují tím vstupem do školy, i když my víme, že opravdu ten rok by mu opravdu velmi prospěl, že by se třeba zlepšil v sociální oblasti, že by se zlepšily ty pracovní návyky a další věci. I to se nám stává. Jo, taky to je tak jednou za dva roky, že prostě přesto, že bysme tomu dítěti ten odklad chtěli umožnit a navrhnout, tak rodiče na to neslyší.

S: Takže jestli to chápu dobře, tak se dá říct, že očekáváte nějakou spolupráci s těmi rodiči v prospěch toho dítěte, aby nehleděli tolik na své zájmy.

U: Ano, ano. Já jim vždycky říkám, že do školy jde to dítě, ne oni. Jo... a oni, někdo na to slyší a opravdu se mi to už stalo, že třeba ta maminka, třeba přišla už koncem června a že když se nad tím vším zamyslela, tak že nakonec na nás dá a ještě si to dovyřídili, jo, že prostě to dítě nám tu zůstalo no a to opravu byl silný boj, že. Neměl by to být boj, měl by to být jakoby takový partnerský přístup, ale ta maminka opravdu nechtěla na to slyšet a my už jsme viděli dopředu ty velké problémy a já jsem se opravdu obávala toho, aby se nám třeba nevrátilo dítě z prvního pololetí zpátky do školky. Jo, to je si myslím úplně to nejhorší, co by se mohlo stát. Takže takto. I když, já vím, že zase pokud se to dítě dostane do té první třídy, tak většina těch kantorů zase má takový jako lidský přístup, že se snaží s ním jako dělat individuálně, ale prostě někdy to nejde, pokud to dítě na to opravu nemá.

S: A jak vnímáte celkově spolupráci s těmi rodiči v rámci té přípravy těch dětí na základní školu, zda tam vnímáte nějakou souvislost?

U: No tak, teď máme úplně omezené možnosti, protože dřív opravdu jsme měli více věcí a akcí postavených na tom, že ti rodiče, že ta spolupráce s rodinou byla konkrétní, že jsme podnikali různé akce, ale teďka bohužel se to víceméně... Snažíme se, že rodiče třeba od nás dostávají, my s nima komunikujeme e-mailem, nebo prostě, snažíme se i osobně, když si je třeba opravdu pozveme na schůzku, když už je to opravdu něco. Ale jinak v takové té běžné rovině je teď situace opravdu hodně specifická, ale je prostě potřeba, aby tam ti rodiče apelovali. Aby si uvědomili tu důležitost toho předškolního vzdělávání, opravdu aby potom ty děti v té první třídě to dobře zahájily. Jo, takže snažíme se o to. Ale jak už jsem říkala, řada na to slyší, řada na to prostě, si možná sama ani vnitřně neuvědomuje, co všechno prostě to dítě potřebuje, než vstoupí do školy. Že to nejsou jenom papuče a aktovka, ale že to opravdu, aby mělo jakýsi komplex těch znalostí, dovedností, vědomostí.

S: Dobře, děkuju. A zeptám se dál, zda byste mi dokázala popsat, co vlastně pro vás a pro tu vaši pedagogickou praxi znamenalo to zavedení povinného předškolního vzdělávání ve vztahu s těmi rodiči. Zda pociťujete nějakou změnu.

U: Ne, ne. Opravdu je to spíše víceméně, že já musím (*smích*) od nich vyžadovat dodržování těch režimových opatření. Jo, ale jinak co se týče obsahu toho samotného vzdělávání, tak ne. No, to je případ od případu. Jsou rodiče, kteří vždycky měli o své děti zájem, měli zájem i o to jakým způsobem probíhá vzdělávání. Pak je taková, řekla bych nejširší skupina, kteří v podstatě zájem mají, ale často si ani neuvědomí, co všechno se to dítě ve školce učí a co dělá a pak jsou rodiče, s kterými opravdu, ten zájem od nich je hraný, anebo není žádný.

S: Takže očekáváte nějaké dodržování těch formálních opatření a povinností.

U: Ano. Plus teda ještě ráno dochvilnost, aby tady ty děti ráno na půl 8 tady byly. Aby si prostě uvědomili, že prostě ta čtyřhodinovka je v podstatě důležitá, svatá, jo. Že prostě pokud tam chybí, tak je nutná ta omluvenka a další věci jo. Ale jako, upřímně, já bych se z takových věcí minula, protože si myslím, že tak jak nám chodilo dřív, než v tom roce 2017 bylo zavedeno to povinné předškolní vzdělávání, tak jako se nestalo, aby nám někdo do té předškolní výchovy nechodil, z těchto dětí, které pak nastupují do školy, tak my pořád jedem jakoby ve stejném rytmu.

S: A jak byste hodnotila celkově tu spolupráci s těmi rodiči?

U: Já, myslím si, že v podstatě dobrou. Že, oni se v rámci svých možností všichni snaží. Jo, ale jako vždycky je co zlepšovat, na obou stranách, myslím si, jo. Nedělám si nějaké iluze, že všechno je úplně stoprocentní a ideální. Vždycky je co zlepšovat.

S: A dokázala byste nastínit, jak nejčastěji probíhá ta spolupráce s rodiči?

U: Takže, pokud je normální stav, tak jednak, my máme zavedená... Samozřejmě, b s těmi rodiči, pár vět, taková ta komunikace. Když nastane problém, tak intenzivnější komunikace. Jinak jsou to nástěnky, jsou to lístečky, je to e-mailová komunikace v poslední době, jinak zveme je na schůzky, máme je zvlášť pro ty předškolní třídy, prostě, třeba ukázkou práce v první třídě, pořádáme pro ně besedy nebo přednášky prostě na témata která je zajímaví, většinou je to ta školní zralost, je to rozhovor s nějakým elementaristou ze základní školy, měli jsme tu psychology, měly jsme tu logopedy, měli jsme tu i další psycholožku, která třeba jim radila jak se stavět třeba k různým, ne poruchám, ale problémům ve výchově můžou nastat a se kterými si neví rady, jo, takže my se opravdu snažíme i vzdělávat svým způsobem, na to jsou úplně super prostě ty evropské programy, že tam se dá spousta věcí sehnat a že si můžeme ty odborníky dovolit i zaplatit. Pak je to, úplně každodenní věc, to že mají přístup k portfoliu toho dítěte, že děckám zakládáme, co ten den dělají. A zase jsou to jako i nástěnky výtvarných a pracovních výrobků, takže, jak v podstatě můžou se kdykoliv nás ti rodiče, když si neví rady, zavolat, zeptat se a pak už taky tradičně třeba potom ta ukázková hodina, jo, když jsou děcka k zápisu. Takže, aby rodiče si mohli vidět to dítě v kolektivu těch ostatních, jak se projevuje, jak se chová, co všechno umí, kde třeba zaostává a podobně. Takže takto třeba se snažíme s nimi spolupracovat.

S: A z těch forem spolupráce s rodiči, které jste teď vyjmenovala, existují nějaké, které byste vyzdvihla v rámci přípravy dítěte na vstup do základní školy?

U: No, já si myslím, že každá má svoje místo. Ale jakože by úplně... Určite, určité je to ten osobní kontakt s rodiči. Hm, to je prostě asi úplně nejdůležitější, že si o tom děcku něco řekneme. Říkám, kdyby to bylo opravdu každý den nějaký jiný problém, tak málo kdy se stane, že bysme si neřekli, že ten problém je, jo.

S: Takže dá se říct, že nějaká ta běžná forma každodenního osobního kontaktu s rodiči, v rámci předávání dětí, kdy si předáte informace o tom, jak ten den probíhal.

U: Ano, ano.

S: A vnímáte nějakou rozdílnost v podobě té spolupráce s rodiči od předešlých let, kdy to povinné předškolní vzdělávání ještě nebylo uzákoněno?

U: Ne, oni se akorát kolikrát cítí provinile, když přijdou pozdě. Tak to je takové, jakože za všechno se strašně omlouvají, jo. Ale jinak jakože ne, Lucinko.

S: A zeptám se, jak vy vnímáte sama nebo jaký význam pro vás má ta spolupráce s rodiči v povinném předškolním vzdělávání?

U: Úplně stěžejní. Protože, jako to předškolní vzdělávání musí navazovat, rozvíjet a musí doplňovat, případně nějak eliminovat, když jsou tam problémy, tu rodičovskou péči. Jo, ta by

prostě měly být základ. Ale ne vždy to tak je, tak si myslím, že dneska je to v podstatě na takové stejné úrovni, jako obě dvě důležitosti, jo. Prostě tam, kde ty děti třeba do té školky nechodí, tak neříkám, že třeba po té stránce vědomostí a dovedností, nejsou dobře připravené, ale myslím si, že třeba ty sociální kontakty jim určitě schází jo, takže, nám se už několik let co máme v podstatě, vymezené tu třídu předškoláků, tak většinou si potom v první třídě hodně učitelka, učitelky pochvalují, že ty děcka k sobě mají hezké vztahy, že jsou kamarádi, že to je taková i jednotná parta. A to je strašně taky jako důležité, jo, že kdyby tam někdo přišel úplně cizí, tak možná trošičku by tam byl problém, no většinou se nám tam, že, všichni ale přesunou spolu, takže jako, to taky má smysl. Ale, co se týče spolupráce s rodinou, tak opravdu si myslím, že tam by to mělo být jít ruku v ruce.

S: Dobře, děkuju. A jak jsme se před chvílí bavily o té spolupráci v rámci té přípravy těch dětí na vstup do první třídy, tak vnímáte nějakou souvislost mezi tou spoluprací s rodiči a výslednou připraveností dětí?

U: Určitě. Určitě, protože kde opravdu je i v té rodině takový jakoby ten přístup k té přípravě dětí, tak většinou je to velmi k prospěchu těch dětí. Takže tam ta souvislost stoprocentně je. Jsou děcka, která opravdu vidíme, že se s nima doma čtou pohádky, mluví, zpívá a hrajou se hry a pak jsou ty děti většinou opravdu na o několik stupínek lepší úrovni, než třeba ty děti tam, kde takový přístup k nim doma není.

S: A existuje něco, co od těch rodičů v rámci přípravy dětí na vstup do základní školy přímo očekáváte?

U: Určitě. To jako jim v podstatě všechno vymezuje, ty povinnosti, náš Školní řád. Takže v podstatě, pokud oni dodržují Školní řád, tak já nic navíc nemám, jo.

S: A cítíte někdy také faktory na straně těch rodičů, které mohou ovlivňovat vaši spolupráci s nimi?

U: Určitě. Jo, prostě třeba pokud má ten rodič starosti, nezaměstnanost nebo prostě partnerské problémy nebo prostě nějaké finanční problémy v té rodině, tak vždycky se to na té spolupráci odrazí. Protože oni jsou vlastně zahlceni těmi svými starostmi a jakoby, ta škola se odsouvá do pozadí, jo, prostě... Není to úplně ideální v tomhle případě.

S: Jak byste tedy popsala podle vás nějakého ideálního či dobrého rodiče? V tom povinném předškolním vzdělávání.

U: V povinném předškolním vzdělávání? Takže, jako, měl by vlastně znát dobře Školní vzdělávací program, měl by se zajímat o každodenní dění v té školce, měl by povídat si s tím dítětem o tom, jak ten den proběhl, co tam bylo dobrého, v čem byl problém nebo co paní učitelka vlastně povídala, co kamarádi dělali a podobně. Jakože aby měl opravdu ten rodič přehled, co

se ten den stalo a taky si myslím, že by měl mít kladný vztah k těm učitelkám ve třídě, abychom mohli v podstatě dobře rozebírat, pokud by nastal nějaký problém. Ale zase i tak, že by měli souznít s pochvalou té učitelky, aby věděli, proč to bylo, proč třeba jsme to dítě zrovna nějakým způsobem ocenili, pochválili a tak. A taky aby se prostě zajímali, o to portfolio, aby si prohlíželi nástěnky, aby hovořili s dítětem na to téma a taky aby se zajímali o to, co ty děti potom bude čekat v té první třídě.

S: A jak jste již zmiňovala, co od rodičů očekáváte v rámci spolupráce, tak existuje něco dalšího, co od rodičů dětí v povinném předškolním vzdělávání očekáváte, co se týče dítěte?

U: Ano. Určitě by měli každý den číst, měli by spolu zpívat, měli by při výtvarných činnostech se dívat na to, jak ty děti drží tužku, jak manipulují s náčiním a nářadím, měli by si s nimi po cestě do školky a ze školky povídat, aby se rozvíjela slovní zásoba dětí, aby byla gramaticky správná. Měli by, pokud dítě přihlásí do nějakého kroužku, taky se zajímat, co se v tom kroužku dělalo, když chodí do logopedie tak by měli dennodenně cvičit jednu nebo dvě minuty denně, stačí. To samé, pokud třeba máme cizí jazyk, máme angličtinu, tak než nám to dítě (*smích*) prostě dají a pak už se nezajímají co se děje jo, prostě tady toto by mělo být, i oni by si měli uvědomit, že ne že je to nějaký nadstandard, ale měli by se zajímat co se tam jako děje. Takže, strašně moc je toho na nich, ale ne prostě odložit dítě k počítači nebo k televizi, ale věnovat se mu po té stránce tělesné, to znamená zacvičit si s ním, jít s ním ven, proběhnout se, hrát hry, číst, zpívat, povídat.

S: Ano, takže vy jste zmiňovala nějaké záležitosti, které by měli rodiče dělat s dětmi doma. Existuje něco dalšího, co od nich očekáváte v rámci přímo té přípravy dětí na vstup do základní školy?

U: Určitě to čtení, grafomotorické cvičení, správný úchop asi hlavně. Takže za mě hlavně rozvíjení těch předpokladů ke čtení, psaní a počítání. A toto vše vlastně lze dělat těmi hrami doma, tím že dětem nabízíme různé činnosti a že využijeme každou chvíličku, že s tím dítětem jsme. Ale taky například malé hříčky se slovy a podobně, jo, takže asi takhle.

S: A je například něco, co od rodičů vy očekáváte zcela automaticky, nebo si myslíte, že oni by to měli plnit, ale oni to třeba neví a pak se stává, že dochází k nějakým rozporům, konfliktům?

U: Ano, když si ten Školní řád nepřečtou, tak se diví, že měli mít zapláceno do patnáctého něco nebo že si mají odhlašovat jídlo, že si mají... Prostě řada lidí je tak jako, to je možná mimo protokol, tak zahlcena svými starostmi, že toto pro ně prostě není podstatné. A pak já řeším, například „jejda my tam máme deset obědů a my jsme tady vůbec nebyli“, no jo, ale to je prostě váš problém. Já nemůžu hlídat tady 70 dětem kdo má odhlášený oběd a kdo nemá, protože

opravdu jednak se do toho jejich systému nedostanu, ale prostě taková ta zodpovědnost sami vůči sobě samým a nehledat tu chybu někde. To jsou zase spíš takové záležitosti organizační, že. Nemyslím si, že by to bylo prostě, že by se to dotýkalo toho vzdělávání.

S: A existuje také něco, co od rodičů očekáváte automaticky v rámci například té přípravy toho dítěte na vstup do základní školy?

U: Tak to je zase případ od případu, jo. Takže někteří rodiče opravdu to dítě doma odloží k počítači, odloží ho k televizi a už prostě s ním nedělají nic víc. A je to potom třeba strašně moc poznat jo, že ty děti mají mezery v grafomotorice, mají mezery ve vyjadřování hodně. Jsou takoví... A říkám zase, jako je to menšina. Ale, nemůžu to říct jako paušálně.

S: Ano, děkuji. A dokázala byste mi popsat, jak změnilo ta vaše očekávání, nebo tedy zda je vůbec změnilo, to zavedení povinného předškolního vzdělávání?

U: Ne, ne, nijak.

S: A jak jste spokojena s naplněním očekávání, která k rodičům v povinném předškolním vzdělávání vztahujete?

U: Myslím, že víceméně naplněna bývají. Ale zase prostě, je tam to ale, to, že může se opravdu stát, že někdo na to neslyší, ale to jako... To už zase potom není v mé kompetenci, jo. Já mám vychovávat děti a né rodiče (*smích*). I když se o to snažíme, ale někdy to prostě nefunguje.

S: A v tom případě, kdy tedy dojde k nějakému tomu konfliktu s rodiči, jste si vědoma, co k tomu vede?

U: Ano, asi ta nedostatečná informovanost. Rodiče jsou, řeknu, opravdu často mají třeba jenom povrchní informace a to s tím souvisí, že pak hodnotí věc nebo eskaluje konflikt, který byl způsoben, že nevědí jak to opravdu je. Jinak třeba jak to proběhlo, jak to řešit, nebo neznají legislativu, jo.

S: Dobře. Já vám tedy moc děkuju, to bude ode mě vše. Zeptám se ještě na závěr, jestli byste chtěla něco například doplnit nebo zmínit něco, co se vám zdá klíčové, důležité a zapomněli jsme na to?

U: Já si myslím, že ne. Že to snad máme opravdu zpracované vyčerpávajícím způsobem.