

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra preprimární a primární pedagogiky

## RIGORÓZNÍ PRÁCE

**Spolupráce s rodinou při vzdělávání dětí raného věku**  
Cooperation with the family in the education of children at an  
early age

Hana Splavcová

Školitelka:	prof. PaedDr. Radka Wildová, CSc., mimořádný profesor Univerzity Karlovy
Studijní program:	Pedagogika
Studijní obor:	Pedagogika



Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

2022

Hana Splavcová



Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

**Spolupráce s rodinou při vzdělávání dětí raného věku**  
Cooperation with the family in the education of children at an  
early age

Hana Splavcová

Školitelka:	prof. PaedDr. Radka Wildová, CSc., mimořádný profesor Univerzity Karlovy
Studijní program:	Pedagogika
Studijní obor:	Pedagogika

2022



Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma *Spolupráce s rodinou při vzdělávání dětí raného věku* vypracoval/a pod vedením školitele samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 29. 6. 2022

.....

podpis





Velké poděkování patří mé školitelce, prof. Radce Wildové. Poděkování si zaslouží také moji kolegové a přátelé. Zvláštní poděkování patří mé rodině. Děkuji všem za podporu, trpělivost i cenné rady, které mi poskytovali během studia i zpracování této disertační práce.



## ABSTRAKT

Disertační práce je věnována realitě zařazování dětí raného věku do mateřské školy v České republice. Téma bylo zkoumáno z pohledu klíčových aktérů, tedy rodičů a učitelů prostřednictvím výzkumných otázek: *Jaká je dostupnost vzdělávání dětí raného věku v České republice? Jaké jsou důvody rodin pro umístování dětí raného věku do mateřské školy? Jaké jsou přínosy docházky dítěte raného věku do mateřské školy pohledem jednotlivých aktérů? Jaké jsou způsoby komunikace a spolupráce mateřské školy s rodinou pohledem jednotlivých aktérů?*

Pro sběr dat bylo využito dotazníkové šetření, do kterého se zapojilo 1030 rodičů a 1118 učitelů z celé České republiky. Pro hlubší poznání bylo šetření doplněno ohniskovými skupinami rodičů a učitelů. Získaná data byla analyzována s využitím otevřeného kódování, konstantní komparace a jednoduché deskriptivní statistiky.

Dostupnost vzdělávání pro děti raného věku je v České republice palčivým tématem. Otázka dostupnosti ovlivňuje pohled na její kvalitu, zároveň se prolíná do širokého spektra identifikovaných důvodů rodin. Z větší části se v šetření ukázalo, že rodiče i učitelé přikládají význam přístupu k dětem, naplňování potřeb dětí i rodin. V otázce přínosů docházky dítěte raného věku, obdobně jako v oblasti komunikace a spolupráce mateřské školy s rodinou, se aktéři někdy shodují, jindy se ve svých názorech značně liší.

## KLÍČOVÁ SLOVA

dítě raného věku, rodina, mateřská škola, model potřeb, adaptace, osobnost učitele, rámec kvality, komunikace, spolupráce



## ABSTRACT

The dissertation is devoted to the reality of enrolling early children in kindergarten in the Czech Republic. The topic was examined from the perspective of key actors, ie parents and teachers, through research questions: What is the availability of early childhood education in the Czech Republic? What are the reasons for families to place early children in the kindergarten? What are the benefits of an early child attending kindergarten from the point of view of individual actors? What are the ways of communication and cooperation with the family from the point of view of individual actors?

A questionnaire survey was used for data collection, in which took part 1 030 parents and 1 118 teachers from all over the Czech Republic. For a deeper understanding, the survey was supplemented by focus groups of parents and teachers. The obtained data were analyzed using open coding, constant comparison and simple descriptive statistics.

The availability of education for early children is a burning issue in the Czech Republic. The issue of accessibility affects the view of its quality, at the same time it intersects into a wide range of identified reasons of families. For the most part, the survey showed that parents and teachers attach importance to approaching children, meeting the needs of children and families. As in the area of communication and cooperation between the kindergarten and the family, the actors sometimes agree on the benefits of early childhood attendance, and sometimes differ significantly in their views.

## KEYWORDS

Early child, family, kindergarten, needs model, adaptation, teacher's personality, quality framework, communication, cooperation



## Obsah

Úvod .....	17
Teoretická východiska .....	19
1. Vymezení základních pojmů .....	19
2. Sociologie rodiny .....	22
3. Charakteristika dítěte raného věku .....	27
3.1 Vývoj dítěte raného věku .....	27
3.2 Potřeby dětí raného věku .....	32
4. Institucionální péče a vzdělávání dětí raného věku .....	35
4.1 Kvalita péče o děti raného věku v evropském kontextu .....	35
4.2 Péče o děti raného věku v České republice .....	36
4.2.1 Historický kontext péče o děti raného věku .....	37
4.2.2 Současná realita péče o děti raného věku v České republice .....	38
4.3 Kurikulum v české mateřské škole .....	42
4.3.1 Cíle předškolního vzdělávání .....	43
4.3.2 Podmínky předškolního vzdělávání .....	44
4.4 Osobnost učitele mateřské školy .....	45
4.4.1 Profesionální kompetence učitele mateřské školy .....	46
4.4.2 Povinnosti učitele mateřské školy .....	49
4.5 Komunikace a spolupráce s rodinou .....	49
4.5.1 Adaptace rodičů .....	52
4.5.2 Adaptace dítěte .....	52
4.6 Přínos institucionální péče pro děti raného věku .....	54
Empirická část .....	57
5. Metodologie výzkumu .....	57
5.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky .....	57
5.2 Charakteristika výzkumného souboru .....	57
5.2.1 Respondenti dotazníkového šetření .....	57
5.2.2 Informace o učitelích, resp. školách .....	59
5.2.3 Účastníci ohniskových skupin .....	62
5.3 Sběr dat a jejich analýza .....	64
5.3.1 Dotazníky .....	64
5.3.2 Ohniskové skupiny .....	65
5.3.3 Analýza dat .....	66
6. Výsledky výzkumu (výzkumná zjištění) .....	70

6.1	Dostupnost institucionální péče o děti raného věku z pohledu respondentů .....	70
6.1.1	Zkušenosti s docházkou dětí raného věku do mateřské školy nazíraná jednotlivými aktéry	72
6.2	Důvody pro umístování dětí raného věku do mateřské školy.....	73
6.2.1	Potřeby rodičů pro umístění dítěte raného věku do mateřské školy.....	73
6.2.2	Důvody pro výběr konkrétní mateřské školy.....	77
6.3	Přínosy docházky dítěte do mateřské školy od raného věku nazíraná jednotlivými aktéry .	79
6.4	Způsoby komunikace a spolupráce mateřské školy s rodinou pohledem jednotlivých aktérů	80
6.4.1	Adaptace dítěte v mateřské škole .....	80
6.4.2	Způsoby získávání a předávání informací, komunikace mateřské školy s rodiči.....	83
7.	Diskuse.....	94
	Závěr .....	108
	Seznam použitých informačních zdrojů .....	111
	Seznam příloh.....	116



## Úvod

Výchova a vzdělávání dětí raného věku v instituci je téma, ke kterému musíme přistupovat v mnohých souvislostech. Z hlediska dítěte hrají nejvýznamnější úlohu otázky z pohledu vývojové psychologie, pediatrie a pedagogiky. Pokud zaměříme svůj pohled k rodině dítěte, přidávají se otázky sociokulturní a ekonomické.

K otázce zařazování dětí raného věku do instituce je vhodné podotknout několik skutečností. Jednou z nich je vznik institucí. Jesle, mateřské školy i jiné instituce zabývající se poskytováním vzdělávání a péče dětem předškolního věku vznikly prvotně z potřeb společnosti, nikoliv dětí. Z dlouhodobého poznání také víme, že dětství je svébytné období v životě jedince, které má velký význam pro jeho další život. Víme, že zásadní úlohu v tomto období sehrává rodina a primární vazba na pečující osoby. Proto bude jakákoliv instituce tohoto typu vždy jen doplněním rodinné výchovy. Profesor Matějček (2004, s. 168), nestor dětské psychologie, se směrem k jeslím (dá se shrnout obecně na instituce pro děti raného věku) vyjádřil takto: *Ano, pomáhají dospělým v jejich plánech, potřebách, ambicích – pro děti ve druhém nebo třetím roce věku jsou vývojově ‚předčasné‘. Neznamena to, že jsou samy o sobě škodlivé, ale že musíme dbát na to, aby se takovými nestaly.*

Vztahy mezi institucí pro děti raného věku a rodinou řešil projekt č. 1163520, podpořený Grantovou agenturou Univerzity Karlovy, *Děti raného věku v mateřské škole a dalších institucích*. Dotazníkové šetření provedené v rámci tohoto projektu bylo zaměřeno na dvě skupiny respondentů. Byli jimi rodiče dětí, které začaly navštěvovat mateřskou školu před dovršením třetího roku věku, a učitelé mateřských škol, kde se tyto děti vzdělávají. Výstupy dotazníkového šetření se staly podkladem pro tuto disertační práci. V dalším období byly doplněny o data získaná z ohniskových skupin, jichž se účastnili zástupci rodičů i učitelů, kteří projevíli v dotazníkovém šetření zájem podílet se na dalším zkoumání.

Hlavním cílem disertační práce je hlouběji proniknout do reality umístování dvouletých dětí do mateřských škol, a to pohledem rodičů i učitelů. Zaměření disertační práce bylo vedeno snahou porozumět důvodům rodin pro umístování dětí mladších tří let do mateřské školy a z jakých potřeb vycházejí. Současně nás zajímalo, jak tyto potřeby vnímají učitelé mateřských škol, neboť znalost potřeb rodiny a dětí patří k podmínkám, které *příznivě ovlivňují, resp. podmiňují kvalitu poskytovaného vzdělávání* vymezenou a požadovanou Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV, MŠMT, 2021, s. 31). v neposlední řadě jsme se zabývali přínosy zapojování dětí raného věku do předškolního

vzdělávání z pohledu jednotlivých aktérů. Zjištění mohou odkrýt pestrou paletu přístupů obou zainteresovaných skupin a stát se inspirací pro praxi mateřských škol.

## Teoretická východiska

### 1. Vymezení základních pojmů

Práce primárně směřuje ke specifickým vzdělávání dětí raného věku, konkrétně k problematice spolupráce s rodinou. Při vymezení základních pojmů se budeme řídit zejména ukotvením v českých právních předpisech a odborné literatuře.

Rodina je v Pedagogickém slovníku vymezena jako *nejstarší společenská instituce. Plní socializační, ekonomické, sexuálně-regulační, reprodukční a další funkce. Vytváří určité emocionální klima, formuje interpersonální vztahy, hodnoty a postoje, základy etiky a životního stylu. Z hlediska sociologického je formou začlenění jedince do sociální struktury... rodina spolu se školou plní významné výchovné funkce, které lze chápat jako komplementární* (Průcha et al., 2009, s. 248).

V Sociologické encyklopedii (Nešpor eds., 2020, heslo rodina) je rodina popsána z různých úhlů pohledu. Nukleární, nebo také základní, elementární, rodina tvoří společnou domácnost složenou z rodičů a dětí. *Je to malá, intimní, relativně uzavřená skupina, v níž převažují bezprostřední, důvěrné osobní kontakty, silně motivované pudově a citově, která ale je charakterizovaná i společnými zájmy a vysokým stupněm solidarity. Zahrnutím dalších příbuzných se utváří širší rodina, do které patří další příbuzní ze strany jednoho nebo obou rodičů (prarodiče, tety a strýcové, aj.). Z pohledu sociologicko-psychologického je na reprodukční rodinu, ve které se narodilo dítě, pohlíženo jako na sociální prostředí, kde dítě získává základy socializace pro celý život, tzv. referenční rodinu. Pro dítě je tato rodina rodinou orientační. Každý člen rodiny naplňuje určitou sociální roli a zároveň se prostřednictvím rodinného zázemí učí dalším základním životním rolím. Rodinná výchova je považována za základ výchovy. Zabývá se jí psychologie, sociologie výchovy i pedagogika.*

V životě dítěte sehrává rodina nezastupitelnou úlohu. Matějček (2017) popisuje několik charakteristických rysů rodiny. Patří mezi ně vzájemné uspokojování potřeb, hloubka a trvalost vztahů, společná budoucnost a prolínání soukromí. Dítě prostřednictvím rodiny poznává pestrou paletu sociálních vztahů ve svém okolí, a to mezi členy širší rodiny i mimo ni. *Jestliže v rodině není něco v pořádku a ona neplní své důležité funkce, je mateřská škola odpočinkem od napětí či přínosem v oblasti adekvátní stimulace.* (Lažová, 2013, s. 11)

**Rané dětství** je údobím lidského života, v němž se na mateřské péči zcela závislý (samostatné existence naprosto biologicky neschopný) novorozenec postupně mění v sociální bytost, která stále více připomíná dospělého – mluví, chodí, myslí, argumentuje, hraje si (Jedlička, 2017, s. 110). V zahraničním kontextu je rané dětství pojem, který představuje období od narození do šesti let, nebo do nástupu povinné školní docházky s mezinárodním označením ISCED 0. V České republice k tomuto označení nejčastěji používáme pojmy předškolní období, předškolní věk, předškolní vzdělávání, stále ve značné míře zažité a spojené s dětmi od tří let. Nemáme zaveden jeden konkrétní pojem pro dítě určitého věku. V *Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy* (1984) se píše o zařízeních pro předškolní výchovu dětí od raného věku do šesti let, kdy jsou pro děti do tří let určeny jesle, od tří do šesti let pak navazuje výchova v mateřské škole. Vnímáme, v souladu s Jedličkou i zmíněným Programem výchovné práce pro jesle a mateřské školy, rané dětství v užším kontextu. Budeme používat pojmy rané dětství, dítě raného věku právě ve spojení s dítětem do tří let věku. Jelikož se zabýváme institucionální péčí v mateřské škole, zajímá nás zejména období mezi druhým a třetím rokem věku dítěte. K dětem mladším nebo starším se budeme vztahovat jen v případě potřeby, pro uvedení do kontextu. Charakteristice dítěte raného věku a jeho **potřebám**, které potřebuje učitel dobře znát, se budeme věnovat v kapitole 3.2.

V České republice se dětem raného věku věnuje několik institucí, to je popsáno v kapitole 4.2.2. V této práci zaměříme pozornost zejména k **mateřské škole**, která představuje základní instituci poskytující předškolní vzdělávání. V současné době je jedinou institucí svého druhu v České republice, která pracuje na základě RVP PV (MŠMT, 2021).

Dle RVP PV (MŠMT, 2021) v sobě **předškolní vzdělávání** zahrnuje tři složky: výchovu, vzdělávání a péči, přičemž každá z nich je uplatňována podle aktuálních potřeb a možností dětí. Vzhledem k vývojovým specifikům a potřebám dětí raného věku má v tomto období mírnou převahu **péče**. Péče o dítě raného věku spočívá v uspokojování základních potřeb a dopomoci tam, kde dítě ještě nezvládá řešit úkoly samostatně. Míra péče se postupně snižuje, přetrvává do období nástupu k základnímu vzdělávání. Učitelé elementaristé ještě mírnou péčí svým žákům v případě potřeby poskytují. Pak péče ze školy mizí. Oproti tomu **vzdělávání** provází jedince vzdělávacím systémem od mateřské školy po školu vysokou. Náplní vzdělávání v raném věku jsou zejména sebeobsluha, podpora samostatnosti, objevování sebe sama a nejbližšího okolí. O **výchově** se dá říct, že nás provází celým životem. Jen se proměňuje naše role od vychovávaného k vychovávajícímu. Výchova v mateřské škole doplňuje výchovu v rodině. Naším společným cílem je položit dítěti základy kulturních a společenských norem,

hodnot a pravidel tak, aby byl zajištěn zdravý rozvoj dítěte, podpořeno jeho učení, socializace a společenská kultivace. Pro dítěte raného věku je důležitá jednotnost výchovy v rodině a instituci. Ta mu dodává pocit jistoty a bezpečí, který ke svému rozvoji potřebuje.

Z této potřeby vycházejí **požadavky na spolupráci s rodinou** uvedené v RVP PV (MŠMT, 2021). Předpokladem dobré spolupráce je *oboustranná důvěra a otevřenost, vstřícnost, porozumění, respekt a ochota spolupracovat* (RVP PV, MŠMT, 2021, s. 34). Mezi povinnosti učitele patří předávání informací o dítěti, jeho pokrocích a učení, domlouvání společného postupu při výchově, zachování diskrétnosti a podpora rodiny. Pohledem obou aktérů, tedy rodičů i učitelů, budeme zkoumat, jaká je realita v mateřských školách. Více se budeme RVP PV (MŠMT, 2021), vymezení jeho principů a požadavků na předškolní vzdělávání věnovat v kapitole 4.3.

## 2. Sociologie rodiny

Přestože rodina stále zůstává základní sociální skupinou, její funkce se proměňuje. Vyvíjí se i pohled na rodinu. Někteří autoři (Alan, 1989; Montgomery, 2009; Možný, 2008) upozorňují na hlavní rys postmoderní rodiny, jejíž hlavním rysem je obousměrné učení od starších, směrem k mladším, a naopak.

De Singly (1999), s odkazem na dřívější práci Durkheima, popisuje dva rysy související s proměnou rodiny. Jsou to její ‚privatizace‘ a ‚socializace‘. *Během našeho století se rodina stává čím dál tím více prostorem, ve kterém si jednotlivci chrání svou individualitu (vystupující jako zvláštní hodnota), a zároveň se stává ‚pomocným nástrojem státu‘, který kontroluje, podporuje a reguluje vztahy mezi členy rodiny* (de Singly, 1999, s. 9). Privatizace tedy souvisí s proměnou uvnitř rodiny, kdy se její kvalita posuzuje na základě vzájemných vztahů mezi členy rodiny. Vzájemné vztahy se dostávají stále více do popředí, nabývají pro nás stále většího významu. Socializace se zde naopak vztahuje k pohledu zvenčí, způsobenou stále častějším zasahováním státu. Zásahy státu do chodu rodiny zaznamenáváme už v 19. století, kdy se objevují první náznaky právní ochrany dětí. V dalším období se započal trend, který bychom mohli pozorovat i v současnosti. Stát podporuje a řídí hygienická a lékařská opatření, ke slovu se dostávají psychologové, sociální pracovníci, vztahoví poradci a další.

Rodina dle Matějčka (2017, s. 38) *ztratila řadu funkcí, které ji dříve udržovaly pohromadě do jisté míry nezávisle na poutu citovém. Měla funkci výrobní, vzdělávací, ochrannou, pojišťovací atd.* Dnes má rodina dvě rozhodující funkce. První, založenou především na zajištění citových vztahů a zázemí, což souzní s de Singlyho rysem ‚privatizace‘. Dále Matějček pokládá za rozhodující funkci zajišťující dětem připravenost na život v naší společnosti. To můžeme do jisté míry vnímat jako potvrzení a modernější pojmenování rysu ‚socializace‘. Pozornost se přesouvá z důrazu na hlediska hospodářská k hlediskům citovým. To vede také k větší odpovědnosti vůči dětem.

*Ve vyspělých zemích se vesměs zdůrazňují citové stránky soužití s dětmi a význam dítěte pro osobní růst rodičů. Vysoko se hodnotí skutečnost, že s dítětem je život daleko bohatší a že jeho výchova přináší rodičům mnoho nových zajímavých a také závažných zkušeností. Proti dřívější ekonomické pojistce pro stáří vidí se dnes v dítěti spíše pojistka proti osamělosti* (Matějček, 2017, s. 25).

V průběhu let se změnila potřeba rodin. Rodina a rodičovství představuje pro dospělé možnost naplňování vlastních psychických potřeb. Matějček (2017) dokonce popisuje provazbu mezi potřebami dítěte a potřebami rodičů. Už z hlediska základní potřeby stimulace znamená pro rodiče dítě silný zdroj podnětů. *Je nesmírně pohyblivým živlem, přináší plno vzruchu do života a nikdy s ním není nouze o zábavu ani starosti a úzkosti* (Matějček, 2017, s. 21). Potřeba identity, společenského uznání bývá naplněna rolí rodiče, rodičovskou odpovědností. Pokračování rodu, výchova dětí nám umožňuje nabýt pocitu potřebnosti, pokračování, perspektivu, zkrátka zajišťuje otevřenou budoucnost.

V současné společnosti se často zabýváme nukleární rodinou sestávající z rodičů a dětí. Tato rodina je stále více autonomní, nezávislá na širší rodině. Přesto jejich pomoc zpravidla neodmítá, ale jen do určité míry. *Pomáhají-li dnes rodiče svým dětem tím, že jim buď půjčují peníze, nebo jim jinak podávají pomocnou ruku, mladé páry s tím souhlasí. Ovšem jen potud, pokud je to nečiní příliš závislými na rodičích a pokud jejich nezávislost není ohrožena skrytě předpokládanou protislužbou* (de Singly, 1999, s. 69).

Zmíněnou pomocí může být hlídání netříletého dítěte. Jinak tuto pomoc obě strany vnímají, pokud se jedná o občasnou výpomoc nebo dokonce iniciativu ze strany prarodičů s přáním, strávit nějaký čas s vnoučaty. Jinak se posuzuje pravidelné hlídání při návratu rodičů do práce. To se stává pro rodiče svazující, představuje pro ně právě zmíněné riziko protislužby. Zároveň vzhledem k různým okolnostem je pro mnohé rodiny taková pomoc nereálná. Prarodiče mohou být sami ještě v plném pracovním procesu, mohou aktivně užívat penzi, nebo mohou už sami vyžadovat pomoc s ohledem na svůj věk a zdravotní stav. Nezřídka může také sehrát úlohu velká vzdálenost mezi bydlišti mladé rodiny a prarodičů. Přesto Wheelocková a Jonesová (2002) viděly jako jednu z dobrých cest zapojení prarodičů. Ti jednak poskytují obvykle hlídání zdarma, navíc mají důvěru rodiny. Greyová (2005) vyhodnotila, že pomoc prarodičů je důležitým doplňkem nebo dokonce náhradou institucionální péče. Má vliv na návrat matek do zaměstnání, umožňuje jim déle pracovat a více vydělávat. Prarodičovská výpomoc se projevila jako první volba rodičů pro nerodičovskou péči ve velké míře i ve výzkumu Grůzové a Syslové (2015). Tam, kde nenastávají výše uvedené obtíže, je péče prarodičů o děti raného věku rodinami často využívaná, a to nejen z důvodu nedostupnosti jiné možnosti, ale také s ohledem na dítě a jeho potřeby (viz níže).

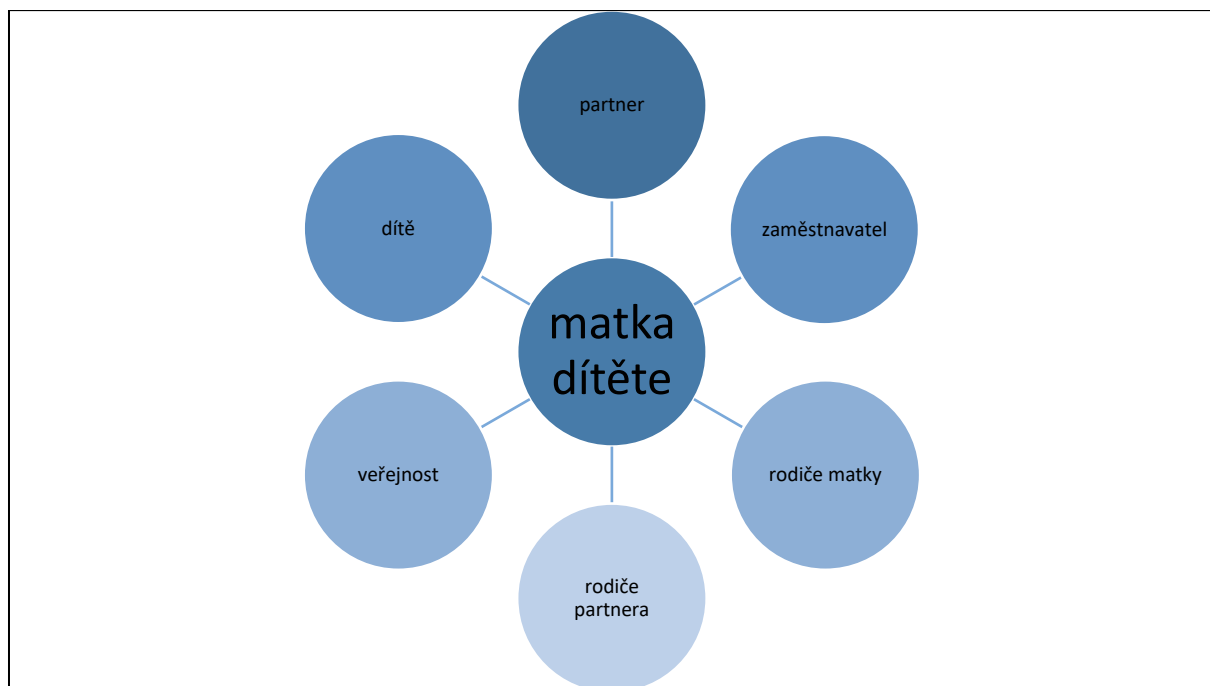
Velký význam pro vytváření příznivého zázemí v rodině mají sourozenecké vztahy. Jak píše Kořátková (2014), mírně starší sourozenec mladšího motivuje. Mladší staršího často napodobuje, snaží se mu vyrovnat. Stejně jako Kořátková, se i Mertin (2015) vyjadřuje

k věkovému rozdílu mezi sourozenci. Oba považují za příznivější, když není mezi sourozenci velký věkový odstup. Pokud rodina očekává další dítě ve chvíli, kdy je starší dítě mladší tři let, je to právě obvykle ta nejlepší konstelace pro utváření sourozeneckých vztahů. Starší sourozenec se ještě neustálil v pozici jedináčka, mladší dokáže na staršího brzy adekvátně reagovat, stát se „partákem“.

Samostatným dlouhodobým fenoménem dnešní rodiny v České republice je návrat matek na trh práce. Prodloužením rodičovské dovolené do tří až čtyř let věku dítěte se dostaly matky do situace, kdy zdánlivě mohou plně využívat svého práva a užívat si mateřskou roli, ale mnohdy se dostávají do pastí nedostatku pracovních příležitostí na zkrácený úvazek, nedostatku míst s flexibilní pracovní dobou nebo možností pracovat z domova, podpořené nedostačující kapacitou v institucích pro děti raného věku. V České republice stále přetrvává společenský úzus, že dítě do tří let má být doma s matkou, instituce jsou pro dítě škodlivé (Hašková, Saxonberg & Mudrák, 2012). Matka, která se rozhoduje o návratu do práce je tak často vystavena tlaku okolí (viz obrázek 1), nejednotného v názoru na zařazení dítěte raného věku do institucionální péče. Rozhodnutí je pro matku o to náročnější, že se potýká nejen s vlastním psychickým stavem odpoutání od dítěte, ale mnohdy také s nevolí ze strany nejbližšího okolí.

Obrázek 1

*Aktéři působící na rozhodnutí matky (Kropáčková & Splavcová, 2016, s. 58)*



Také v jiných zemích se setkáváme s výzkumy, které popisují normu *intenzivního mateřství*, časově i ekonomicky náročného, plně podřízeného zájmům dítěte (Hays, 1996). Na druhé straně



výzkumy prokazují v souvislosti s absencí žen matek na trhu práce velké genderové rozdíly v zaměstnanosti a participaci na trhu práce (Bičáková & Kalíšková, 2015; Hašková, Křížková & Dudová, 2015; Kalíšková & Münich, 2012), zastarávání lidského kapitálu, ztrátu osobních kontaktů, zvyšování koncentrace žen v méně placených pozicích (Pytliková, 2015), snižování životní úrovně rodin, snižování osobního uspokojení a ochoty žen mít více dětí (Adsera, 2005; Kalwij, 2010).

Helus (2015, s. 219-222) vidí rodinu jako významný stabilizátor intimní vzájemnosti, útočiště domova. Předkládá deset základních funkcí dnešní rodiny vzhledem k dítěti, které vytvářejí rodinu funkční.

- *Rodina uspokojuje základní, primární potřeby dítěte v raných stádiích jeho života. Umožňuje dítěti přivyknout, vroucně prožívat, být doma.*
- *Rodina uspokojuje velice závažnou potřebu organické příslušnosti dítěte. Je významné pro utváření spolehlivých a láskyplných mezilidských vztahů.*
- *Rodina skýtá dítěti již od nejútlejšího věku akční prostor, tzn. prostor pro jeho aktivní projev, činnou seberealizaci, součinnost s druhými. Obohacuje život, sblížuje s lidmi a světem.*
- *Rodina pozvolna uvádí dítě do vztahu k věcem rodinného vybavení. Kultivuje vztah dítěte k věcem. Rozlišuje mám/máme.*
- *Rodina výrazně určuje prvopočáteční prožitek sebe sama jako chlapce/dívky. Tomu pomáhají vzory v rodině.*
- *Rodina skýtá dítěti bezprostředně působící vzory a příklady. Dítě se učí vcítovat a chápat druhé.*
- *Rodina v dítěti zakládá, upevňuje a dále rozvíjí vědomí povinnosti, zodpovědnosti, ohleduplnosti a úcty jako něčeho samozřejmého, co patří k životu jako neoddělitelná součást.*
- *Rodina otevírá dítěti příležitost vejít do mezigeneračních vztahů a tím hlouběji proniknout do chápání lidí různého věku, různého založení, různého postavení.*
- *Prostřednictvím rodičů, prarodičů, starších sourozenců, příbuzných a přátel rodina navozuje v dítěti představu o širším okolí, o společnosti a světě.*
- *Rodina je dětem a dospělým prostředím, kde se mohou svěřit, očekávat moudré, trpělivé a vcítivé vyslechnutí, radu a pomoc; je útočištěm v situacích životní bezradnosti. Rodina jako zdroj životní rovnováhy, útočiště pro pocit zakotvení.*

Do pěti kategorií rodin podle jejich funkčnosti vzhledem k dítěti začlenil Helus (2015) kromě stabilizované funkční rodiny ještě rodinu funkční s přechodnými problémy, rodinu problémovou, dysfunkční a afunkční. Problémové rodiny dále dělí na:

- nezralé,
- přetížené,
- ambiciózní,
- perfekcionistické,
- autoritářské,
- rozmazlující (protekcionistické),
- nadměrně liberální a improvizující,
- odkládající,
- disociované.

Plný rozvoj potencialit dítěte a rozvoje jeho osobnosti umožňují pozitivní výchovné styly charakteristické zdůrazněním významu životních perspektiv pro rozvoj osobnosti, vnitřním přesvědčením o hodnotě mezilidských vztahů, upevňováním a rozvíjením zdravého sebevědomí, posilováním způsobilosti dítěte tvořivě myslet a jednat, pevným přesvědčením o povinnostech a zodpovědnosti dítěte vůči rodině.

Naopak traumatizování dítěte hrubými a nešetrnými reakcemi na jeho projevy, vyvolávající strach a úzkost, nezájem o to, co dítě dělá, necitlivé zásahy do činností dítěte, jeho nevytíženost nebo přetíženost rozvoj jeho potencialit blokuje.

Rodičovství je dnes zatíženo pochybami, které hovoří v neprospěch dítěte. Helus (2015, s. 210) je spatřuje v těchto argumentech:

- zásah do kariéry,
- zásah do navyklého způsobu života,
- zásah do osobní ekonomiky,
- vyrovnání partnera s dlouhodobými problémy a zátěží,
- co z dítěte vyrostě, jaké bude,
- pochybnost, zda je zodpovědné přivést dítě na svět plný nejistot a úskalí.

Rodičovství na druhé straně přináší rodičům mnoho dobrého. Dítě vnáší do života rodičů hlubší smysl a rozměr. Přijetí role rodiče dává šanci na vzájemné sblížení a lásku v jiném významu. Narození dítěte je pro rodiče výzvou vydat ze sebe to nejlepší.

### 3. Charakteristika dítěte raného věku

Období raného věku je charakteristické fázemi velmi rychlého růstu a vývoje dítěte. Mezi druhým a třetím rokem věku již není tempo růstu a vývoje tak rychlé, jako v předchozím období, ale je stále ještě rychlejší než v obdobích následujících. Děti jsou si na první pohled dosti podobné, jsou zhruba stejně velké a silné, mají specifickou stavbu a držení těla. Individuální rozdíly mezi nimi jsou ovšem značné. Je znát každý měsíc, někdy i týden.

Růst, tedy změna výšky a váhy, je rychlý právě do tří let. Další období rychlého růstu dítě čeká v pubertě. Vývoj je *proces změn, díky němuž může dítě dále rozvíjet své vědomosti, chování a dovednosti* (Allen & Marotz, 2002, s. 27). Je ovlivňován fyzickým zráním nervů, kostí a svalů, dědičností i prostředím.

Dítě mezi druhým a třetím rokem bývá označováno za nejroztomilejší. Velmi živě a rádo komunikuje, i když mnohdy ještě upřednostňuje neverbální komunikaci. Je už celkem pohybově zdatné, samostatné. Odpoutává se od pečující osoby, expanduje do světa. Hledá hranice a možnosti, vymezuje se vůči okolí, utváří se jeho osobnost. Rádo experimentuje a bádá.

Abychom mohli dítěti předkládat přiměřené podněty, klást před něj dosažitelné překážky a podpořili jeho vývoj, musíme znát specifika vývoje a potřeby tohoto období.

#### 3.1 Vývoj dítěte raného věku

Vývoj dítěte je nutné sledovat z různých úhlů pohledu. Zpravidla popisujeme jednotlivé oblasti vývoje odděleně, přestože jsou spolu úzce provázané, jedna ovlivňuje druhou. Připomeneme si zde několik základních oblastí s oporou o teoretické rámce, které se staly oporou pro další zkoumání i pro posuzování úrovně vývoje dítěte.

Významný podíl na rozvoji dítěte má fyzický a motorický vývoj. Mezi druhým a třetím rokem věku se mění stavba těla. Dítě se zbavuje podkožního tuku, nabývá svalová hmota, tělo je vzpřímenější. Dvouleté dítě zpravidla celkem dobře ovládá svoje tělo. Dokáže běhat, skákat, vyhýbat se překážkám, zvládat chůzi do/ze schodů nebo ve složitějším terénu. Pohyb je koordinovaný. Pokud má příležitost, dokáže jezdit na odstrkovadle, používat různé náčiní, zdolávat překážky. Dítě tohoto věku vyhledává jakoukoliv příležitost k aktivnímu pohybu. Největší úspěch mívají kromě pohybových činností venku také hudebně pohybové činnosti nebo překážkové dráhy. Dítě se rychle unaví i regeneruje. Fyzickou aktivitu potřebuje dítě

kompensovat klidovou činností. Obvykle potřebuje odpočívat 2–3hodinovým spánkem v průběhu dne.

Zlepšuje se koordinace ruka – oko a spolu s ní i jemná motorika. Dítě poznává prostřednictvím smyslů. V tomto období ustupuje poznávání „ochutnáváním“, převládá hmat. Stěžejními činnostmi je manipulace s předměty, poznávání jejich vlastností, ovlivňování jejich tvarů. Dítě vyhledává ve venkovním prostředí písek, vodu, další přírodniny. Uvnitř to může být kinetický písek, modelovací hmota, různá vozítka, auta, mašiny i stavebnice z kostek. Dítě potřebuje pro rozvoj jemné motoriky a špetkového úchopu dostávat příležitosti pracovat s korálky a dalšími drobnými předměty (u toho musí dospělý dbát na bezpečnost). Rádo se zapojí do běžných domácích činností (bude podávat kuličky na prádlo, míchat těsto, párovat ponožky apod.).

Poznáváním a ovládáním vlastního těla, samostatnou lokomocí a pohybovou aktivitou se dítě stává nezávislým na svém okolí, což mu výrazně pomůže v uspokojování vlastních potřeb, získávání adekvátních podnětů pro další vývoj kognitivních a dalších funkcí. Jedlička (2017), s odkazem na Dreikurovou-Fergusonovou (1993), připomíná význam schopnosti a ochoty rodičů dítě v jeho aktivitách občas přiměřeně regulovat, omezovat. Je to důležité pro zdravý rozvoj osobnosti, budování vlastní způsobilosti a vybavení pro budoucí samostatný život. *Jsou chvíle, kdy je zapotřebí některé aktivity omezit (zkoumání obydlené psí boudy, šťourání do elektrické zástrčky, do vosího hnízda apod.), aby nedošlo k vážnému zranění. Je ovšem vhodné se zamyslet nad tím, zda odpor vůči rodičovským manipulacím, které mají vychovávaní pociťují nelibě, občas raději bez sankcí nepřijmout* (Jedlička, 2017, s. 90).

K poznání zákonitostí kognitivního vývoje významným způsobem přispěl svými výzkumy Jean Piaget. Piaget (in: Piaget & Inhelderová, 2001) popsal procesy asimilace a akomodace, které umožňují jedinci biologickou adaptaci, tedy vytváření rovnováhy mezi vlastním tělem a okolním prostředím. Neustálá interakce s vnějším prostředím umožňuje a také způsobuje vývoj dítěte. Piaget pojmenoval stadia kognitivního vývoje od narození do dospělosti. Dítě raného věku prochází dvěma z nich:

- senzomotorické (do dvou let), charakterizované činnostmi od náhodných k záměrným, s řešením pokusem a omylem,
- předoperační (do sedmi let), kdy dítě stále více využívá jazyk, představivost, přímou a později i vzdálenou nápodobu. Je to období symbolického, předpojmového myšlení. Dítě se stále projevuje značným egocentrismem, žije tady a teď.

Piagetovo zkoumání ještě více posunul Vygotskij. Zatímco *Piaget spatřuje v socializaci jediný zdroj vývoje dětského myšlení* (Vygotskij, 1970, s. 82), Vygotskij se zabývá myšlenkovými operacemi prostřednictvím praktického poznání. Zkoumáním vývoje myšlení a řeči, utváření pojmů, jejich uvědomování a záměrnosti na základě osobní zkušenosti, došel k pojmenování zóny nejbližšího vývoje. Vede nás k tomu, že na základě znalosti aktuálního stavu vývoje můžeme připravit dítěti takový úkol, který posune jeho myšlení o stupeň výš. *To, co dnes dítě umí dělat za spolupráce, bude zítra schopno dělat samostatně* (Vygotskij, 1970, s. 223). Rozvoj poznávacích procesů podpoříme například činnostmi typu puzzle, mozaiky. Dítě mezi druhým a třetím rokem bývá schopno třídit podle jedné vlastnosti. Od pokusu a omylu se dítě dostává do fáze představy a symbolického myšlení. Zlepšuje se jeho orientace v čase, prostoru a množství.

Stejně jako Vygotskij (1970), i další odborníci (např. Jedlička, 2017; Montessori, 1992; Rýdl, 1999) připisují značný význam vývoje řeči pro celkový vývoj dítěte. Proto se dítě raného věku vzteká, nedokáže totiž svou potřebu vyjádřit slovy. Hledá jiný způsob sdělení projevu své nevole, vyjadřuje tím potřebu pozornosti, nebo chce navázat komunikaci. Rozvojem řeči se dítě stává více nezávislým, samostatným. Proto se na nás děti opakovaně obracejí se stejnou otázkou, ptají se „proč?“. Proto mají rády své rituály, dožadují se přesného opakování. Také Šulová (2004, s. 104) považuje řeč za významnou součást kognitivních struktur umožňující dítěti interakci s okolím. *Při osvojování řeči dochází v relativně krátkém období k paralelnímu zvládnutí různých aktivit, tvořících komplex řečových dovedností. Dítě se musí naučit slyšené imitovat, rozčlenit, dekódovat, porozumět, vhodně užít, prosadit se v komunikaci, upoutat na sebe pozornost.* Rodiče (zejména matka) sehrávají v tomto období klíčovou úlohu.

Jedlička (2017) odkazuje k významu předcítání, vyprávění pohádek. Ten tkví podle něho nejen v nepochybně důležitém rozvoji slovní zásoby dítěte, ale také ve vytváření intimity mezi dítětem a dospělým, má daleko hlubší psychologický smysl. Má-li se dítě na co, na koho těšit, bude snáze nacházet smysl vlastní existence. Působení rodičů umožňuje předávání věku přiměřeného kulturního poselství.

S kognitivním vývojem je úzce spojeno utváření vlastního „já“. Thorová (2015, s. 286) popisuje vývoj sebepojetí (identity) jako *složitý psychologický konstrukt, soubor názorů člověka vztahený k vlastnímu „já“*, který se vyvíjí postupně od dětství. Vývoj identity v předškolním věku shrnuje od schopnosti rozlišení sebe od druhého, sebeuvědomování, které nastává mezi druhým a čtvrtým rokem života, po velké sebevědomí předškoláka, které plyne z povzbuzování dospělými, chybějícího systému hodnocení a neschopnosti dítěte abstraktně myslet,

zobecňovat. Dítě předškolního věku má velmi konkrétní myšlení, nemá rozvinutou introspekci, není schopné oddělovat podstatné od nepodstatného. Jeho sebepojetí *je úzce provázáno s rodinou* (tamtéž, s. 289).

Vágnerová (2000, s. 22) spojuje rozvoj sebepojetí dítěte s chápáním sebe sama jako samostatné bytosti, s pochopením vlastní existence a zkušeností s její proměnlivostí. Charakterizuje psychický vývoj jedince *jako zákonitý proces, který má podobu posloupnosti na sebe navazujících vývojových fází*. Tento proces je celistvý, proměnlivý, nerovnoměrný a individuálně specifický. Je podmíněný interakcí s fyzickým zráním, dědičnými dispozicemi i prostředím a životními podmínkami. Vývojové mezníky mají biologický (zrání), psychický (dispozice a učení), nebo sociální (sociální role) charakter.

Osm vývojových stadií psychosociálního vývoje, která popsal Erikson (2002), na sebe navazují, mají chronologický postup, pokrývají celý život jedince. Každé stadium je závislé na vyřešení konfliktu z předchozího období, má vlastní vývojovou sílu, ctnost. Pro zdravý vývoj jedince je nutné každý vývojový konflikt vyřešit. Tím je podpořen osobnostní růst, vytváří se pozitivní identita. Pokud k vyřešení konfliktu nedojde, vývoj se naruší. Z toho vznikají psychické obtíže, např. nedůvěra v sebe sama, pocit viny, nejistota.

V prvním období (do jednoho roku) proti sobě stojí póly **základní důvěra x nedůvěra**. Dítě nutně potřebuje péči a citlivý přístup. Výsledkem je získání **naděje**.

Následuje období **autonomie x stud** (do tří let). Dítě potřebuje stále pocit bezpečí, umocněný povzbuzováním víry ve vlastní schopnosti. Získanou silou je **vůle**. Dítě má silnou potřebu sebeuplatnění, sebeprosazení, projevuje se rivalitou vůči vychovatelům i vůči starším obecně. Erikson upozorňuje na riziko plynoucí z nevhodných výchovných zásahů, například ponižování či znevažování dítěte za neumělou snahu něco zvládnout, neumírněné potlačování či dokonce trestání iniciativy. Dítě chce být dospělým akceptováno. Takové jednání zvyšuje sílu dětského vzdoru, nebo naopak způsobuje apatii, uzavření dítěte do sebe.

V posledním období předškolního věku (do šesti let) dochází ke konfrontaci **iniciativa x vina**. Dítě se poprvé dostává do konfliktu s vrstevníky, srovnává se s dospělými. Proto se objevují pocity méněcennosti. Naproti tomu se učí spolupracovat, přijímá první odpovědnost za své chování a jednání, probouzí se svědomí. Potřebuje dosahovat úspěchu, díky kterému se rychle vyrovnává s předchozím neúspěchem. Novou ctností je **cilevědomost**. Na hranici přechodu z mateřské do základní školy (do dvanáctého roku) se dítě nachází ve stadiu **pracovitosti**

**x méněcennosti.** Rozvíjí se jeho pozornost, výkonnost, schopnost sebehodnocení. Potřebuje uznání. Ctností tohoto období je **kompetence** (ve smyslu způsobilosti k plnění úkolů).

Pro získání vůle je dle Vágnerové (2000) nezbytná separace od matky a vznik potřeby sebeprosazení. Tato potřeba bývá provázena často nepřiměřeným chováním a jednáním „já sám“ nebo „já chci“ a je projevem nezralé dětské vůle (negativismus). *Negativistické projevy můžeme chápat jako experimentování s vůlí, která je zcela novou kompetencí, a dítě si s ní hraje stejně jako s řečí či s motorickými dovednostmi. Opakovaný zážitek uspokojení nad mocí své osobnosti posiluje jeho sebevědomí* (Vágnerová, 2000, s. 87). V tomto období však dítě neumí diferencovat chování, není zralé a nemá autoregulaci. Potřebuje pravidla a řád, které ho usměrní, dají mu pocit jistoty. *Dítě by mělo pociťovat bezpečí a sílu rodičů. Sílu v tom smyslu, že si zachovají základní rozměr své vlastní identity a nejsou vždy ochotni se dítěti a jeho chtění podřídít* (Košťátková, 2014, s. 36). Nastavením smysluplných, dítěti srozumitelných pravidel, která následně dodržují a vyžadují, dospělí pomáhají dítěti potřebný pocit jistoty a stability nalézt. Pravidla a také správný vzor chování dospělých pomáhají dítěti orientovat se ve světě a ovládat vlastní chování. Nesmíme zapomínat na silný vliv nápodoby, nejdříve přímé, později vzdálené. *Nápodoba je pro děti v batolecím věku jedním z dostupných způsobů orientace a adaptace na prostředí* (Vágnerová, 2000, s. 96).

Zatímco Freud, Erikson a další považovali rané prožitky za určující pro celý život, dnešní poznatky ukazují na význam pozdějších vlivů. To potvrzuje Jedlička (2017) s odkazem na Matějčkovy výzkumy, které prokázaly, že i jedinci, kteří vyrůstali v nepodnětném nebo dokonce nežádoucím prostředí, se ne vždy liší od vrstevníků z vhodného prostředí. Upozorňuje na existenci síly v rodině i ve společnosti, působící pozitivní nápravu. Obdobně píše Vágnerová (2000, s. 25), že *zkušenosti z raného dětství mohou významně ovlivnit další psychický vývoj, ale nemohou ho jednoznačně predeterminovat. I pozdější zkušenost má na člověka vliv.* Atkinsonová (Atkinson et al, 1995, s. 512), s odkazem na Bowlbyho teorii připoutání a další výzkumníky, kteří jeho výzkumy v různých obměnách opakovali, potvrzuje existenci vlivu vzorce připoutání k matce (nebo jiné pečující osobě) na vývoj dítěte i pozdější navazování vztahů. Pro nás je důležité zjištění, že *děti, které jsou jistě připoutané v době, kdy vstupují do druhého roku života, jsou lépe vybaveny ke zvládnání nových zážitků a vztahů.*

Úkolem vývojové psychologie je dle Vágnerové (2000) hledat vymezení míry, do jaké raná zkušenost předurčuje další vývoj. Základ vytvořený prvními zkušenostmi je dále ovlivňován zkušenostmi novými. Vnější vlivy odpovídající kvality, intenzity a osobního významu mohou vrozené dispozice a první zkušenosti korigovat. *Možnosti rozvoje dítěte jsou v jednotě vnějších*

*a vnitřních vlivů* (Helus, 1987, s. 56). To má zcela jistě význam pro učitele, který si díky tomuto poznání může být více vědom vlastního vlivu na dítě a jeho rozvoj. Šmelová (2014) upozorňuje, že pro příznivý vývoj dítěte je nutné zajistit uspokojování jeho potřeb. Potřeby jedince i způsoby jejich naplňování se v čase proměňují. Základními potřebami jsou jistota (stabilita) a potřeba změny. Tyto dvě potřeby jsou ve vzájemném vztahu, kdy jedna z nich je vždy dominantní a druhá ustupuje do pozadí. V období, kdy je dítě připravené ke změně, růstu, vstupu do nové sociální role, získává navrch potřeba změny. Případný pocit nejistoty nahrazuje přínos nových zajímavých podnětů, které stimulují dítě k pokroku, vývoji. To znamená pro dítě zátěž, kterou rádo podstupuje, ovšem jen ve chvíli, kdy je plně saturována druhá potřeba, tedy jistota a stabilita. V případě oslabení, zvýšené zátěže nebo jiného ohrožení (nemoc, neurovnaná rodinná situace aj.) dítě stagnuje, není připraveno k dalšímu kroku, hledá jistotu. Až s nabytím stability opět narůstá potřeba změny.

Helus (2015, s. 191) se mimo jiné zabývá celoživotním rozměrem socializace osobnosti. Osobnost člověka se vyvíjí v průběhu socializace, která umožňuje rozvinutí lidských vlastností v úplnosti všech kvalit, zároveň se jedinec stává součástí určité sociální skupiny. *A konečně, socializace osobnosti je i osobní historií, zcela jedinečným příběhem konkrétní individuality; je součástí životopisu každého z nás.* V souvislosti s vývojem osobnosti dále připomíná význam primární socializace v rodině, vytvářející předpoklady pro další vývoj jedince. Základní vzorce chování a myšlení utvářejí vztah jedince k sobě i druhým. Socializace sekundární, probíhající ve škole nemůže dobře probíhat bez učitelovy znalosti rodinného kontextu. Popisuje podvojný cíl socializace osobnosti. První spočívá v začleňování jedince, jeho přizpůsobení. Druhý usiluje o vyvíjení svébytné osobnosti se svobodným rozhodováním a vymezováním, kritickým myšlením směřujícím k naplnění smyslu života. Je dobré, pokud se oba tyto cíle doplňují, inspirují, zachovávají určitou rovnováhu.

### 3.2 Potřeby dětí raného věku

Existuje několik modelů popisujících potřeby jedince. Přestože nejsou shodné, najdeme v nich mnoho společného. Prolínají se v nich potřeby bezpečí, sociálního kontaktu i potřeba sebeuplatnění (Allen & Marotz, 2002; Helus, 2009; Madsen, 1979; Maslow, 1970; Matějček & Langmeier, 1986; Řičan, 2010; Vágnerová, 2001). Pro účely této práce budeme vycházet z psychických potřeb tak, jak je popsali Matějček s Langmeierem.

*Potřeba určitého množství, kvality a proměnlivosti vnějších podnětů* (Matějček, 2008, s. 37) vystihuje starou moudrost „ani málo, ani moc“. Jedná se o různorodé podněty vnímané všemi



smysly. Někdy bývá označována jako potřeba stimulace. Podněty musí mít svou stálost a zároveň proměnlivost. Dítě nesmí být podněty přetěžováno ani přesycováno. Mezi podněty ovšem nepatří jen předměty jako takové. Význam má i jejich velikost, barevnost, variabilita použití, možnost vnímání více smysly. Dalšími podněty jsou ty sluchové. Mohou být spojeny s věcmi v okolí, ale také s lidmi, kteří je ovládají. Také samotní lidé (další děti i dospělí) vydávají zvuky svým pohybem, mluvením, zpíváním. Pro děti raného věku je nutné dbát i v souvislosti s touto potřebou na počet dětí i dospělých. Například pro adaptaci rodičů se z tohoto pohledu osvědčuje jejich zapojení před nástupem dítěte do mateřské školy, aby vlastní adaptace dětí mohla již probíhat bez přítomnosti dalších osob ve třídě (Kropáčková & Splavcová, 2016).

*Potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech* (Matějček, 2008, s. 37) přímo souvisí s předchozí potřebou. Právě prostřednictvím smysluplného využití podnětů se dítě učí, získává nové zkušenosti a dovednosti. Smysluplné mohou být takové podněty, kterým dítě rozumí, které dokáže nejen vnímat, ale i využít. Stálost a řád dávají dítěti pocit bezpečí a jistoty, které otevírá cestu za poznáním. Matějček naplňování této potřeby považuje za rozhodující pro nastartování a umožnění učení.

Na otázku, co potřebuje malé dítě v souvislosti s *potřebou prvotních citových a sociálních vztahů, tj. vztahů k osobám prvotních vychovatelů* Matějček (2008, s. 9) sám sobě odpovídá: *mnoho věcí, ale ze všeho snad nejvíce jistotu ve vztazích ke svým lidem*. Dítě potřebuje mít „svoje“ lidi, kteří ho ochrání, poskytnou mu ochranu a zázemí. Postarají se o nasycení jeho potřeb od těch bazálních (jídlo, teplo, odpočinek), až po ty složitější psychické potřeby. Člověk je z biologického hlediska *nošencem*, tedy tvorem, který se neumí schovat nebo utéct před nebezpečím, obstarat si od narození potravu. Dítě je pro tyto účely vybaveno schopností pomoci si přivolat, dovede se vztahovat, navazovat a udržovat vztah k blízké osobě (Hassenstein in Matějček, 2008). Mezilidské vztahy, se kterými získává dítě od raného věku zkušenost, formují jeho postoj ke svému okolí, ke světu, který ho obklopuje, a také k sobě.

*Potřeba identity, tj. potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty* (Matějček, 2008, s. 38) nabývá na důležitosti v průběhu raného dětství, ve chvíli, kdy si dítě začíná uvědomovat své „já“. Je spojena s formováním vlastní identity, prožíváním, s přijímáním nových sociálních rolí. Helus (1984, s. 180) vyzdvihuje potřebu dítěte *mít vzory a ideály, s nimiž by se mohlo plně ztotožnit... skrze své ztotožnění se vzorem si dítě přisvojuje hlediska, postoje, názory a chování*, čímž poukázal na skutečnost, že máme na dítě a formování jeho osobnosti a identity větší vliv tím, jací jsme a jak se projevujeme než tím, co od dítěte sami vyžadujeme.

*Potřebu otevřené budoucnosti neboli životní perspektivy* označuje Matějček (2008, s. 38) za takovou, která je ryze lidskou. Sám popisuje, že ji vlastně převzal od jiného psychologa, dr. Mrkvičky. Její význam poznal u dětí z náhradních rodin v SOS dětských vesničkách, tedy dětí, které se z nevhodného, nepodnětného prostředí vymanily. Vysledoval také, že naši budoucnost významně ovlivňuje naše minulost. Na základě předchozích zkušeností přemýšlíme o budoucnosti.

Zásadním místem pro naplňování psychických potřeb je domov. Matějček (2017) popisuje význam domova jako nezbytnou podmínku k prožití spokojeného dětství, které dítěti umožňuje stát se zdravou osobností. To je možné jen v podmínkách bezpečného zázemí, se „svými“ lidmi. Domov je místem, kde je sucho, teplo, láska, stabilita i řád. Aby se místem, kde jsou naplňovány potřeby dítěte, stala i mateřská škola nebo jiná instituce, musíme tyto potřeby dobře znát, umět je nejen pojmenovat, ale také aplikovat v podmínkách mimo domov. Zkrátka vytvářet dětem přívětivé, podnětné prostředí plné vřelých vztahů. Grůzová a Syslová (2020) vidí potřeby dětí jako rozhodující prvek motivace rodičů pro výběr mateřské školy. O tom, že jsou rodiče velmi citliví na uspokojování potřeb dítěte při hodnocení institucionální péče, získaly ve svém výzkumu poznatky i Gamble, Ewing a Wilhlem (2009). Jako další významné faktory označily získávání sociálních dovedností a klima třídy. Na prospěšnost kvalitní institucionální péče o děti raného věku, zejména v souvislosti se speciálními vzdělávacími potřebami dětí, odkazovali s ohledem na svou praxi a zkušenosti ze zahraničí už Langmeier s Matějčkem (1974). K možnostem a kvalitě institucionální péče o děti raného věku zaměříme pozornost v dalších kapitolách.

## 4. Institucionální péče a vzdělávání dětí raného věku

Míra využívání služeb institucí pro děti raného věku je ovlivněna kvalitou, dostupností i postoji rodičů k institucionální péči. Ty jsou ovlivněny různorodými faktory, mezi které patří rodinné tradice, sociokulturní zázemí, ekonomická situace. Souvislostem a významu těchto faktorů se věnují výzkumníci v zahraničí i v České republice. Například vzdělání matky má vliv na četnost využívání služeb pro děti raného věku (Duncan et al, 2004; Del Boca, Pasqua & Pronzato, 2006), postoje jsou ovlivněny také délkou rodičovské dovolené (Dvořáčková & Jarkovská, 2018) a možnostmi neformální péče (Hašková & Uhde, 2019). Hoem (2005) ukázal propojenost vnímání kvality institucionální péče rodiči s naplňováním potřeb dítěte. Hansen a Hawkes (2009) vyzdvihují potenciál kvalitní institucionální péče ke snižování nerovností a význam kvality institucionální péče, založené zejména na vysoké profesní způsobilosti učitelek. Možnostmi neformální péče se u nás zabývali například Hašková a Uhde (2009). Míra využívání služeb institucí pro děti raného věku je podle nich ovlivněna kvalitou, dostupností i postoji rodičů k institucionální péči.

Nejprve nahlédneme na kvalitu péče o děti raného věku v evropském kontextu. Z toho, co říká o kvalitě OECD, budeme vycházet v následujících kapitolách, které představí historický kontext a současnou situaci v České republice z hlediska přístupnosti/dostupnosti zařízení pro děti raného věku. Následně představíme kurikulum předškolního vzdělávání. Dále zaměříme pozornost k osobnosti učitele. V závěru se budeme blíže věnovat spolupráci mateřské školy s rodinou.

### 4.1 Kvalita péče o děti raného věku v evropském kontextu

Péče o děti raného věku je předmětem zájmu evropských politik. Předškolní vzdělávání je vnímáno jako základ pro celoživotní učení a snižování nerovností ve vzdělávání i ve společnosti. Rostoucí trend zaměstnanosti žen a jejich návrat na trh práce podporují rozvoj kapacit institucionální péče. OECD i Evropská komise usilují nejen o navyšování dostupných kapacit. Jejich cílem je zejména posilování kvality poskytovaných služeb v institucích pro děti předškolního věku napříč evropskými zeměmi. Studie Keyové Data on Early Childhood Education and Care in Europe (Evropská komise, 2019) mapuje pokrok dosažený na základě doporučení Rady Evropské komise (Council Recommendation on High Quality ECEC Systems), sleduje několik základních oblastí vymezujících kvalitu poskytované péče s důrazem na zájem dítěte a inkluzivní vzdělávání.

První oblastí vymezující kvalitu instituce je **řízení**. Zde najdeme srovnání poskytování služeb pro děti raného věku. Většina evropských zemí má oddělené služby pro děti do tří let a pro děti do nástupu povinné školní docházky. Výzkumy v této oblasti však ukazují, že mnohem lepší předpoklad pro celkový rozvoj dětí umožňuje integrovaný systém, ve kterém má odpovědnost za celé předškolní vzdělávání a péči jedno ministerstvo s jednotnou politikou (Kaga, Benet & Moss, 2010). Proto se i Evropská komise přiklání k tomuto řešení.

Další oblastí, která je podmíněna prorodinnou, vzdělávací i ekonomickou politikou státu, je **přístup ke vzdělávání a péči**. Záruka místa, právo na vzdělávání a péči, finanční dostupnost a flexibilita služeb péče o dítě, to jsou atributy, které ovlivňují kvalitu poskytovaných služeb.

Kvalitu poskytované péče výrazně posouvá také kvalifikovanost pracovníků. **Zaměstnanci**, jejich kvalifikace i další profesní růst, jsou právem jednou ze sledovaných oblastí.

Mezi oblastí pro posouzení kvality patří existence **vzdělávacích dokumentů** (kurikulum) pokrývajících celé předškolní období od raného dětství. Kladně hodnoceny jsou důraz na učení hrou, podpora kritického myšlení, vyváženost řízených a spontánních činností, zapojení rodičů. Objevuje se i vedení dětí k sebehodnocení prostřednictvím portfolia.

Poslední oblastí pro posouzení kvality instituce je **hodnocení a monitoring**. Kvalita je posuzována z hlediska struktury (zdraví, bezpečnost, kvalifikovanost, počet dětí ve skupině apod.) i procesu (způsob realizace kurikula, kvalita a různorodost činností podněcující rozvoj dětí, kvalita interakce mezi aktéry).

#### 4.2 Péče o děti raného věku v České republice

Problematika institucionální péče má v České republice dlouhodobou tradici. V průběhu času prošly instituce značnými změnami, způsobenými různými společenskými a zejména politickými vlivy. S ohledem na děti raného věku jsou tyto změny ještě výraznější než u dětí od tří let do nástupu povinné školní docházky. V posledních letech je i v naší odborné literatuře stále více podporováno širší pojetí předškolního vzdělávání v rozmezí od narození do nástupu k povinné školní docházce (Kropáčková & Splavcová, 2016; Opravilová & Kropáčková, 2005; Šulová, 2005) v souladu s Mezinárodní standardní klasifikací vzdělávání (ISCED, první úroveň ISCED 0). Přesto v našem školském systému nemáme takové pokrytí a nejsme konzistentní. Mateřské školy zřizované v gesci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT) poskytují vzdělávání dětem od dvou let, ovšem bez právního nároku na místo před dovršením

třetího roku věku. Naproti tomu Ministerstvo práce a sociálních věcí (dále MPSV) poskytuje péči o děti v dětských skupinách dětem od jednoho roku do nástupu povinné školní docházky.

Vývoji předškolního vzdělávání a péče v historickém kontextu i současném stavu v České republice bude věnován následující text.

#### 4.2.1 Historický kontext péče o děti raného věku

V České republice máme bohaté zkušenosti s péčí o děti raného věku v předškolních institucích. Jejich historie sahá na našem území do 19. století. První právní předpis, který rozlišuje tři druhy předškolních zařízení, jesle, mateřské školy a opatrovny, pochází z roku 1872 (Opravilová & Uhlířová, 2012). Na konci 20. století došlo k významným změnám, které ovlivnily současnou podobu péče o děti raného věku v České republice. Chceme proto alespoň krátce vývoj těchto institucí popsat.

Za průlomový lze označit rok 1960, kdy se poprvé ve školském zákoně objevují mimo mateřské školy i jesle jako místo poskytování předškolní výchovy dětem do šesti let. V roce 1961 tento zákon doplnila vyhláška, která umožnila zřizování jeslí a mateřských škol ve společných budovách. Následně, v roce 1966, se jesle objevují jako zdravotnická zařízení pro péči o děti do tří let věku, spadající do gescie Ministerstva zdravotnictví. Naproti tomu mateřské školy zůstaly součástí školské soustavy v gesci Ministerstva školství. Přesto byl připraven společný *Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy* (1967). Ten zajišťoval přiměřenost výchovně vzdělávacích cílů vývojovým možnostem dětí a návaznost jednotlivých období.

V 80. letech 20. století u nás fungovala kvalitní síť jeslí a mateřských škol, které měly vysokou úroveň. Podmínky a program výchovy a péče v těchto institucích sice odrážely politickou situaci, přesto byly do značné míry přizpůsobeny vývojovým specifickým, potřebám a možnostem dětí. Obě instituce byly sice spravovány odděleně (jesle byly spravovány Ministerstvem zdravotnictví, mateřské školy patřily Ministerstvu školství), ale společný *Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy* (SPN, 1984) prošel inovacemi a zůstal v platnosti až do roku 1990.

V 90. letech nastaly velké změny, které zasáhly všechny instituce pečující o děti do nástupu povinné školní docházky. Na jedné straně byla prodloužena rodičovská dovolená, která umožnila matkám zůstat s dítětem do tří (až čtyř) let věku doma. Matky tuto možnost přijímaly pozitivně. Mohly za to další celospolečenské vlivy, zejména prudký nárůst nezaměstnanosti. Zároveň vlivem společenských změn výrazně klesla porodnost. Možnost cestovat, studovat

v zahraničí a další výzvy pro mladé lidi způsobily odkládání rodičovství do pozdějšího věku. Tím se razantně snížila potřeba po umístění dětí raného věku do instituce. V důsledku toho se snižovala kapacita míst pro děti předškolního věku. Jesle byly zrušeny, mateřské školy prošly vlnou “optimalizace”.

Situace se obrátila po roce 2000, kdy se porodnost náhle prudce zvedla. Kapacita institucí pro děti předškolního věku, včetně mateřských škol, se stala dlouhodobě nedostatečnou, stále žádanější. Některá místa v České republice se s nedostatkem míst v mateřských školách potýkají dodnes. Jinde už došlo opět k mírnému poklesu porodnosti, nebo byla kapacita doplněna. Změnily se i potřeby rodin. Může za to do značné míry vliv okolních zemí, tlak na návrat matek na trh práce, zadluženost mladých rodin a další celospolečenské změny.

#### 4.2.2 Současná realita péče o děti raného věku v České republice

V současné době hledáme nová řešení tam, kde jsme již v minulosti funkční nastavení měli (jesle, samostatné třídy při mateřských školách apod.). Legislativní proces v České republice prochází fází vývoje institucí pro péči o děti v raném věku, upravuje pravidla pro jejich zavádění, fungování, financování i organizaci. Stále není jednoznačně vyjasněna příslušnost nově zaváděných služeb. V gesci MŠMT jsou tradičně mateřské školy, které ovšem zaměřují pozornost zejména k dětem od tří let. V § 34 školského zákona je uvedeno, že *předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku od 2 do zpravidla 6 let. Dítě mladší 3 let nemá na přijetí do mateřské školy právní nárok* (MŠMT, 2004).

MPSV v tuto chvíli gesčně řídí dětské skupiny, zároveň pilotuje projekt jeslí, které byly v minulosti zrušeny. Výzkumy v této oblasti (např. Kaga, Benet & Moss, 2010) ukazují, že mnohem lepší předpoklad pro celkový rozvoj dětí umožňuje integrovaný systém, ve kterém má odpovědnost za celé předškolní vzdělávání a péči jedno ministerstvo s jednotnou politikou. K přijetí takového konsensu u nás zatím nepomohla ani níže uvedená skutečnost v mateřských školách, která prokazuje značnou účast dvouletých dětí na předškolním vzdělávání v mateřských školách, ani povědomí pedagogů o potřebách a vývojových specifitách raného dětství. Pro podporu zajištění dostatečné kapacity a kvality institucionální péče o děti raného věku je třeba nejen spolupráce obou těchto ministerstev, ale i zapojení dalších resortů – zdravotnictví, financí apod.

Mnoho rodin v České republice vyhledává různé druhy služeb pro děti raného věku. Často se přitom potýkají s jejich nedostupností.

**Mateřské školy** jsou instituce zapsané v Rejstříku škol a školských zařízení. Rozdělují se podle zřizovatelů. Nejčastěji jsou zřizovány obcemi nebo svazkem obcí. V Rejstříku jsou zapsané i školy církevní, firemní a školy zřizované soukromými subjekty. Všechny tyto školy mají povinnosti vyplývající ze Školského zákona (MŠMT, 2004) a dalších právních předpisů, vzdělávají děti podle RVP PV (MŠMT, 2021) a mají nárok na finanční podporu ze státního rozpočtu dle pravidel Školského zákona (MŠMT, 2004). O těchto školách má MŠMT kompletní přehled zveřejňovaný ve statistických ročenkách (počty škol, tříd, dětí, údaje o učitelích a dalších zaměstnancích apod.). Podléhají kontrole České školní inspekce. V České republice existovalo k 30. 9. 2021 (viz statistika MŠMT) 5 317 mateřských škol, ve kterých je 16 526 tříd. Pracovalo v nich 35 014 učitelů. Vzdělávalo se tam 357 598 dětí. Naplněnost kapacity mateřských škol byla 87 %.

Tabulka 1

Počet dětí v mateřských školách. Zdroj: MŠMT

	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21
<i>celkem v MŠ</i>	367 603	367 361	362 653	362 756	363 776	364 909	357 598
<i>z toho mladší</i>	37 898	42 321	44 739	45 471	45 374	43 020	34 586
<i>tří let</i>	10,3 %	11,6 %	12,4 %	12,5 %	12,5 %	11,8 %	9,6 %

Přestože děti mladší tří let právo nemají právo na přijetí do mateřské školy, k 30. 9. 2021 je přijaly v 2 878 mateřských školách. Je jich zde v posledních letech přijímáno cca 40 tisíc ročně, ve školním roce 2021/2022 je to 34 586 dětí. Tabulka 1 obsahuje údaje MŠMT za poslední roky, které ukazují celkový počet dětí v mateřských školách, a také kolik z nich je v počtu i procentním zastoupení dětí mladších tří let.

Další institucí, která poskytuje službu péče o děti raného věku, jsou **dětské skupiny** (viz tabulka 2). Ty má v gesci MPSV. Údaje v tabulce nejsou s údaji MŠMT porovnatelné. V mateřských školách se jedná o konstantní hodnoty a věková struktura i počet dětí se v průběhu roku příliš nemění. V dětských skupinách se počet a (nejen věkové) složení dětí v průběhu roku často obměňuje. Čtvrtý sloupec v tabulce č. 2 je jen orientační, kapacita neznamená počet dětí, ten může být v souvislosti s využíváním sdíleného místa vyšší. Dětské skupiny nabízejí službu dětem od jednoho roku do nástupu povinné školní docházky. Přestože jsou nejvíce rodinami

využívány pro děti mezi druhým a třetím rokem věku, jsou v kapacitě započítány i děti mladší a starší. Dle údajů MPSV jsou cca dvě třetiny dětí v dětských skupinách ve věku od dvou do tří let. To znamená dalších cca 10 tisíc dětí raného věku v instituci. MPSV dlouhodobě deklaruje, že dětské skupiny nejsou vzdělávací institucí, ale mají čistě sociální funkci. Proto také neexistuje pro dětské skupiny žádný doporučený či státem garantovaný vzdělávací program.

Tabulka 2

*Dětské skupiny, zdroj: MPSV, stav ke dni 31. 3. 2021*

Kraj	Počet poskytovatelů	Počet dětských skupin	Kapacita
Hlavní město Praha	127	191	2 675
Jihočeský	37	62	744
Jihomoravský	117	178	2 521
Karlovarský	8	8	98
Královehradecký	52	57	656
Liberecký	32	40	567
Moravskoslezský	67	92	1 271
Olomoucký	44	63	811
Pardubický	43	52	696
Plzeňský	29	43	530
Středočeský	154	210	2 724
Ústecký	46	65	872
Vysočina	22	25	290
Zlínský	34	46	594
<b>Celkem</b>	<b>812</b>	<b>1 132</b>	<b>15 049</b>

Další formou jsou instituce v režimu zákona č. 455/1991 Sb., o živnostenském podnikání (MPO, 1991). Pro děti raného věku je to **vázaná živnost Péče o děti do tří let v denním režimu**. Pro vykonávání této živnosti je nutné prokázat se odbornou způsobilostí. Na tato zařízení se, stejně jako na mateřské školy a velké dětské skupiny do 24 dětí, vztahuje vyhláška č. 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých v gesci Ministerstva zdravotnictví (MZ, 2017). Jesle, které nezankly, se transformovaly na instituce fungující právě na základě této živnosti. Funkce této instituce není nikde oficiálně vyjádřena. S oporou o požadavek profesní způsobilosti,



tradici jeslí, profesní a osobní zájem pečovatелů i očekávání rodin, lze konstatovat, že základní pečovatelská funkce, je zcela jistě často doplněná funkcí výchovnou a vzdělávací. Vzhledem k požadavkům na odbornost i hygienické podmínky je možné tato zařízení zařadit mezi instituce, které poskytují péči v určité kvalitě. Přestože není posuzována a sledována kvalita poskytované péče, jedná se o instituce, které jsou přímo určeny pro péči o děti raného věku, odborný garant zpravidla dbá na vysokou kvalitu poskytovaných služeb, v mnohých ohledech i kvalitnější než dětské skupiny nebo mateřské školy. Malé dětské skupiny totiž nepodléhají výše zmíněné vyhlášce č. 410/2005 Sb. a nemusejí mít vyhovující prostory a odpovídající vybavení pro děti raného věku. Mateřské školy se často potýkají s nízkou mírou připravenosti pro vzdělávání dětí raného věku spočívající v profesní přípravě učitelů zaměřené na vzdělávání dětí od tří let, nedostatečném počtu pečujících osob ve třídě a dalšími podmínkami. Na druhé straně je nutné připomenout vysokou finanční náročnost této služby. Mnoho rodin si ji nemůže z finančních důvodů dovolit. Také kapacity jsou soustředěny zejména do velkých měst s obtížnou dostupností pro rodiny z menších obcí. S ohledem na právní ukotvení nejsou k dispozici data o počtu těchto institucí, jejich kapacitách ani údaje o počtu dětí a zaměstnanců.

Ostatní možnosti jsou v režimu **volných živností** dle zákona č. 455/1991 Sb., o živnostenském podnikání (MPO, 1991), nebo činnosti poskytování péče na nekomerčním základě (např. v rámci rodiny). Volnou živnost může provozovat každá bezúhonná, svéprávná, zletilá osoba s trvalým pobytem na území České republiky. Jedná se o obor činnosti **79. Poskytování služeb pro rodinu a domácnost**, který mimo jiné, umožňuje příležitostné krátkodobé hlídání dětí (včetně dětí do tří let věku). Pro děti od tří let to může být i obor činnosti **72. Mimoškolní výchova a vzdělávání, pořádání kurzů, školení, včetně lektorské činnosti**.

Přehled o využívání služeb k tomu doplňují údaje Českého statistického úřadu (dále ČSÚ) o počtu živě narozených dětí v odpovídajících letech (viz tabulka č. 3), které vypovídají o tom, že službu mateřské školy pro své děti mladší tří let využívá cca 40 % rodin. Další rodiny využívají služby poskytované v dětských skupinách, služby na základě živnostenského zákona, nebo péče na nekomerčním základě. To dokládá velkou potřebu rodin zajištění péče o dítě raného věku mimo rodinu.

Tabulka 3

*Živě narozené děti, zdroj: ČSÚ*

<i>Rok</i>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>
<i>Počet</i>	109 860	110 764	112 663	114 405	114 036	112 231

### 4.3 Kurikulum v české mateřské škole

Mateřské školy, které jsou dle školského zákona (MŠMT, 2004) součástí vzdělávací soustavy, mají povinnost řídit se závazným dokumentem v podobě RVP PV (MŠMT, 2021).

V České republice nemáme samostatné kurikulum pro děti raného věku. Ani v RVP PV (MŠMT, 2021) není pevně zakotveno vzdělávání těchto dětí, přesto se nedá říct, že by kurikulum nebylo určeno pro jejich vzdělávání. RVP PV (MŠMT, 2021) je popsán tak, že průběžná, cílevědomá a systematická práce učitele respektující vývojová specifika a osobnostní předpoklady každého dítěte směřuje dítě k dosahování klíčových kompetencí podle jeho osobního maxima. Dítě je vedeno k tomu, aby na konci předškolního období dosahovalo klíčových kompetencí v maximální možné míře. Jedinou částí RVP PV (MŠMT, 2021) explicitně věnovanou dětem raného věku, je kapitola 10. *Vzdělávání dětí od dvou do tří let*, která zdůrazňuje vývojová specifika raného věku, upravuje a konkretizuje podmínky pro jejich vzdělávání.

Níže přiblížíme ty části dokumentu, které mají přímou souvislost se specifiky vzdělávání dětí raného věku.

RVP PV (MŠMT, 2021) jasně garantuje nově přijaté paradigma předškolního vzdělávání orientovaného na osobnostní rozvoj dítěte. Tím zvyšuje nároky na práci učitele mateřské školy, k jehož povinnostem patří mj. zajišťovat dětem vzdělávání, výchovu a péči s respektem k jejich aktuálním potřebám a možnostem, akceptovat přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku a promítat je do obsahu, forem i metod vzdělávání.

Mezi hlavní úkoly předškolního vzdělávání patří:

- doplňovat a podporovat rodinnou výchovu,
- obohacovat denní program dítěte,
- zajišťovat dítěti dostatek smysluplných, přiměřených a mnohostranných podnětů k aktivnímu rozvoji a učení dítěte,
- usnadňovat dítěti jeho další životní a vzdělávací cestu,
- vytvářet předpoklady pro pokračování ve vzdělávání,
- podporovat individuální rozvojové možnosti každého dítěte,
- provádět pedagogickou diagnostiku,
- poskytovat včasnou intervenci dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.

Respektování vývojových specifíků, možností a potřeb každého dítěte umožňuje vzdělávat děti v heterogenních skupinách. Dítě je stimulováno a podporováno, cítí se oceňováno okolím, rozvíjí víru v sebe sama, má příležitost rozvíjet se na základě své vnitřní motivace a dosahovat svého osobního maxima.

K tomu učitel uplatňuje odpovídající metody a formy práce, které podporují aktivní zapojení dítěte do činností. V mateřské škole převládá situační a prožitkové učení, vycházející z aktuálních zájmů a zkušeností dětí, spontánní sociální učení, učení hrou a činnostmi. Upřednostňovány jsou individuální a skupinové činnosti ve vyváženém poměru řízených a spontánních aktivit. Učitel připravuje vzdělávací nabídku, ve které přihlíží k aktuálním možnostem a potřebám dětí. Velkým pozitivem pojetí předškolního vzdělávání je integrovaný přístup. Dítě tak získává nové vědomosti, dovednosti a zkušenosti v přirozených souvislostech.

#### 4.3.1 Cíle předškolního vzdělávání

RVP PV pracuje s cíli v podobě záměrů a výstupů. Rámcové cíle (záměry) předškolního vzdělávání jsou:

- rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání,
- osvojení hodnot,
- získání osobnostních postojů.

K nim se vážou klíčové kompetence (výstupy):

- k učení,
- k řešení problémů,
- komunikativní,
- sociální a personální,
- činnostní a občanské.

K naplňování rámcových cílů a klíčových kompetencí směřuje předškolní vzdělávání prostřednictvím dílčích cílů a výstupů v pěti oblastech:

- biologická – Dítě a jeho tělo,
- psychologická – Dítě a jeho psychika,
- interpersonální – Dítě a ten druhý,
- sociálně-kulturní – Dítě a společnost,
- environmentální – Dítě a svět.

Dílčí cíle a výstupy jsou pro učitele dále rozpracovány tak, aby byly srozumitelné a použitelné v praxi. Učitel k nim v RVP PV najde odpovídající vzdělávací nabídku. V neposlední řadě je zcela originálně informován o možných rizicích, která by mohla ohrozit jeho vzdělávací záměr nebo přímo učení dítěte.

#### 4.3.2 Podmínky předškolního vzdělávání

Pro předškolní vzdělávání je nutné zaměřit pozornost k podmínkám vzdělávání, které ovlivňují nebo dokonce podmiňují kvalitu poskytovaného vzdělávání. Pro zajištění optimálních podmínek je vždy nutné zaměřit pozornost k aktuálním potřebám a možnostem konkrétních dětí, mít na zřeteli možnosti dané mateřské školy (místo, personál a další). Pro vzdělávání dětí raného věku mají nastavené podmínky zcela zásadní význam. Pokud nemáme možnost zajistit potřebné podmínky, neměli bychom tyto děti do mateřské školy přijímat, ale nejprve podmínky vytvořit (např. ve spolupráci se zřizovatelem). K tomu máme oporu ve školském zákoně (viz výše). RVP PV (MŠMT, 2021, kap. 7) vymezuje plně vyhovující podmínky v obecné rovině takto:

- **věcné** – vybavení školy, prostředí, pomůcky a hračky

Prostředí má být přehledné, estetické, s převahou tlumených pastelových barev. Hračky a pomůcky v přiměřeném množství, smysluplné, přiměřené věku, možnostem, zájmu a potřebám dětí.

- **životospráva** – stravování, denní rytmus, pohyb, pobyt venku, odpočinek

Dětem má být dopřána pestrá a vyvážená strava, zajištěn pitný režim. Denní rytmus má být pravidelný a zároveň flexibilní k aktuálním potřebám. Děti mají mít dostatek volného pohybu venku i uvnitř. Má být v maximální míře respektována potřeba střídání aktivity a odpočinku.

- **psychosociální** – možnost postupné adaptace, pravidla, přiměřenost vzdělávací nabídky
- Aby se všichni cítili v prostředí mateřské školy dobře a bezpečně, musí být zajištěno rovnocenné postavení všech dětí, panovat vzájemná důvěra, respekt, tolerance, podpora a pomoc. Děti mají dostávat srozumitelné a jasné pokyny. Mají jim být nastavována jednoduchá, akceptovatelná a srozumitelná pravidla soužití, chování. Učitel vyvažuje osobní svobodu dětí přiměřenou mírou omezení, dává dětem řád.

- **organizace** – denní program, pravidelnost, soukromí, spontánní hra, řízené činnosti

Denní program obsahuje pohybové aktivity a další různorodé vzdělávací činnosti. Dětem je dopřán dostatečný čas na každou činnost, na spontánní hru. Činnosti vyhovují individuálním vzdělávacím potřebám dětí. Dbáme na zajištění osobního soukromí při hygieně, odpočinku. Děti mají právo se neúčastnit naplánovaných činností.

- **řízení mateřské školy** – týmová spolupráce, spolupráce se zřizovatelem, nastavení vhodných podmínek, funkční informační systém

Ředitel školy podporuje týmovou spolupráci, aktivně rozvíjí komunikaci, dbá na evaluaci školy, spolupracuje se zřizovatelem a dalšími subjekty. Vytváří optimální podmínky pro spolupráci s rodiči.

- **personální a pedagogické zajištění** – kvalifikace, další vzdělávání

Učitelé a další zaměstnanci mají potřebnou odbornou kvalifikaci, dále se vzdělávají. Zajišťují optimální pedagogickou péči o děti. Vytvářejí a dodržují jasná pravidla pro fungování školy.

- **spoluúčast rodičů** – informovanost, vzájemný respekt, nastavení komunikace a spolupráce, osvěta

Mezi rodinou a školou panuje oboustranná důvěra a respekt. Učitelé vycházejí z potřeb dětí a jejich rodin. Umožňují rodičům podílet se na dění v mateřské škole, informují je o pokrocích jejich dítěte, zachovávají mlčenlivost, chrání soukromí rodiny. Jsou pro rodiče oporou, poskytují jim poradenství a osvětu.

#### 4.4 Osobnost učitele mateřské školy

V přímé vazbě na předchozí kapitoly můžeme konstatovat, že učitelé či jiné osoby pečující o děti raného věku potřebují mít dostatečný teoretický vhled do aktuálních poznatků vývojové psychologie, potřeb a možností dětí. Bez tohoto vhledu mohou jen těžko poskytovat dětem potřebnou stabilitu a zázemí plné jistoty a bezpečí. Je proto zcela na místě, že profesní příprava učitelů má velký vliv na posuzování kvality mateřské školy (viz dále).

Velmi obsírně se osobnosti učitele věnuje Helus (2009). Předpoklady pro učitele uplatňujícího osobnostní pojetí pedagogiky zkoumá v několika rovinách. Jsou jimi učitelovy **kompetence, profesionalita, osobnost a ctnosti**. Učitelstvími kompetencemi myslí jeho *teoretickou a praktickou přípravu* pro výkon povolání učitele. Profesionalita se skrývá ve schopnosti svou práci zdůvodnit, obhájit, neustále zdokonalovat a nést za ni odpovědnost. Učitel jako osobnost je v Helusově pojetí rozvinutou osobností se schopností *přesahu*, pedagogické lásky. Další kvalitou je učitelova *integrita*, ve které dítě najde oporu pro svůj osobnostní vývoj. Třetí a poslední kvalitou je *životní cesta*, která dává životu smysl a řád.

Velkou pozornost si jistě zaslouží pedagogické ctnosti, představující učitelovy *morální kvality*.

- **Pedagogická láska:** přispívá ke kultivaci dítěte, poskytuje mu porozumění a podporu, otevřenou budoucnost.

- **Pedagogická moudrost:** umožňuje učitelům využít vědecké poznání k poznání dítěte a jeho jedinečnosti, jedinečnosti prostředí a situace.
- **Pedagogická odvaha:** podporuje učitelovo odhodlání obhajovat práva dítěte a připravovat vhodné podmínky pro jeho osobnostní rozvoj.
- **Pedagogická důvěryhodnost:** je založena na učitelově přesvědčivosti a schopnosti posouvat dítě k vlastnímu překonání.

Kropáčková (in Splavcová et al., 2019) k těmto ctnostem přiřadila další tři postoje specifické pro učitele v mateřské škole.

- **Pedagogická pokora:** vede učitele k zamyšlení nad specifiky dětství, pochopení dětské spontaneity, respektu k individualitě každého dítěte i svěřené skupiny, a to při současném uvědomění si vlastní nedokonalosti, pomíjivosti a závislosti na vyšších mravních požadavcích.
- **Pedagogická úcta:** úcta k sobě, kolegům i rodičům, vedoucí ke kooperaci učitelů ve třídě, společnému plánování, realizaci i vyhodnocování pedagogického procesu, efektivní spolupráci s rodiči. *Pedagogická úcta k samému vzdělávání je cestou k získávání nových poznatků, uplatňování vzdělávacích strategií a otevřenou budoucností předškolní pedagogiky* (Kropáčková in Splavcová et al., část B1.4, s. 13).
- **Pedagogická víra:** víra v dobro a čistotu dítěte, v jeho schopnosti, potenciál. *Pedagogická víra učitele zušlechťuje a povyšuje na ochránce, propagátora a šířitele lidskosti a morálky, neboť prostředí mateřské školy je místem, kde se učí, upevňují a dodržují základní pravidla slušného chování* (Kropáčková in Splavcová et al., část B1.4, s. 13).

#### 4.4.1 Profesní kompetence učitele mateřské školy

Výše uvedený osobnostní pohled na učitele je nutné doplnit o další ukazatel, kterým je profesní zdatnost, tedy připravenost učitele po odborné stránce. *U vysoce kvalitních učitelů dochází k vysoké míře shody mezi výstupy z **profesního vhledu** (znalosti teoretické a praktické) a výstupy v podobě **jednání** ve vzdělávacích situacích a **uvažování** o vzdělávacích situacích* (Syslová, 2017). Do učitelova jednání se promítá jeho přemýšlení o sobě, o dětech, o vzdělávacím obsahu a využitelných strategiích.

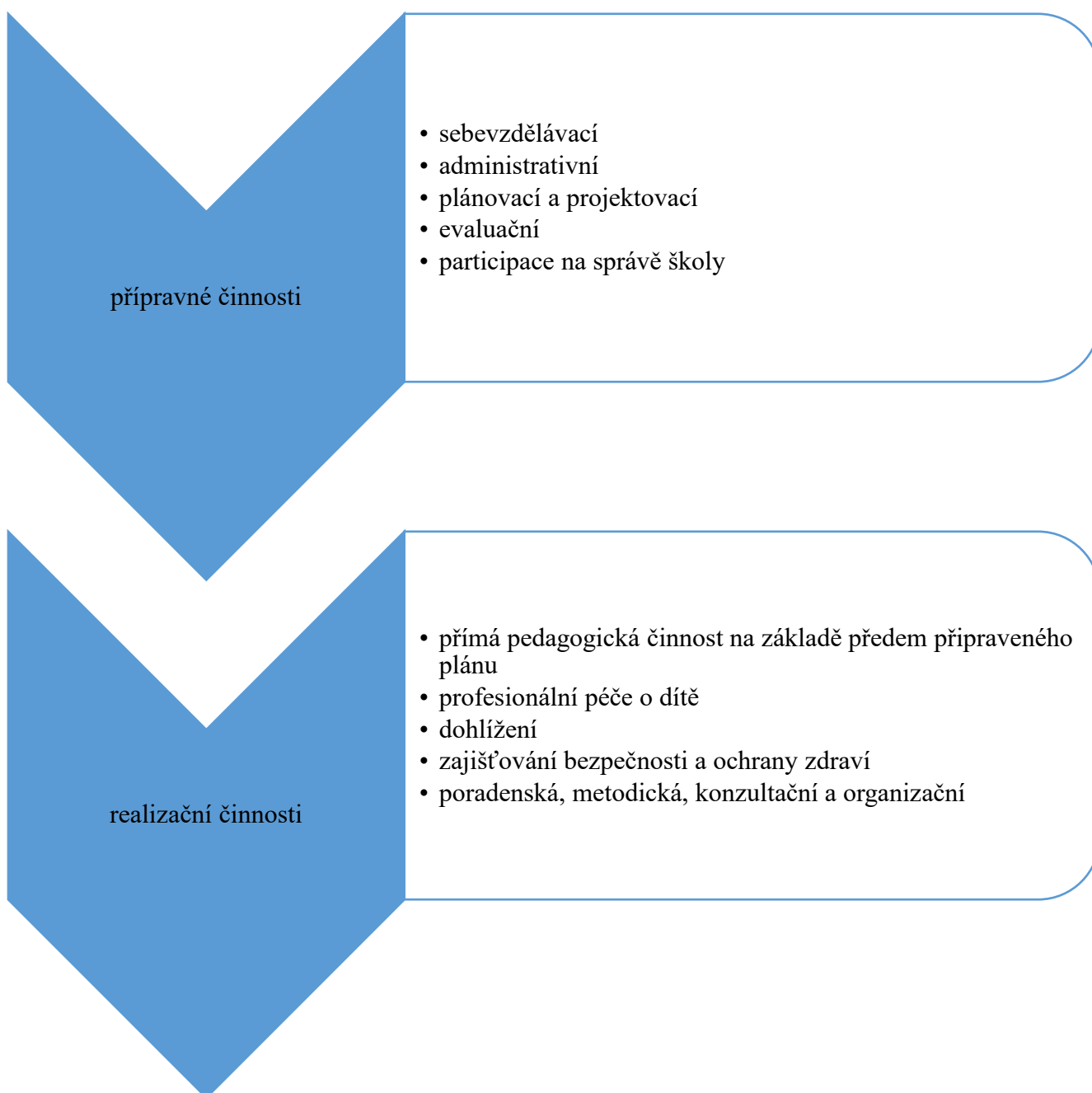
V zahraničí najdeme mnoho výzkumů, které se zabývají profesní kvalitou učitelů. Věnují se kvalitě přípravného vzdělávání učitelů mateřských škol a jejich dalšího profesního rozvoje (Elliot, 2006; Mitchell & Cubey, 2003). Dávají do vztahu výši dosaženého vzdělání učitele

s výsledky učení dětí (Kelley & Camilli, 2007), na složitost tohoto vztahu poukazuje i Earlyová a kol. (2007).

Burkovičová (2012) vytvořila na základě svého výzkumu profesigram, který zahrnuje širokou škálu profesních činností učitele v mateřské škole. Činnosti kategorizovala do dvou skupin – přípravné a realizační. Každé skupině přiřadila pět podskupin (viz obrázek 2).

Obrázek 2

*Profesigram učitele mateřské školy*



Profesní kompetence učitele mateřské školy zpracovala Syslová (2015) a společně s Chaloupkovou připravily Rámec profesních kvalit učitele pro potřeby mateřských škol. Východiskem pro tento sebe/hodnotící nástroj se stal Rámec profesních kvalit učitele (Tomková et al., 2012). Nástroj poskytuje možnost komplexního hodnocení a sebehodnocení učitele, může pomáhat učiteli v jeho profesním rozvoji a přispívat ke zvyšování kvality školy. Základ tvoří profesní kompetence představující soubor dovedností, znalostí, postojů a hodnot, které se promítají do profesních činností učitele. Na základě toho byla stanovena kritéria kvality v osmi oblastech.

Dlouhodobé i krátkodobé **plánování vzdělávací nabídky** vychází z možností, potřeb a zájmu dětí, směřuje k posilování klíčových kompetencí a naplňování vzdělávacích cílů vhodnými způsoby. Učitel vychází z reflexe předchozích činností a znalosti dětí. **Prostředí pro učení** vychází z potřeb dětí, navozuje pocit důvěry, bezpečí a jistoty, umožňuje dětem orientovat se v prostoru i vztazích. Učitel vede děti k vzájemnému respektu a úctě, vytváří podmínky pro spolupráci mezi dětmi. **Procesy učení** spočívají ve volbě vzdělávacích strategií, které jsou v souladu s konstruktivistickým pojetím vzdělávání. Učitel v maximální míře uplatňuje situační a prožitkové učení, aktivizuje děti ke spolupráci a vzájemné diskusi, individualizuje a diferencuje vzdělávání. **Hodnocení vzdělávacích pokroků dítěte** slouží k zaznamenání pokroků dítěte, odhalování jeho silných stránek a následnému dalšímu rozvoji jeho potenciálu. Učitel hodnocením získává nejen informace o dětech, ale i o sobě a svém působení na ně. **Reflexe vzdělávání** má velký význam pro práci s heterogenní skupinou. Učitel hodnotí efektivitu vzdělávání ve vztahu k pokroku v učení a rozvoji klíčových kompetencí jednotlivých dětí. **Rozvoj školy a spolupráce s kolegy** ovlivňuje příznivé klima, ve kterém mohou děti přirozeně vnímat a napodobovat vhodné vzorce chování (naslouchání, empatie, sdílení, spolupráce). Učitel přispívá svým dílem k rozvoji školy, sdílí společné hodnoty a předává zkušenosti. Partnerská komunikace, **spolupráce s rodiči a širší veřejností** směřuje k hledání společného přístupu a sdílené odpovědnosti za dítě a jeho celkový rozvoj. Učitel využívá různých možností ke komunikaci a spolupráci, podněcuje zájem rodičů podílet se na životě školy, informuje rodiče o pokrocích dítěte. Je přirozenou součástí prezentace školy na veřejnosti. Součástí celoživotního učení je **profesní rozvoj učitele**. Učitel plánuje a reflektuje své profesní kompetence, využívá různých forem dalšího vzdělávání, vede si záznamy o učení, získané informace využívá ve své praxi.

Při vědomí potřeby komplexního rozvoje učitele mateřské školy, širokého rozsahu profesních kompetencí i osobních kvalit, odpovědnosti a vlivu učitele v mateřské škole na dítě, jeho učení



a celkový rozvoj je s podivem, že se stále neposouváme k povinnému vysokoškolskému pregraduálnímu vzdělávání učitelů mateřských škol. Nutno podotknout, že Česká republika není jedinou zemí, která se s tímto nedostatkem potýká, přestože je v evropském kontextu vysokoškolské vzdělání učitelů mateřských škol stále více žádáno a propagováno (Evropská komise, 2019).

#### 4.4.2 Povinnosti učitele mateřské školy

Povinnosti učitele jsou vázány k naplňování právních předpisů i obsahu kurikula. Patří k nim samozřejmě zajištění zdárného průběhu předškolního vzdělávání, jeho plánování, realizace i vyhodnocování. Učitel vykonává svou práci s respektem k dětem, jejich aktuálním potřebám, zájmům a možnostem. Spolupracuje s kolegy, respektuje dohodnutá pravidla, plní povinnosti, které vyplývají z jeho pracovní náplně.

Pro děti je důležité, aby byl učitel autentický, vstřícný, srozumitelný. Učitel dbá na to, aby se děti cítily bezpečně, měly možnost se rozvíjet podle svých individuálních možností, seznamovaly se se svým okolím v přiměřených souvislostech. Dává dětem dostatek podnětů k učení, posiluje jejich sebevědomí a důvěru ve vlastní schopnosti.

Učitel má také povinnosti ve vztahu k rodičům. Ty spočívají zejména ve vytváření partnerských vztahů, umožnění účasti na tvorbě a hodnocení programu školy, a také v možnosti přístupu do třídy, účastnit se činností se svým dítětem. Kvalitu komunikace a spolupráce s rodinou může učitel ovlivnit již v době adaptace.

#### 4.5 Komunikace a spolupráce s rodinou

Komunikace a spolupráce s rodinou patří mezi základní povinnosti učitele mateřské školy. České kurikulum v souladu s evropskou politikou akcentuje spolupráci s rodinou a její začleňování do vzdělávání jako základ pro osobnostní rozvoj dítěte. Nelze tedy sledovat a uspokojovat potřeby dětí bez toho, že by učitel sledoval také potřeby rodin, *snažil se jim porozumět a vyhovět* (RVP PV, MŠMT, 2021, s. 34). Úroveň spolupráce mateřské školy s rodinou se stala jedním z kritérií kvality jak v evropském, tak mezinárodním rámci (Evropská komise, 2014, 2019; OECD, 2011).

Komunikace a spolupráce s rodinou, jako přirozená součást kultury školy, je procesem vzájemného dorozumívání a sladování, hledání společné cesty (Koťátková, 2014; Mikuláščík, 2010; Vybíral, 2009).

*V mateřské škole je komunikace často vedena za přítomnosti dětí. Je proto nutné, aby byla empatická, pozitivní, partnerská. Za nežádoucí je považována komunikace afektivní, negativní, agresivní, manipulativní a pasivní (Syslová, 2016, s. 21). V podstatě stejný názor zastává v tomto ohledu i Kořátková (2014), která pojmenovává nedirektivní přístup vycházející z humanistické pedagogiky, umožňující každému člověku naplňovat potřeby být sám sebou, žít v dobrých životních podmínkách a nacházet důvěru ve vztazích, přičemž rodina i škola mají v jejich naplňování svou úlohu, nejlépe společnou. Náročnou podmínkou (nejen) pro učitele je uplatňovat současně několik znaků chování. Prvním z nich je **akceptace**, bezpodmínečné přijetí, přijímání bez předsudků a odmítání odlišností. Vzájemná tolerance, respekt, pochopení a přijetí mezi všemi aktéry (rodiče, učitelé a děti) jsou základem pro pozitivní klima ve třídě i ve škole. **Empatie** umožňuje vnímat a chápat emoce, citové rozpoložení. Vcítění se do druhého, jeho aktuálního stavu myslí, rozpoložení, pomáhá v komunikaci s dětmi i rodiči. Pojmenováním a vyslovením myšlenky, kterou jsme vycítili, dáváme najevo účast, porozumění. Další znak spočívá v **autenticitě**. Být autentický, znamená být opravdový, uvěřitelný, přirozený, ve svých projevech transparentní a dobře čitelný. *Teprve všechny tři uvedené základní znaky nedirektivního a na osobnost druhého člověka orientovaného přístupu – akceptace, empatie a autenticita – uplatňované dohromady, přinášejí do vztahů přehlednost, pravdivost a citlivost ke druhému, a to vzbuzuje důvěru, kvalitní vztahy a pro jednotlivce vnitřní rovnováhu* (Kořátková, 2014, s. 114). K tomu, aby to (nejen) učitel dovedl, musí být vyrovnaný sám se sebou i svým okolím.*

Syslová (2016) připomíná význam zapojení ředitele školy do komunikace s rodinou. Považuje za důležité, aby ředitelé i učitelé byli vybaveni dobrými verbálními i neverbálními komunikačními dovednostmi. Lažová (2013) popisuje, že ředitel mateřské školy je obvykle první osobou, která se dostane s rodiči do kontaktu. I když je toto setkání spíše formální, vyvolává první dojem a nastavuje laťku vstřícnosti a otevřenosti. Splavcová a Kropáčková (2016, s. 109) vidí roli ředitele v poskytování opory učitelům a výrazné pomoci v nastavování spolupráce s rodinou. *Již od prvních kontaktů je třeba posilovat vzájemnou důvěru, pomáhat překonávat bariéry a přirozený strach z neznámého. I pro rodiče je nástup dítěte do mateřské školy novou zkušeností. Vkládají v pedagogu důvěru a očekávání. Mateřské školy mají významný vliv na získání důvěry rodičů ke školské instituci jako takové. Kvalitně nastartovaná spolupráce mezi první vzdělávací institucí a rodiči ovlivňuje nadále jejich ochotu spolupracovat i s dalšími vzdělávacími institucemi.*

Mateřská škola je místem každodenního kontaktu s rodiči. Žádná jiná škola už toto privilegium nemá. Přesto by neměla být komunikace s rodiči při předání dítěte zneužívána k rozhovoru nad závažnými tématy, neměla by sloužit k předávání informací o dítěti a jeho pokrocích (nebo dokonce nedostacích).

K tradičním způsobům komunikace mateřské školy s rodinou patří **třídní schůzky**. Obvykle se odehrávají ve třídě, naplňují spíše informativní a organizační potřeby školy. Lažová (2013) připomíná, že i taková schůzka může mít kromě předání potřebných informací, také další pozitivní přínos. Třídní schůzky bývají často doplněné o **individuální konzultace**, někde pravidelné, jinde na vyžádání. Prostřednictvím individuálních schůzek/konzultací naplňuje škola požadavky na poskytování informací spojených s výchovou a vzděláváním zákonným zástupcům nezletilého dítěte plynoucí z § 22b školského zákona (MŠMT, 2021). Poskytování těchto informací a domlouvání na společném postupu při výchově a vzdělávání dítěte je ukotveno i v RVP PV (MŠMT, 2021). První individuální schůzkou může být setkání ještě před nástupem dítěte do mateřské školy (viz níže). Na tuto schůzku by měla plynule navazovat další setkání, při kterých učitel hovoří s rodiči (později i s dítětem, tzv. triáda) o pokrocích dítěte. Přípravu i průběh konzultací dobře popsaly Krejčová, Kargerová a Syslová (2015). Upozorňují na detaily spočívající v důkladné přípravě učitele, navození přátelské atmosféry, významu zdůraznění silných stránek dítěte, diskusi nad odlišnostmi v pohledu na dítě i hledání cesty k jeho dalšímu rozvoji. Pravidelné individuální konzultace by se měly stát běžnou součástí práce učitele (nejen) v mateřské škole. Pokud škola pravidelné konzultace umožňuje, rodiče k nim musí vyzývat. Nestačí jen nabídnout, že mohou, je nutné rodiče opakovaně, nejlépe jmenovitě, pozvat. Teprve tím se stanou samozřejmostí.

Spolupráci s rodinou mateřské školy je věnována velká pozornost (Krejčová, Kargerová & Syslová, 2015; Lažová, 2013; Splavcová & Kropáčková, 2016; Splavcová et al., 2019; Syslová, 2016). Nejčastěji je podporována společnými akcemi. Někdy se jedná o uzavřené akce třídy nebo školy, jindy ve spolupráci či se zapojením širší veřejnosti. Škola vytváří příležitosti pro neformální setkávání rodičů, umožňuje rodičům zapojit se do života školy. Možností je mnoho, některé školy jsou v tomto ohledu velmi otevřené a inspirativní. Pořádají různá **neformální setkávání rodičů, výlety**, zapojují **prarodiče a sourozence** dětí (např. ke společnému čtení). Zajímavou formou spolupráce jsou **setkání s odborníky**.

#### 4.5.1 Adaptace rodičů

Komunikaci s rodinou, navázání partnerských vztahů mezi rodiči a učiteli je nutné věnovat pozornost již v adaptačním období. Kropáčková a Splavcová (2016, 2017) upozorňují na nutnost adaptace rodičů, kteří se dostávají do nové situace, mají své dítě svěřit do péče cizím osobám, předat ho do neznámého prostředí. Doporučují zapojení rodičů ještě před nástupem dítěte do mateřské školy, aby rodiče byli včas připraveni na novou situaci odloučení od dítěte, mohli si zvykat na lidi i prostředí. Škola jim to může dopřát nejen uspořádáním dne otevřených dveří, ale také možností pobytu rodiče s dítětem před nástupem dítěte do mateřské školy, např. pravidelná odpoledne na školní zahradě v červnu nebo během prázdninového provozu (v tomto případě musí být vždy rodič přítomen, jedná se o činnost spolupráce s veřejností, škola nemůže přebírat odpovědnost za dítě). Rodič se celkem rychle zorientuje, naváže komunikaci s učitelem, bude připraven podpořit své dítě v další fázi jeho vlastní adaptace.

Pravděpodobně nejúčinnějším nástrojem adaptace rodičů může být navázání kontaktu prostřednictvím osobní schůzky před nástupem dítěte do mateřské školy (Lažová, 2013; Splavcová et al., 2019; Splavcová & Kropáčková, 2016; Syslová et al., 2016). Autorky považují takovou schůzku za velmi významnou. Shodně podotýkají, že zdánlivá časová náročnost se vyplatí a ve vztahu rodiny a školy, resp. rodičů a učitelů na osobní úrovni se mnohonásobně vrátí. Předem připravená, na určitý čas domluvená schůzka probíhající v příjemné atmosféře je výrazem profesionálního přístupu a zároveň vyjádřením zájmu o dítě, jeho rodinu a jejich potřeby. Na schůzce se může učitel dozvědět mnoho užitečných informací o dítěti i jeho rodině. Má možnost odhalovat očekávání rodičů a vhodným způsobem je korigovat. Zároveň rodič může projevit vlastní zájem, ptát se, svěřit informace, které by veřejně neřekl, do dotazníku nenapsal. Najde se zde prostor pro společné domlouvání možností zapojení rodiny do vzdělávání jejich dítěte a spolupráce, čím rodiče mohou (a chtějí) přispět, jak se mohou (a chtějí) zapojit, jaká forma a intenzita komunikace jim bude vyhovovat. Na schůzce je vhodné nezapomenout se pobavit o procesu adaptace dítěte, připravit rodiče na pestrou paletu reakcí dětí na nové prostředí, mnohdy značně posunutou za hranici prvních dní pobytu dítěte v mateřské škole. Tato setkání totiž nelze považovat za adaptaci dítěte, přispívají k adaptaci rodičů, k tomu, aby byl rodič schopen podpořit své dítě.

#### 4.5.2 Adaptace dítěte

Adaptace, tedy *obecně proces přizpůsobení se něčemu novému* (Průcha, Walterová & Mareš, 2009, s. 11), je pro dítě raného věku, které se zpravidla poprvé ocitá mimo svou rodinu, velmi

náročná. Navíc v našem prostředí o to náročnější, že se potýkají s pochybnostmi i rodiče, kteří využívají institucionální péči o dítě raného věku. Často se musí vypořádat se situací, že je jejich počinání ve společnosti i v okruhu blízkých (širší rodina, známí, sousedé, spolupracovníci aj.) negativně vnímáno.

Další odlišnost mezi adaptací dítěte raného věku a dítěte čtyřletého nebo pětiletého nalezneme ve vývojových potřebách dětí. Zatímco starší děti jsou přitahovány k vrstevníkům, pro dítě raného věku je nejdůležitější přítomnost spřízněné dospělé osoby. *Dvouleté dítě bude hledat spřízněnou dospělou osobu, na kterou se bude nejčastěji obracet o pomoc.* (Splavcová et al., 2019, oddíl B, s. 7). Dítě, které přichází z láskyplného prostředí, bude s největší pravděpodobností vnímat pozitivně i další dospělé osoby, například učitele v mateřské škole.

S ohledem na výše zmíněná specifika a individualitu každého dítěte, by měla po individuální schůzce následovat přechodná fáze, kdy rodič během krátkých pobytů s dítětem v prostředí mateřské školy umožňuje svému dítěti i sobě samému přivyknout na nové prostředí i osoby. Mateřská škola může nabídnout rodičům návštěvy v době od zápisu do konce školního roku, nebo alespoň v přípravném týdnu před zahájením nového školního roku. Zároveň může rodičům doporučit zvykání na odloučení v prostředí širší rodiny. Pokud rodiče dítěti umožní být občas na krátkou chvíli bez jejich přítomnosti například u prarodičů, bude lépe přijímat odloučení.

Kropáčková a Splavcová (2016, 2017) přikládají velký význam postupné adaptaci dětí raného věku. Té by mělo předcházet výše uvedené seznamování s prostředím za přítomnosti rodiče. S ohledem na potřeby všech dětí měla tato fáze probíhat již spíše bez přítomnosti rodičů. K tomu, aby odloučení nebylo příliš náhlé, slouží právě postupné prodlužování pobytu dítěte. Splavcová (et al., 2019) předkládá důvody pro postupnou adaptaci na začátku školního roku bez rodičů s odkazem na potřeby dětí raného věku. Na děti v mateřské škole čeká mnoho nových podnětů, se kterými se musí vypořádat. Přítomnost lidí, kteří do třídy nepatří, jim to ztěžuje. Dále připomíná, že se v tomto období (zpravidla září) stále ještě adaptují na novou situaci i rodiče. Přítomný rodič může neadekvátně reagovat na pozornost jiného dítěte, může být zaskočen neočekávanou pozorností, nebo naopak může nevhodně podněcovat dítě k činnosti. Samotný akt přítomnosti rodiče v zásadě jen posouvá konečné odloučení a posun v adaptaci dítěte. Proto se mnohem více osvědčuje právě postupné prodlužování pobytu dítěte. V neposlední řadě upozorňuje na nutnost přihlížení k potřebám všech aktérů, tedy i učitelů. Pro učitele je obtížné věnovat pozornost zároveň dětem i rodičům. V tomto, pro všechny náročném období, může snadno dojít k nedorozumění, které ohrožuje vzájemnou důvěru a respekt.

Například učitel na základě zkušeností a znalostí v oblasti vývojové psychologie může nechat dítě zdánlivě bez pozornosti, nechá ho pozorovat, očima prozkoumávat „terén“. Přítomný rodič (jiného dítěte) může takový postup vnímat jako zanedbání. Může sám chtít situaci „napravit“ nebo se alespoň o zážitek podělit s dalšími rodiči v šatně. Učitel z takové situace jen těžko vyjde se ctí, což si jistě nezaslouží. Zapojení rodičů do adaptačního procesu je náročné a vyžaduje od učitelů velkou dávku profesionality a empatie. Při adaptaci dětí čtyř či pětiletých je situace odlišná, rodičům by měla být aktivní účast a přítomnost v adaptačním procesu nabízena automaticky.

Pokud mateřská škola umožňuje přítomnost rodičů v prvních dnech docházky dítěte do mateřské školy, nikdy by neměl rodič opustit dítě náhle, bez rozloučení. Splavcová (et al., 2019) popsala inspirující příklady dobré praxe, kdy se například děti scházejí na zahradě mateřské školy, po chvíli společného pobytu se rodič rozloučí, odchází, dítě mu zamává. Dítě vidí rodiče odcházet, může i negativně reagovat, ale je ubezpečováno o tom, že se rodič vrátí. Necítí se zmatené a zrazené. Učitel pak citlivě volí dobu návratu rodiče na základě reakce dítěte. Někdy to může být i jen několik minut, jindy hodina.

V souvislosti s adaptačním obdobím upozorňují Kropáčková a Splavcová (2016, 2017) na potřebu stálosti, kdy by dětem raného věku nemělo být zasahováno do pravidelností, školy by se měly vyvarovat mimořádných akcí, omezit spojování tříd. Zároveň doporučují pro pobyt venku s dětmi raného věku upřednostňovat zahradu, která je z hlediska potřeb dětí vhodnější, než vycházky do okolí. Na zahradě se děti cítí bezpečně, učitelé jim mohou dát volnost. Každé dítě se zabaví podle svých možností a potřeb bez ohledu na věk a dosavadní zkušenosti.

Pokud učitel zároveň neopomíná psychické potřeby dítěte, podporuje snadnější průběh adaptace. Zároveň tím vytváří podmínky pro dobrou spolupráci s rodinou dítěte. Kvalita komunikace a spolupráce mateřské školy s rodinou do značné míry přispívá k tomu, aby byl pobyt v mateřské škole pro dítě opravdu přínosný.

#### 4.6 Přínos institucionální péče pro děti raného věku

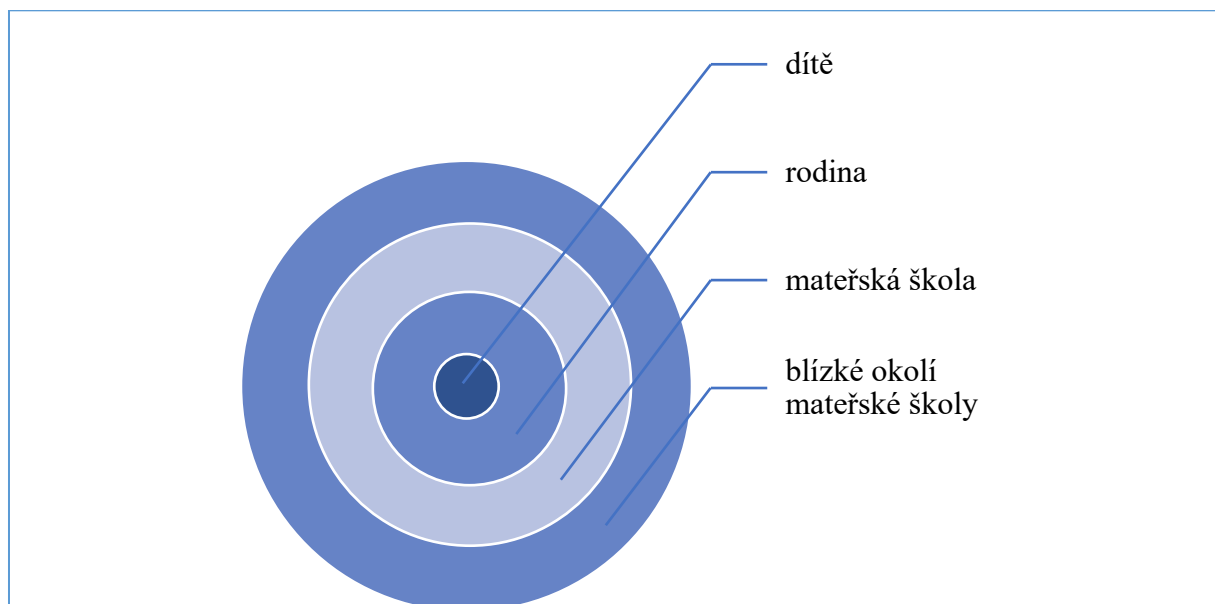
Je vhodné připomenout, že nemusíme mít obavu přijmout dvouleté dítě do mateřské školy, pokud k tomu máme vhodné podmínky, které spočívají zejména v zajištění dostatečného počtu kvalifikovaného i pomocného personálu, omezení počtu dětí ve třídě, vybavení přizpůsobeného aktuálním potřebám a možnostem dětí a v neposlední řadě také v nastavení optimální spolupráce s rodinou.

Splavcová a Kropáčková (2016) popsaly soubor přínosů a rizik vzdělávání dětí od dvou let. Mezi hlavními přínosy pro děti vidí možnost celkového rozvoje dítěte, jeho zapojení mezi vrstevníky, podporu samostatnosti, variabilitu prostředí a pravidelný režim. Z pohledu rodičů spatřují přínosy v jistotě, kvalitě, zajištění stravování a pitného režimu a v poradenství. Mateřskou školu může vzdělávání dětí od dvou let motivovat ke zvyšování kvality, nastavování spolupráce s rodinou, získání dalších finančních prostředků. To vše vede k posilování prestiže mateřské školy. Abychom mohli eliminovat, nebo alespoň zmírnit možná rizika, musíme je znát. Největšími riziky mohou být nedostatečná adaptace, nepřiměřená délka pobytu, vystavování dítěte nadměrné zátěži, nepřipravenost prostředí a někdy i nevhodná integrace do věkově heterogenní skupiny.

Mateřská škola je místem, které umožňuje rodině sladňování rodinného a pracovního života, přirozeně doplňuje rodinnou výchovu a do značné míry může být rodině oporou, rádcem. Zapojením do mateřské školy se dítě přirozeně setkává s novým prostředím, novými podněty (viz obrázek 3), stává se součástí nové sociální skupiny, přijímá novou sociální roli.

Obrázek 3

*Přirozené podněty (Kropáčková & Splavcová, 2017, s. 72)*



Přínosem zapojení dítěte raného věku do instituce může být poskytování včasné intervence dětem z nepodnětného prostředí nebo dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Mateřská škola může tyto potřeby odhalit a díky tomu poskytovat dítěti včasnou intervenci (RVP PV, MŠMT, 2021). Nastavená opatření vedou ke snižování nerovností ve vzdělávání, poskytují

dítěti vyšší šanci na vytvoření základů pro celoživotní učení, zlepšují možnosti pro dosahování lepších výsledků vzdělávání a snižují riziko předčasného odchodu ze vzdělávání.

Tyto přínosy vyplývají také ze zahraničního kontextu (Evropská komise, 2014, 2019; OECD, 2011). Evropské země věnují problematice institucionální péče a vzdělávání od raného věku významnou pozornost. Evropská komise opakovaně zařazuje mezi klíčové údaje o vzdělávacích systémech míru účasti dětí mladších tří let ve formální péči a porovnává kvalitu poskytovaných služeb na základě klíčových zásad pro kvalitativní rámec vzdělávání a péči v raném dětství (Evropská komise, 2014). Česká republika patří k zemím, kde není péče o děti raného věku pevně ukotvena (viz kapitola 4.2.2). Přesto se i u nás podíl dětí raného věku na předškolním vzdělávání se zvyšuje. *Důvodem jsou společenské změny v zejména v sociální a ekonomické oblasti, ne přímo výchovné a vzdělávací záměry. Model, v němž žena tráví delší čas doma s dítětem, je nejen v EU považován za překonaný. Péče o dítě je vnímána spíše jako určitý svébytný rodičovský čas, který naplňují oba rodiče a který je doplňován různými typy výchovných zařízení* (Opravilová, 2016, s. 39).



## Empirická část

### 5. Metodologie výzkumu

#### 5.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem disertační práce bylo hlouběji proniknout do reality umístování dvouletých dětí do mateřských škol, a to pohledem rodičů i učitelů. Naplnění tohoto cíle bylo vedeno výzkumnými otázkami:

1. Jaká je dostupnost vzdělávání dětí raného věku v České republice?
2. Jaké jsou důvody rodin pro umístování dětí raného věku do mateřské školy?
3. Jaké jsou přínosy docházky dítěte raného věku do mateřské školy pohledem jednotlivých aktérů?
4. Jaké jsou způsoby komunikace a spolupráce mateřské školy s rodinou pohledem jednotlivých aktérů?

#### 5.2 Charakteristika výzkumného souboru

##### 5.2.1 Respondenti dotazníkového šetření

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 1 030 rodičů a 1 118 učitelů z mateřských škol. Respondenti zastupují všechny kraje České republiky a různě velké obce od nejmenších do 500 obyvatel po Prahu (viz grafy 1 a 2).

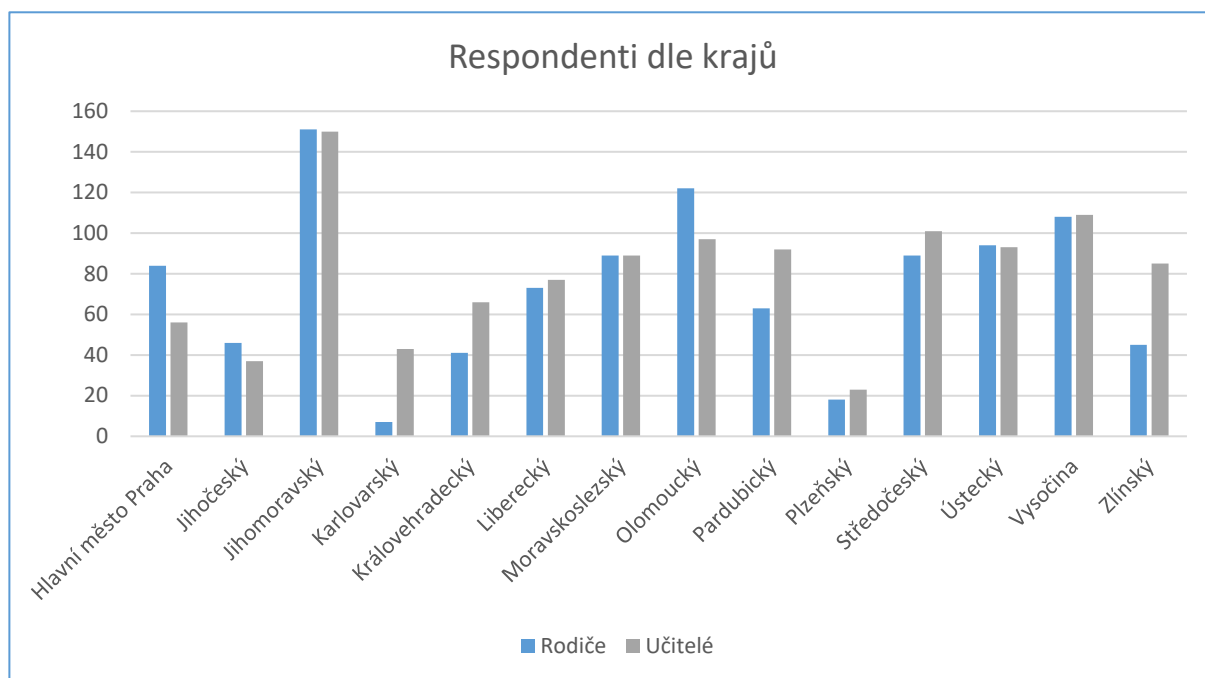
Z uvedeného grafu 1 vyplývá, že v Praze a Olomouckém kraji převažují respondenti z řad rodičů, v Karlovarském, Pardubickém a Zlínském kraji se zapojilo více učitelů.

Graf 2 potvrzuje, že zastoupení respondentů dle velikosti obce je vyrovnanější než podle krajů, s mírnou převahou respondentů z obcí do 10 000 obyvatel.

Některé otázky směřovaly k doplnění demografických údajů. Pomohly nám získat bližší informace o rodičích, o školách/učitelích a jejich podmínkách pro vzdělávání. Umožnily zasazení některých skutečností do kontextu.

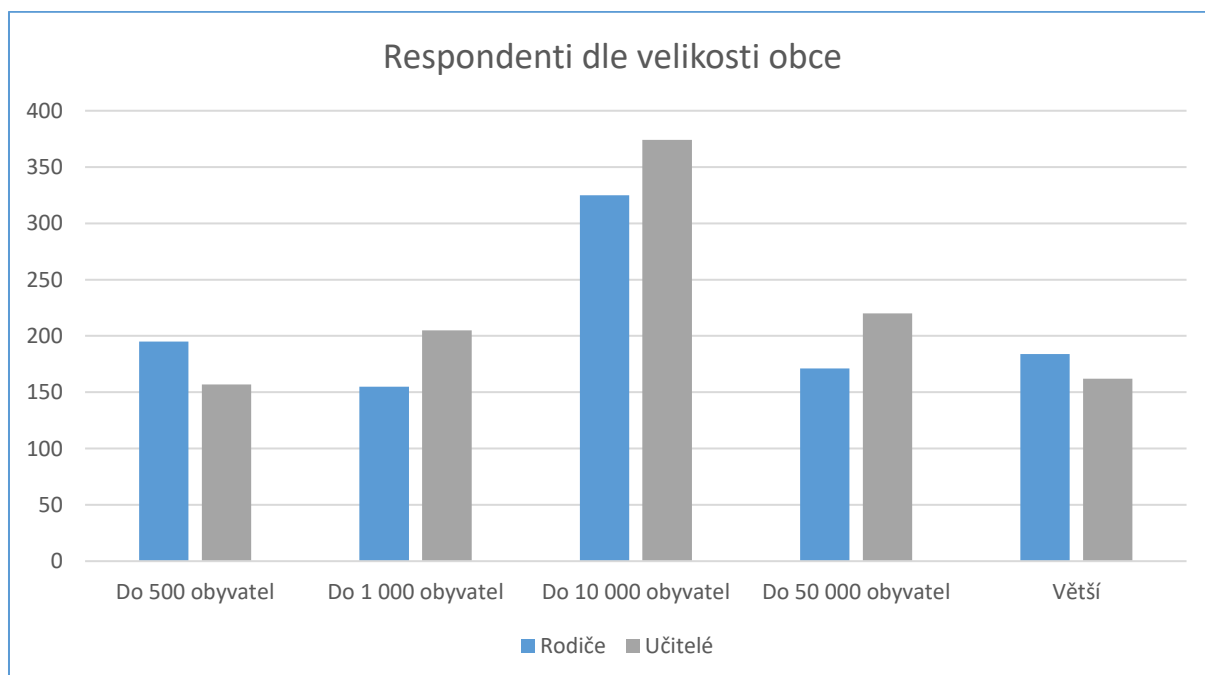
Graf 1

Respondenti dle krajů



Graf 2

Respondenti dle velikosti obce

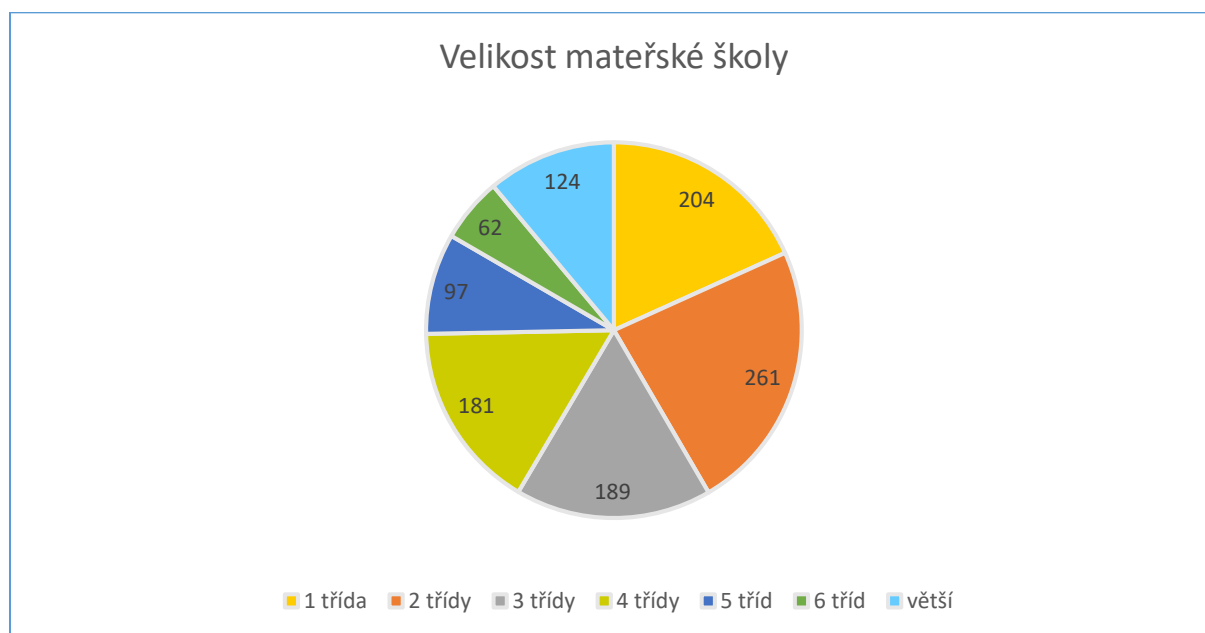


## 5.2.2 Informace o učitelích, resp. školách

Téměř polovina respondentů z řad učitelů je z malotřídních škol (do 50 dětí). To odpovídá i celkovému složení mateřských škol v České republice, kde je dle údajů MŠMT cca polovina mateřských škol právě malotřídních. Na druhé straně existují i velké mateřské školy s více než čtyřmi třídami. I učitelé z těchto škol se zapojili do dotazníkového šetření (viz graf 3).

Graf 3

*Rozložení respondentů dle velikosti mateřské školy*

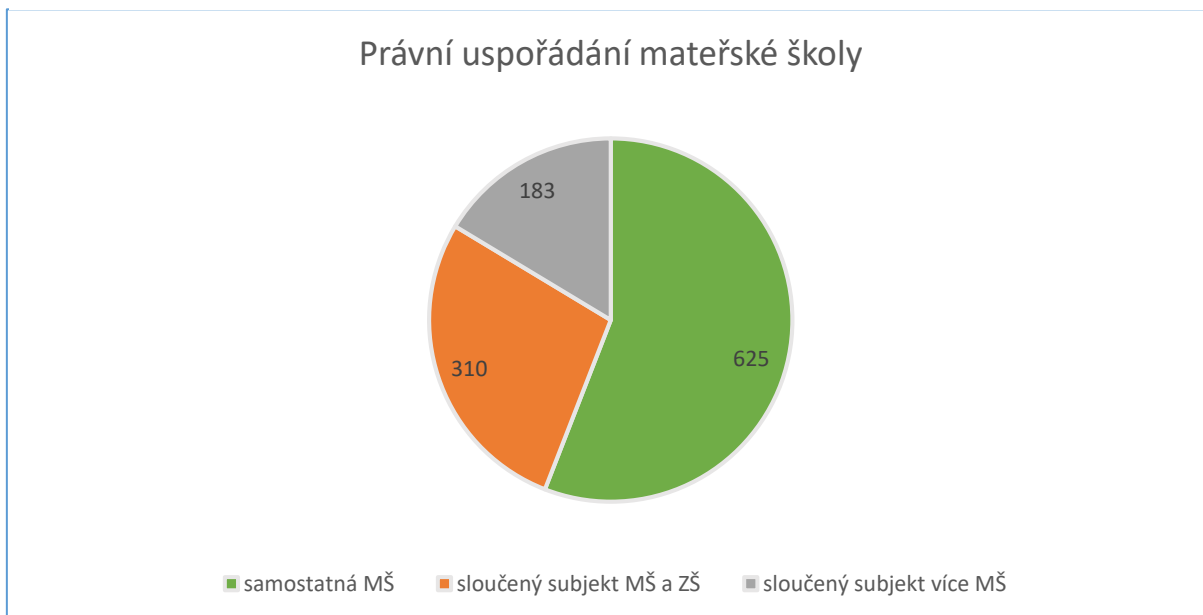


V České republice mohou být mateřské školy zřízené jako samostatné právní subjekty, sloučené subjekty více mateřských škol a sloučené subjekty škol různých stupňů vzdělávání (nejčastěji mateřská a základní škola). Podobu právních subjektů určuje zřizovatel. Mezi respondenty se objevují zaměstnanci všech tří uvedených typů uspořádání právních subjektů (viz graf 4).

Většinu mateřských škol v České republice zřizují obce nebo svazky obcí. Dalšími zřizovateli jsou kraje, církve, soukromé subjekty nebo firmy. Všichni zřizovatelé, mimo firem, jsou mezi respondenty, opět v rozložení, které kopíruje poměr zřizovatelů v rámci České republiky (viz graf 5).

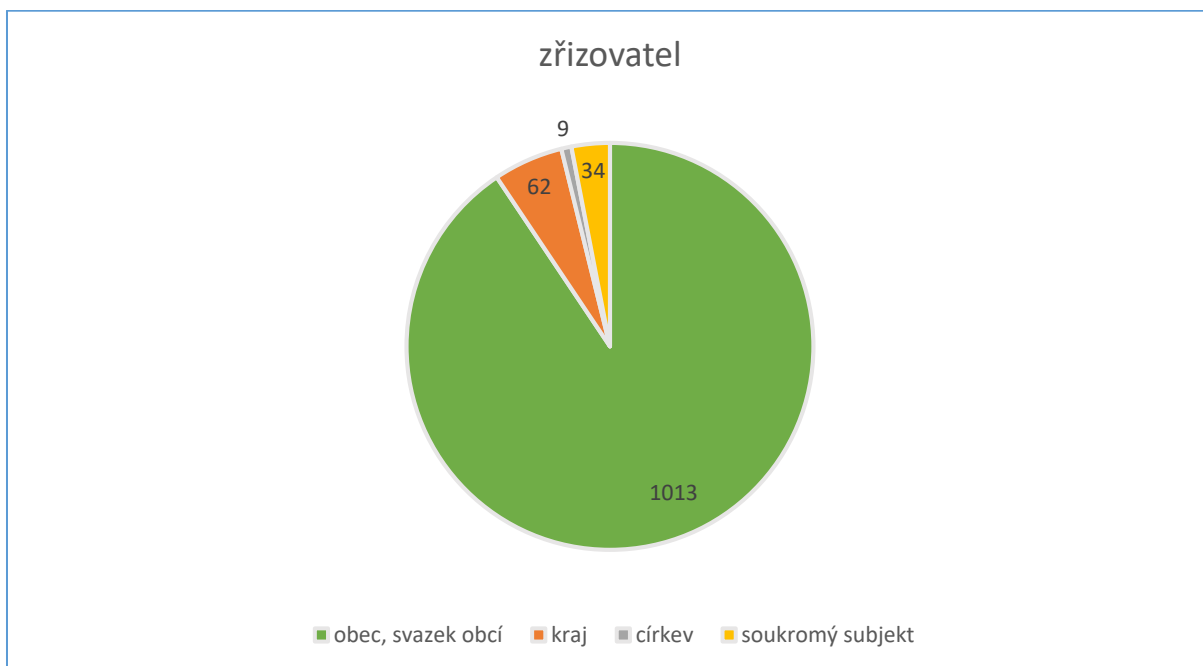
Graf 4

Rozložení respondentů dle právního uspořádání školy



Graf 5

Rozložení respondentů dle zřizovatele mateřské školy

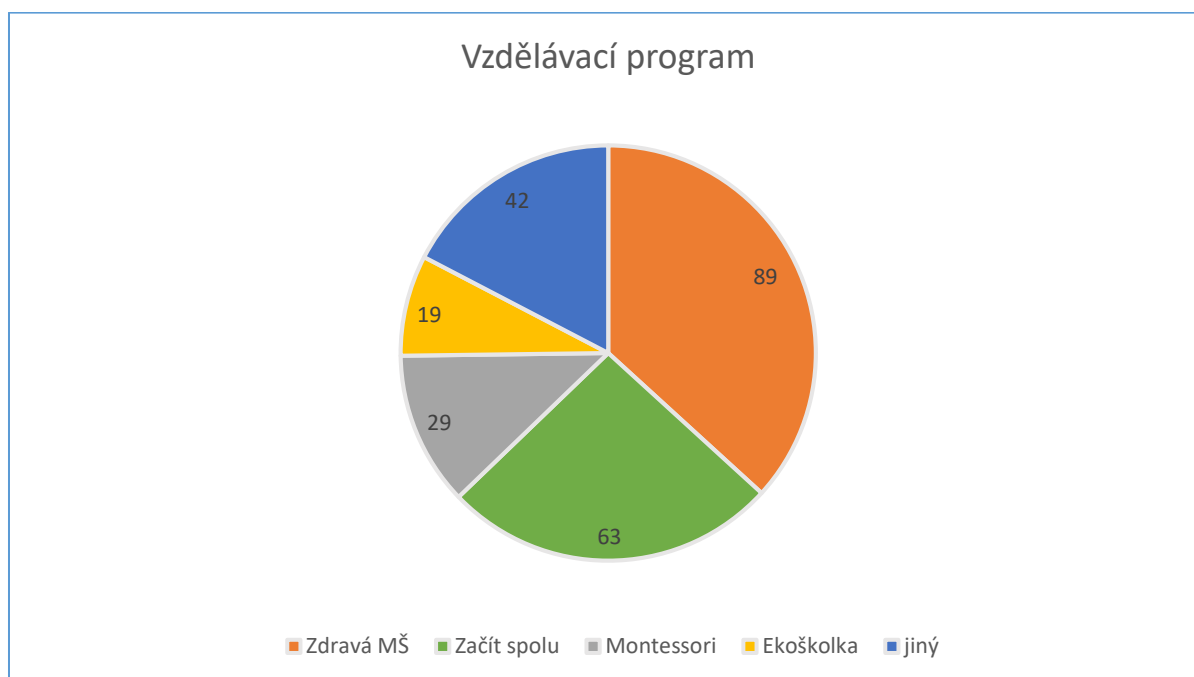


Většina mateřských škol v České republice si vytváří svůj vlastní jedinečný školní vzdělávací program. Některé školy využívají zcela nebo částečně možnosti zpracování školního vzdělávacího programu podle dostupné předlohy. Jejich program musí být v souladu s RVP PV (MŠMT, 2021), ale může zohledňovat určitou filozofii, směr, preferovat určitý druh činností,

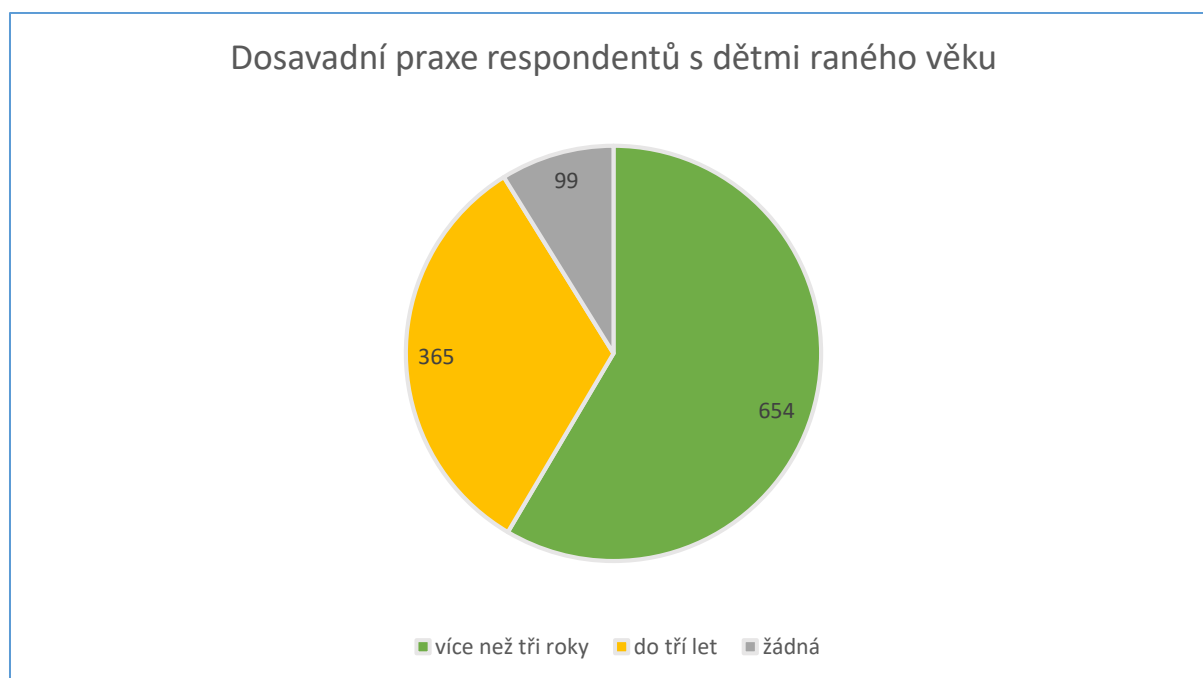
většinou vycházející z alternativních směrů. Také v tomto ohledu respondenti kopírují trend. Vlastní školní vzdělávací program má 876 z nich, 242 se hlásí k některému z programů (viz graf 6). Nejvíce respondentů pracuje s programem Zdravá mateřská škola, těsně následovaným programem Začít spolu. Ojediněle se vyskytují i další programy, například Waldorfská pedagogika, lesní mateřská škola a další. Jeden respondent uvedl v České republice ojedinělý program Reggio Emilia.

Graf 6

*Respondenti dle vzdělávacího programu*



Posledním ukazatelem přibližujícím respondenty/učitele je míra jejich pracovních zkušeností s dětmi raného věku. Ptali jsme se, jak dlouhá je jejich praxe s těmito dětmi. Více než polovina z nich má zkušenosti více než tříleté, jen 99 potvrdilo, že nemají s dětmi raného věku zatím žádnou zkušenost, pečují o ně tedy poprvé (viz graf 7).



Uvedené informace ukazují na pestrost možností práce mateřských škol v České republice a zároveň pestrý vzorek zastoupení různých možností pojetí předškolní pedagogiky v mateřských školách mezi respondenty/učiteli.

### 5.2.3 Účastníci ohniskových skupin

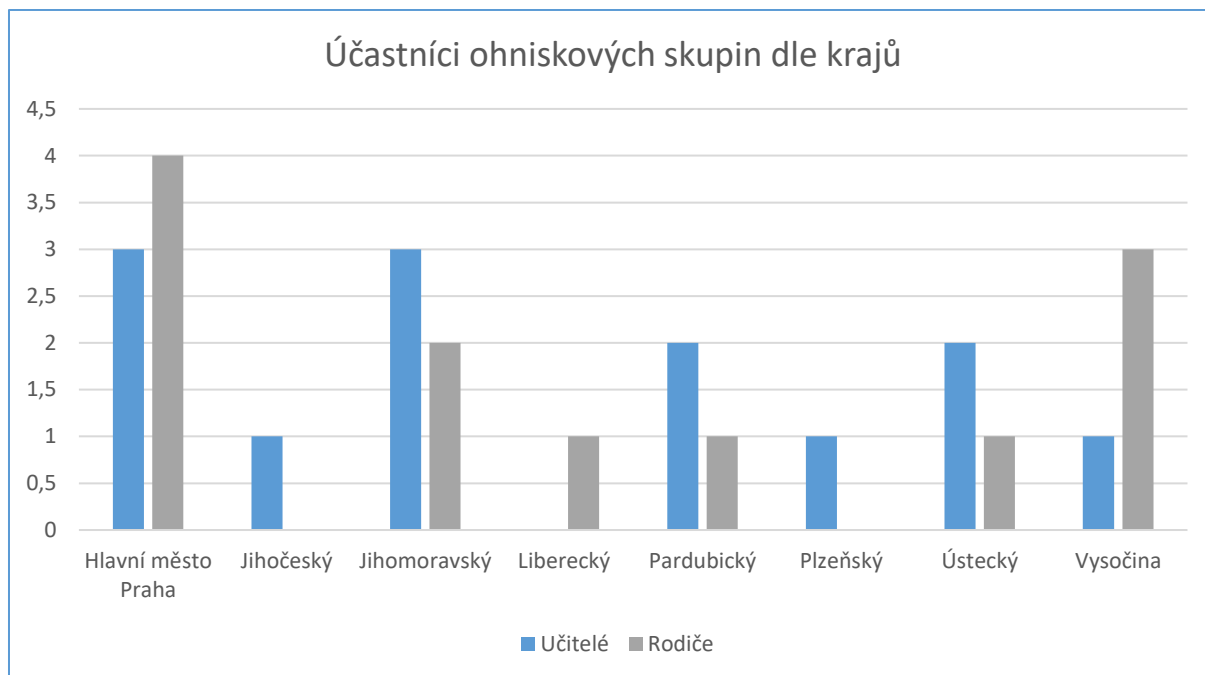
Všem respondentům byla v dotazníkovém šetření předložena nabídka k dalšímu zapojení a spolupráci při další fázi výzkumu v rámci ohniskových skupin nebo řízených rozhovorů. Mnozí respondenti (238 rodičů, 156 učitelů) této možnosti využili a poskytli na sebe kontaktní údaje.

I přes velký časový odstup mezi dotazníkovým šetřením a oslovením respondentů k další spolupráci, odpovědělo na adresnou mailovou žádost o zapojení do ohniskové skupiny 23 rodičů a 33 učitelů. Grafy 8 a 9 ukazují na účast v ohniskových skupinách dle krajů, resp. velikosti obce. Zapojilo se do nich 13 učitelů a 12 rodičů z různých krajů České republiky.

Všichni účastníci ohniskových skupin z řad učitelů uvedli v dotazníkovém šetření praxi s dětmi raného věku delší než tři roky. Jeden účastník pracuje ve sloučeném právním subjektu více mateřských škol, konkrétně v bývalých jeslích, které se při sloučení subjektů staly součástí mateřské školy (to ovšem vyplynulo přímo z rozhovoru v ohniskové skupině). Ostatní účastníci pracují dle údajů v dotazníkovém šetření v samostatných právních subjektech mateřských škol.

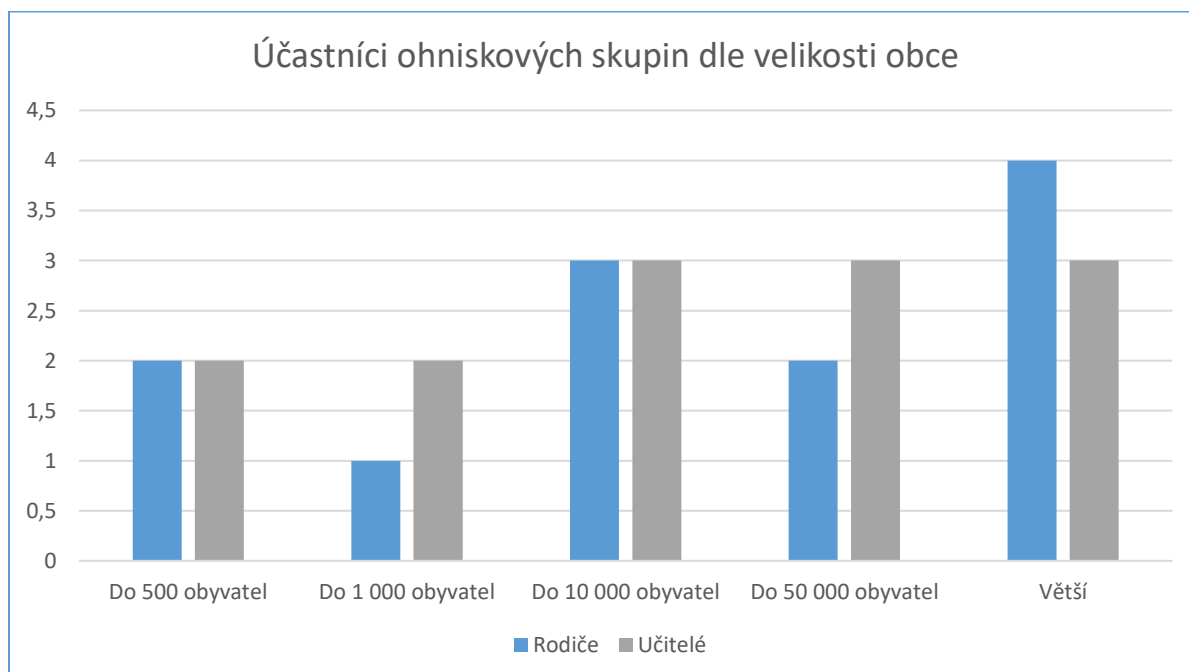
Graf 8

Účastníci dle krajů



Graf 9

Účastníci dle velikosti obce



I zde se podařilo zachovat pestrost výzkumného souboru.

### 5.3 Sběr dat a jejich analýza

Pro sběr dat v tomto výzkumu bylo zvoleno dotazníkové šetření určené dvěma skupinám respondentů: rodičům dětí, které nastoupily do mateřské školy před dovršením třetího roku věku, a učitelům v mateřských školách, které děti mladší tří let ke vzdělávání přijímají. Následně bylo dotazníkové šetření doplněno ohniskovými skupinami rodičů a učitelů. Účastníky se stali respondenti předchozího dotazníkového šetření.

#### 5.3.1 Dotazníky

Dotazníkové šetření se uskutečnilo v rámci projektu č. 1163520 podpořeného Grantovou agenturou Univerzity Karlovy *Děti raného věku v mateřské škole a dalších institucích* (Splavcová, 2021), který byl určen k získání podkladů pro další výzkum, mimo jiné pro tuto disertační práci.

Dotazníkové šetření, připravené prostřednictvím online formuláře, obsahovalo 40 uzavřených, polootevřených i otevřených otázek kvantitativního i kvalitativního charakteru pro rodiče. Stejný charakter mělo 47 otázek pro učitele (viz přílohy 3 a 5).

Otázky pokrývaly tři dimenze. První dimenze se vztahovala k demografickým údajům včetně dostupnosti služeb. Druhá dimenze směřovala ke zkušenostem rodin a učitelů s docházkou dětí mladších tří let do mateřské školy. Třetí dimenze dotazníku byla věnována spolupráci rodiny a školy, se zaměřením na její formy, adaptační období, způsoby komunikace a předávání informací, a také na přínos mateřské školy pro dítě z pohledu jeho potřeb a rozvoje.

Rozeslání dotazníků do mateřských škol předcházelo předvýzkum, ve kterém byly oba dotazníky poslány deseti vybraným učitelům a rodičům. Cílem předvýzkumu bylo ověřit srozumitelnost otázek, funkčnost online formuláře a dobu potřebnou pro jeho vyplnění. Na základě podnětů byly některé otázky mírně přeformulovány. Doba pro jeho vyplnění byla ověřena u obou skupin (učitelé i rodiče) na cca 15-20 minut.

Respondentům obou skupin zprostředkovali dotazník ředitelé mateřských škol. Žádost byla poslána na 5 304 dostupných e-mailových adres z mateřských škol v České republice (text žádosti viz příloha 1, průvodní dopisy pro rodiče a učitele viz přílohy 2 a 4). V e-mailové žádosti bylo osloveným popsáno, že se jich obsah sdělení týká jen v případě, že tyto děti vzdělávají. V opačném případě se neměli zprávou zabývat. Adresáti ze škol, které děti raného věku vzdělávají, byli požádáni, aby vyplnili dotazník pro učitele (předáním odkazu mohlo vyplnit i



více učitelů z jedné školy), a aby předali rodičům odkaz na dotazník pro rodiče, jichž se výzkum týká.

Z dostupného seznamu nebylo možné identifikovat mateřské školy, které přijímají děti mladší tří let. Proto není možné vyčíslit návratnost dotazníku. Podle dostupných dat MŠMT byly ve školním roce 2020/2021 děti raného věku přijaty v 2 878 mateřských školách. Návratnost od učitelů je tedy poměrně velká. Informaci, kolik rodičů bylo školami osloveno, nemáme. Přesto i míra zapojení rodičů není zanedbatelná.

Limitem tohoto výzkumu může být, že nebyly z důvodu zachování anonymity respondentů zjišťovány údaje, které by propojily odpovědi jednotlivých respondentů. Nemůžeme tedy korelovat odpovědi rodičů a učitelů na úrovni konkrétní školy. Na druhé straně právě anonymita mohla přispět k větší otevřenosti a ochotě spolupracovat, což se následně potvrdilo nejen v počtu respondentů dotazníkového šetření, ale také v zapojení účastníků do ohniskových skupin.

### 5.3.2 Ohniskové skupiny

K hlubšímu vhledu do oblasti vztahující se ke třetí dimenzi dotazníku (spolupráce rodiny a školy) byla následně využita metoda ohniskových skupin. Vzhledem k omezeným možnostem osobních kontaktů v době pandemie koronaviru Covid-19 došlo ke značnému odstupu mezi dotazníkovým šetřením a ohniskovými skupinami. Uskutečnění plánovaných ohniskových skupin bylo několikrát odloženo. Nakonec bylo rozhodnuto, že schůzky budou vzhledem k pandemické situaci organizovány online, aby nedocházelo k dalšímu odkladu a časové prodlevě. Na podzim 2021 byly realizovány dvě ohniskové skupiny rodičů a dvě ohniskové skupiny učitelů, které zjištění z dotazníků doplnily (struktura ohniskových skupin viz příloha 6).

Ke spolupráci byli kontaktováni všichni respondenti, kteří projevíli v dotazníkovém šetření zájem o další participaci. I přes časový odstup odpovědělo na výzvu k zapojení 23 rodičů (tj. 10 % oslovených) a 33 učitelů (tj. 21 % oslovených). Oběma skupinám respondentů bylo následně nabídnuto 8 termínů pro online setkání. Všichni byli seznámeni se skutečností, že setkání proběhne online, formou skupinového rozhovoru, který bude nahráván pro potřeby zpracování získaných výpovědí. Byli seznámeni s tematickými okruhy setkání. Prostřednictvím online formuláře mohli označit všechny termíny, které by jim vyhovovaly.

Následně byly vybrány pro každou skupinu dva termíny, kde bylo nejvíce přihlášených. S ohledem na novou vlnu hygienických opatření, karantény a jiné překážky bylo nutné počítat s možností, že se nepřipojí všichni pozvaní, což se potvrdilo. Pozvání přijalo do každé ohniskové skupiny 10 účastníků. Z 20 pozvaných učitelů se zúčastnilo 13 (5+8), z 20 rodičů se připojilo 12 (7+5).

Z dotazníků byla u obou skupin respondentů zřejmá různorodost zkušeností v komunikaci mezi rodinou a školou i odlišnost postojů k vzájemné spolupráci. Přitom komunikace a spolupráce s rodinou má pro dítě a jeho rozvoj veliký význam. Proto byly ohniskové skupiny zaměřeny právě tímto směrem. Záměrně byly realizovány nejprve ohniskové skupiny s rodiči, u kterých se dalo očekávat méně kontroverzí.

### 5.3.3 Analýza dat

Pro potřeby analýzy údajů o respondentech dotazníkového šetření a účastnících ohniskových skupin (viz výše) byly analyzovány s využitím jednoduché deskriptivní statistiky adekvátní uzavřené položky z dotazníků.

Z dotazníku pro rodiče:

- *Z jakého jste kraje? (1)<sup>1</sup>*
- *V jak velké obci žijete? (2)*

Z dotazníku pro učitele:

- *V jakém kraji se nachází vaše mateřská škola? (1)*
- *V jak velké obci se nachází Vaše mateřská škola? (2)*
- *Jak velká je Vaše mateřská škola? Napište, prosím, počet tříd. (7)*
- *Jaké uspořádání má Vaše mateřská škola? Prosím, označte. (8)*
- *Kdo je zřizovatelem Vaší mateřské školy? (10)*
- *Hlásí se Vaše mateřská škola k nějakému programu? (Zdravá mateřská škola; Montessori; Waldorfská škola; lesní mateřská škola; jiné) (11)*
- *Pokud ano, uveďte, prosím, k jakému. (12)*
- *Jakou máte praxi s dětmi do tří let? (22)*

Pro odpovědi na výzkumné otázky byly analyzovány otázky uzavřeného a polouzavřeného charakteru s využitím jednoduché deskriptivní statistiky.

---

<sup>1</sup> Čísla v závorkách označují čísla otázek z dotazníkových formulářů.

Z dotazníků pro rodiče:

- *Nachází se mateřská škola v obci, kde žijete? (3)*
- *Pokud ne, jak daleko dojíždíte? Doplňte, prosím, počet km. (4)*
- *Je v místě, kde se nachází mateřské škola, také jiná instituce poskytující obdobnou službu? (5)*
- *Vybírali jste z několika MŠ? (12)*
- *Co pro Vás bylo pro výběr MŠ důležité? Vyberte minimálně jednu, maximálně tři možnosti, nejvíce odpovídající Vaší potřebě. (13)*
- *Kolik dní v týdnu docházelo Vaše dítě v prvním roce docházky do mateřské školy? (18)*
- *Kolik hodin průměrně pobývalo v tyto dny Vaše dítě v prvním roce docházky do mateřské školy? (19)*
- *Jakým způsobem s Vámi komunikuje Vaše mateřská škola a jakým způsobem probíhá předávání informací o dítěti a dění v mateřské škole? – uveďte všechny způsoby, o kterých víte. (22)*
- *Jaké akce organizuje mateřská škola pro podporu spolupráce s rodinou? Označte, prosím, všechny možnosti, které odpovídají skutečnosti. (25)*
- *Zúčastňujete se těchto akcí? (27)*
- *Umožňuje Vaše mateřská škola dětem adaptační program? (30)*

Z dotazníků pro učitele:

- *Je v místě, kde se nachází Vaše mateřská škola, ještě jiná mateřská škola? (3)*
- *Je v místě, kde se nachází Vaše mateřská škola, také jiná instituce poskytující podobnou službu? (4)*
- *Kolik dní v týdnu chodí obvykle děti mladší tři let do Vaší mateřské školy? (13)*
- *Kolik hodin je průměrně dítě mladší tři let ve Vaší mateřské škole? (14)*
- *Umožňuje Vaše mateřská škola dětem postupnou adaptaci? (23)*
- *Pokud ano, jak je rodiči využívána? (24)*
- *Proč si rodiče podle vás vybrali pro dítě mladší tři let právě Vaši mateřskou školu? Označte, prosím, minimálně jeden, maximálně tři důvody (27)*
- *Jakým způsobem komunikuje Vaše mateřská škola s rodiči a jakým způsobem probíhá předávání informací o dítěti a dění v mateřské škole? – uveďte všechny způsoby, které škola nabízí. (34)*
- *Jaké akce organizuje Vaše mateřská škola pro podporu spolupráce s rodinou? Označte, prosím, všechny možnosti dle skutečnosti. (38)*

Otevřené otázky byly zpracovány technikou otevřeného kódování. (Švaříček & Šed'ová, 2007, s. 211), s využitím metody „papír a tužka“ (tamtéž, s. 213). Kategorie vznikaly dle potřeby deduktivní nebo induktivní metodou.

Z dotazníků pro rodiče:

- *Pokuste se, prosím, vyjádřit jednou větou, proč jste se rozhodli umístit Vaše dítě do mateřské školy před dovršením třetího roku věku (Vaše potřeby, motivy)?* (11)
- *Pokud ano, popište jaký.* (adaptační program, 31)
- *Čím mateřská škola nejvíce přispívá k rozvoji Vašeho dítěte?* (36)
- *Jakým způsobem a jak často Vás mateřská škola informuje o prospívání Vašeho dítěte a jeho individuálních pokrocích v rozvoji a učení?* (37)
- *Jakým způsobem se s Vámi mateřská škola domlouvá na společném postupu při výchově Vašeho dítěte?* (38)

Z dotazníků pro učitele:

- *Jaký adaptační program nabízí Vaše mateřská škola?* (25)
- *Jak získává Vaše mateřská škola informace o dítěti před nástupem do mateřské školy?* (26)
- *Čím Vaše mateřská škola nejvíce přispívá k rozvoji dětí raného věku?* (31)
- *Jakým způsobem a jak často informujete rodiče o prospívání jejich dítěte a o jeho individuálních pokrocích v rozvoji i učení?* (42)
- *Jakým způsobem se domlouváte s rodiči na společném postupu při výchově dítěte?* (43)

Pro dokreslení odpovědí rodičů byla využita volná vyjádření, ve kterých mohli učitelé sdělit svůj postoj k dané problematice, tedy i k potřebám dětí a rodin.

V další fázi byla provedena analýza volných výroků učitelů, ve kterých měli možnost svěřit se s vlastní dobrou či méně vstřícnou zkušeností související s docházkou dětí do mateřské školy před dovršením třetího roku věku. Této možnosti využilo cca 10 % učitelů. Volné výroky byly analyzovány otevřeným kódováním, tentokrát induktivně, s využitím kategorií, které vzešly z analýzy odpovědí rodičů (viz níže). Nebyly využity všechny kategorie, k některým se učitelé nevyjadřovali. Výroky učitelů byly často negativní a vyjadřovaly neoprávněnost potřeb na straně rodin a nenaplnování potřeb dítěte. Proto byla v konečné fázi provedena konstantní komparace (Švaříček & Šed'ová, 2007, s. 223), kde jsme hledali shody a rozdíly, a porovnávali výroky rodičů s výroky z volných výpovědí učitelů.

Otázky směřující k předávání informací a spolupráci s rodinou byly dále předmětem ohniskových skupin, které umožnily více do hloubky prozkoumat jednotlivé možnosti. Směřovaly zejména ke způsobům komunikace, předávání informací o dětech a jejich prospívání. Otevřeli jsme i téma společných akcí pořádaných mateřskou školou. S ohledem na žádoucí pozitivní přístup a komunikaci byly ve všech ohniskových skupinách účastníkům položeny tyto doplňující otázky:

- *Dozvídáte se při rozhovorech s učiteli o svém dítěti něco hezkého?*
- *Slyší od Vás rodiče v rozhovorech, konzultacích něco hezkého o svém dítěti?*

V konečné fázi byla provedena konstantní komparace (Švaříček & Šed'ová, 2007, s. 223), kde jsme hledali shody a rozdíly v odpovědích respondentů dotazníkového šetření a účastníků ohniskových skupin.

Pro znázornění a snadnější orientaci byly kromě popisného textu v práci použity tabulky, sloupcové a výsečové grafy. Z důvodu lepší srozumitelnosti textu byly použité přímé citace v kapitole 6 upraveny tak, aby lépe odpovídaly pravidlům českého pravopisu, ale zároveň zůstala zachována podstata sdělení.

## 6. Výsledky výzkumu (výzkumná zjištění)

Následující text je organizován podle uvedených výzkumných otázek.

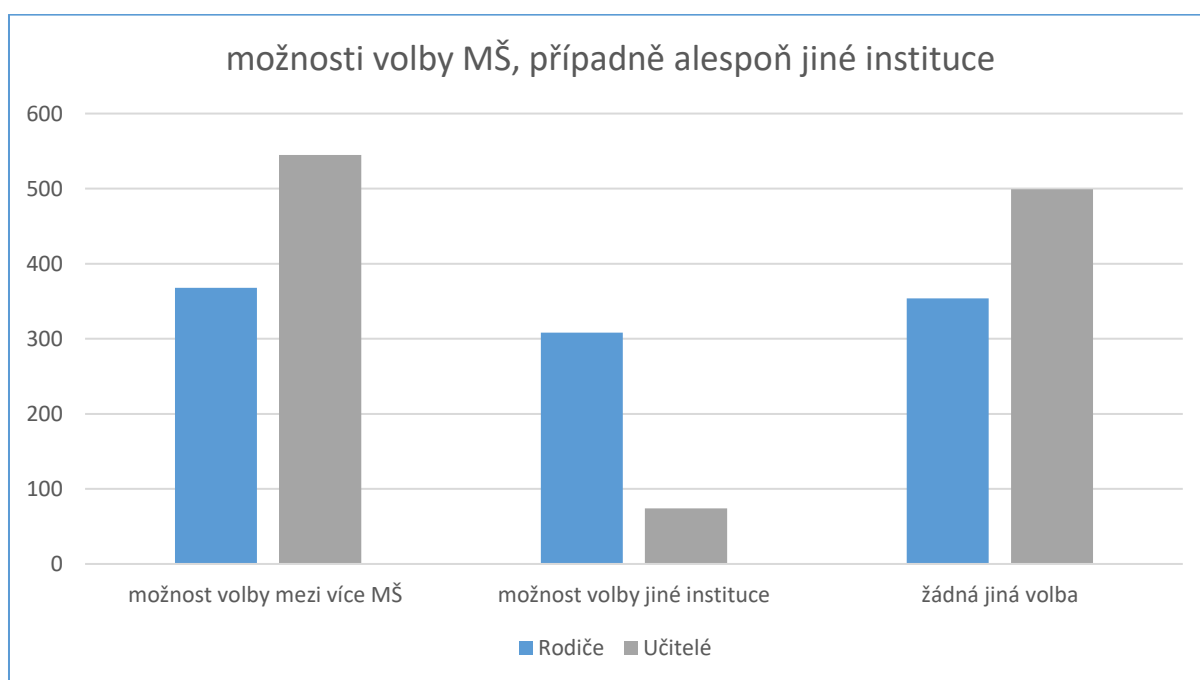
1. Jaká je dostupnost vzdělávání dětí raného věku v České republice?
2. Jaké jsou důvody rodin pro umístování dětí raného věku do mateřské školy?
3. Jaké jsou přínosy docházky dítěte raného věku do mateřské školy pohledem jednotlivých aktérů?
4. Jaké jsou způsoby komunikace a spolupráce mateřské školy s rodinou pohledem jednotlivých aktérů?

### 6.1 Dostupnost institucionální péče o děti raného věku z pohledu respondentů

Z 1 030 respondentů/rodičů jich 833 využívá mateřskou školu v místě bydliště. Dostupnost, tedy nejčastěji uváděný důvod pro volbu konkrétní mateřské školy dokresluje analýza otázek, které ukazují na možnosti rodičů volit mezi více mateřskými školami, případně mezi zvolenou mateřskou školou a jinou institucí. Z níže uvedeného grafu 10 vyplývá, kolik respondentů označilo, že existovala možnost výběru mezi několika mateřskými školami, kolik z těch, kteří nemohli takto vybírat, mohli vybírat alespoň mezi konkrétní mateřskou školou a jinou institucí, která přijímá děti mladší tří let. Graf 10 také ukazuje na nedostupnost jiné volby.

Graf 10

*Možnosti volby MŠ, případně alespoň jiné instituce*



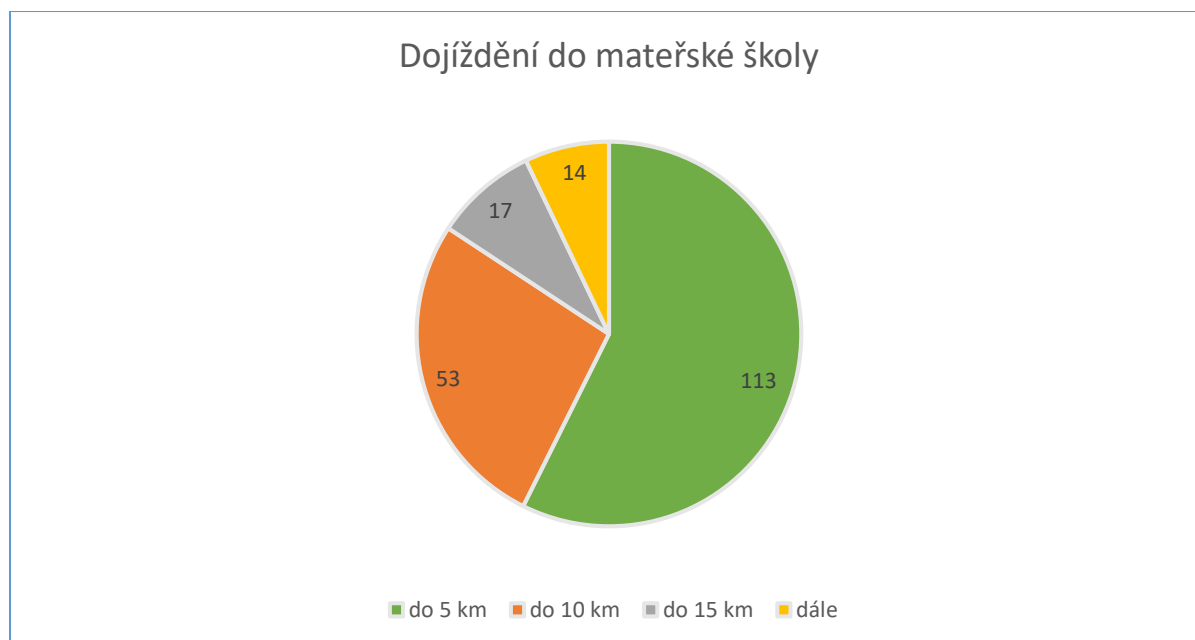
Z odpovědí rodičů vyplynulo, že jen 368 (35 %) z nich mohlo vybírat z několika mateřských škol, 308 (30 %) rodin nemělo tuto možnost, ale mohly alespoň vybírat mezi mateřskou školou a jinou institucí (z nich se v 54 případech (17 %) ovšem jednalo jen o mateřské centrum, což není svým účelem a zaměřením úplně srovnatelná služba). Pro 354 (34 %) rodin byla zvolená mateřská škola jedinou volbou.

Údaje, které poskytli respondenti z řad učitelů, potvrzují špatnou dostupnost služby pro děti raného věku. 573 (51 %) z nich uvedlo, že v obci, kde se nachází jejich mateřská škola, není žádná jiná. Jen 74 (6,5 %) učitelů potvrdilo, že se v obci nachází jiná instituce pro děti raného věku. Podle 499 (44,5 %) z nich, neměli rodiče jinou volbu.

Pro kritérium dostupnosti mateřské školy je důležitým ukazatelem, do jaké vzdálenosti rodiče své dítě dovážejí. Jen 197 rodičů potvrdilo, že nevyužívají pro své dítě mateřskou školu v obci, kde bydlí. Většina z nich přitom dojíždí s dítětem do mateřské školy maximálně do vzdálenosti 10 km od místa bydliště, nejvíce do 5 km (viz graf 11). Jen dva rodiče uvedli vzdálenost mateřské školy přesahující 25 km.

Graf 11

*Dojíždění do mateřské školy*



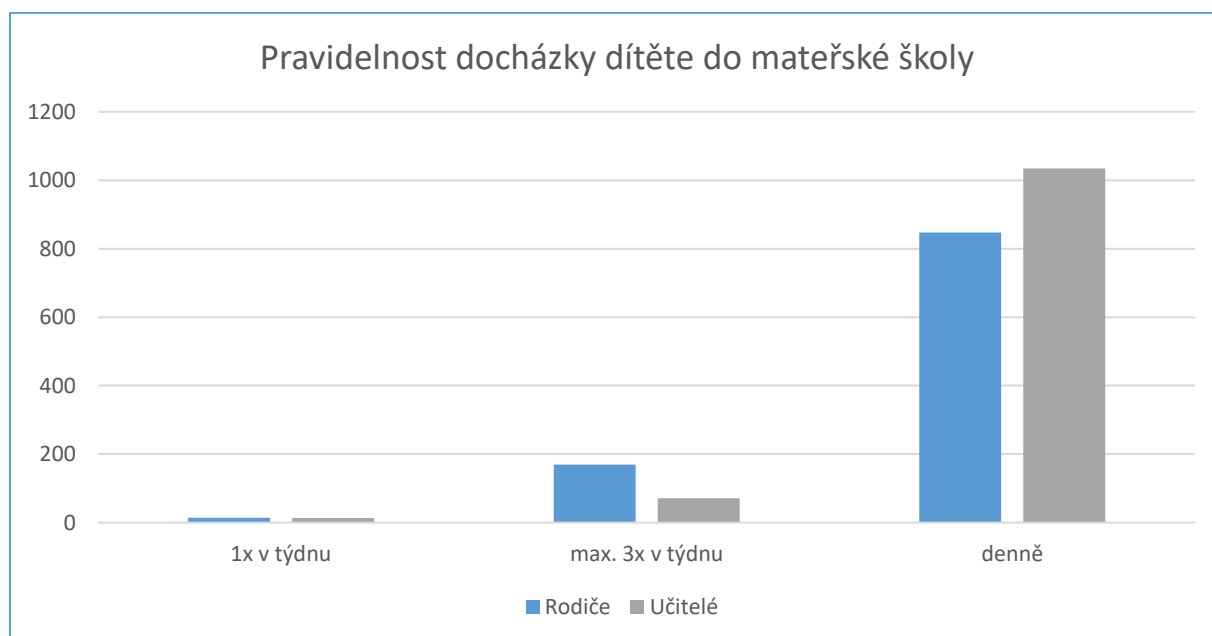
### 6.1.1 Zkušenosti s docházkou dětí raného věku do mateřské školy nazíraná jednotlivými aktéry

Užitečné může být znázornění toho, do jaké míry se rozchází skutečnost docházky dětí mladších tří let z pohledu rodičů a učitelů. Ptali jsme se na skutečnou četnost docházky a průměrnou denní dobu pobytu dítěte v mateřské škole (viz grafy 12 a 13).

Zatímco v pravidelnosti docházky se obě skupiny respondentů víceméně shodují, v otázce denní doby pobytu dítěte se více rozcházejí. Jen výjimečně uvádějí obě skupiny respondentů docházku dítěte 1x v týdnu, nejčastěji označili denní docházku (graf 12).

Graf 12

*Pohled aktérů na pravidelnost docházky dítěte*

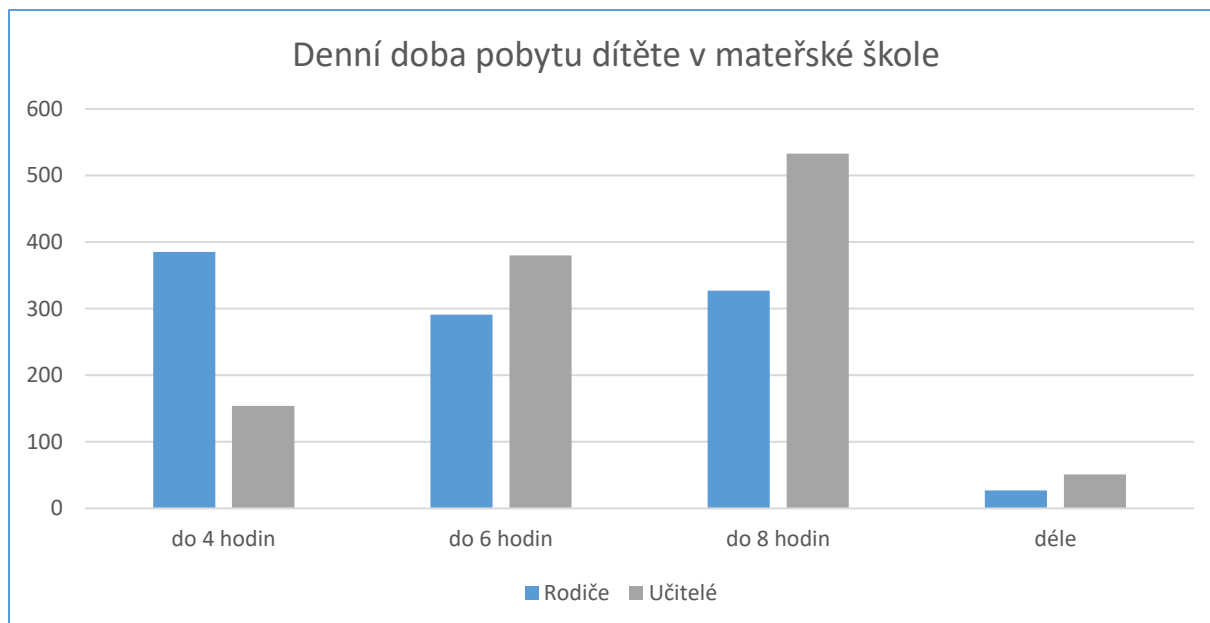


V denní době pobytu dítěte v mateřské škole rodiče výrazně častěji uvádějí dobu do 4 hodin, než učitelé. Ti naopak častěji než rodiče volili možnost do 8 hodin. Ani jedna skupina respondentů nepotvrdila ve větší míře dobu pobytu dítěte delší než 8 hodin (graf 13).



Graf 13

Pohled aktérů na denní dobu pobytu dítěte



S ohledem na individualizaci vzdělávání a naplňování potřeb dítěte se jeví jako příznivější zařazování dětí raného věku do samostatných tříd. 436 respondentů z řad rodičů považuje za vhodnější pro své dítě raného věku umístění do samostatné třídy. Jen 266 respondentů/učitelů pracuje v mateřské škole, kde samostatnou třídu pro děti raného věku mají. Problematika by se mohla stát předmětem dalšího výzkumu.

## 6.2 Důvody pro umístování dětí raného věku do mateřské školy

V této výzkumné otázce jsme zaměřili pozornost k tomu, proč rodiče usilují o umístění dítěte raného věku do mateřské školy. Zajímaly nás také důvody pro výběr konkrétní mateřské školy.

### 6.2.1 Potřeby rodičů pro umístění dítěte raného věku do mateřské školy

Při analýze dat bylo možné si všimnout, že odpovědi respondentů na otevřené otázky měly různou obsahovou i jazykovou úroveň. Někteří odpovídali v bohatých souvětích, jiní odpovídali jednoslovně.

Z analýzy odpovědí rodičů vyloučily dvě skupiny potřeb: potřeby rodičů/rodin a potřeby dětí. Tyto skupiny byly dále analyzovány do jednotlivých kategorií (viz tab. 4). Ve skupině potřeb rodin vznikly induktivní analýzou kategorie: *finance; kariéra; seberealizace a odpočinek; mladší sourozenec*. Jako poslední z hlediska potřeb rodin byla zařazena kategorie *jiné osobní důvody*, která zahrnuje ojedinělé důvody rodin, které nespádají do výše uvedených kategorií. Kategorie, které vzešly z oblasti potřeb dětí, v podstatě kopírují potřeby tak, jak je

charakterizoval Matějček (2008). Proto jsme v tomto případě postupovali deduktivní metodou a pojmenovali je v souladu s tímto modelem potřeb: *podněty pro rozvoj; bezpečí a řád; sociální vztahy; pozitivní identita; otevřená budoucnost.*

Tabulka 4

Kategorizovaný seznam kódů

skupina	Kategorie	příklady kódů
<b>potřeby rodičů/rodin</b>	finance	<i>kvůli finanční situaci jsme museli oba do práce</i>
	kariéra	<i>pracovní nabídka s možností osobního růstu</i>
	seberealizace a odpočinek	<i>moje potřeba seberealizace a osobního prostoru</i>
	mladší sourozenec	<i>abych se mohla adekvátně věnovat mladšímu sourozenci</i>
	jiné osobní důvody	<i>obava, že by nebyl přijat v průběhu roku</i>
<b>potřeby dětí</b>	podněty pro rozvoj	<i>pobyt a pohyb v přírodě</i>
	bezpečí a řád	<i>pravidla, nové zkušenosti</i>
	sociální vztahy	<i>je ve školce rád, kdyby ne, zůstal by ještě doma</i>
	pozitivní identita	<i>je samostatnější a do školky se těší</i>
	otevřená budoucnost	<i>aby si dítě pomalu zvyklo, než nastoupím do práce</i>

Na základě provedené konstantní komparace (Švaříček & Šed'ová, 2007, s. 223) v následujícím textu porovnáváme výroky rodičů s volnými výroky učitelů. V některých případech se ve svých vyjádřeních prakticky shodují, jindy jsme zaznamenali značné názorové odlišnosti. K některým kategoriím jsme volné výroky učitelů nenašli.

Nejčastěji uváděným důvodem pro umístění dítěte raného věku do mateřské školy byly *finance*. Ať už se jednalo o explicitní vyjádření typu „potřebovala jsem peníze; nedostatek peněz“, či implicitně uvedené „samoživitelka“, vždy důvod souvisel s finanční situací rodiny. Další časté výroky byly spojené s *kariérou*. K těmto důvodům se učitelé nevyjadřují.

Další potřebou rodičů je *seberealizace a odpočinek*, kterou reprezentují výroky „chtěla jsem začít pracovat a realizovat se jinak než s dětmi; čas na zájmy/práci a seberealizaci; také kvůli odpočinku rodičů“.

Rozdílné názory rodičů a učitelů se objevují u kategorie *mladší sourozenec*. Zatímco rodiče popisují tento důvod z perspektivy naplňování potřeb svých dětí „mám více času na miminko; „narození sourozence tři měsíce po nástupu do MŠ – snaha o snížení pocitu odstrčení“, učitelé se k umístění staršího sourozence, který je mladší tři let, vyjadřují jako k odkládání dítěte: „Matky jsou často doma s mladšími sourozenci a starší dítě do školky na celý den odloží, ač to často vůbec nepotřebují.“; „Matka na mateřské dovolené si potřebuje odpočinout“; „odložení dítěte do MŠ“.

Objevují se i takové výroky učitelů, které vyjadřují další nesouhlasné postoje, či nepřipravenost mateřské školy. Za nejvážnější z nich považujeme sdělení, že „P. ředitelka potřebovala naplnit MŠ, bez zkušenosti s prací s mladšími dětmi 3 let obvolala koncem srpna rodiče, nabídla přijetí, aniž by byly zajištěny adekvátní podmínky pro děti 2–3leté!“

Výroky rodičů zaměřující se na *podněty pro rozvoj* jsou orientovány převážně k prostředí mateřské školy. Vyjadřují předpokládanou potřebu materiálního vybavení a prostředí zahrady „pěkné prostředí a zahrada“, někdy ve spojení s dalšími podněty, například přítomnost jiných dětí „dětí a hračky“. Objevilo se i přímé vyjádření „podněty pro dítě“, ovšem bez bližší specifikace. Z výroků rodičů je zřejmé, že rodiče považují prostředí mateřské školy za podnětné, umožňující rozvoj jejich dítěte. Zaznamenali jsme i pozitivní vyjádření učitelů spojené se zkušeností s docházkou starších sourozenců „dítě nastupuje již do známého prostředí, zná osoby, které o něj budou pečovat, na první dny docházky necháváme sourozence v jedné skupině, cítí se bezpečnější a ve větší pohodě“. Toto sdělení vyjadřuje velkou empatii a podporu ze strany mateřské školy.

Pohodu a bezpečí rodiče často spojují s potřebou dítěte k nastavení pravidelného denního režimu „líp se přizpůsobí režimu; pevný režim a jiný program“, učení novým věcem spojeným s opakováním a pravidly „učil se novým poznatkům a povinnostem; respekt k autoritě“, a také podporou samostatnosti dítěte „podpora základních návyků“. Rodiče vyslovují svými sděleními důvěru ke všemu, co je pro dítě stálé, dané, určené a čitelné, co dává dítěti *bezpečí a řád*. Zároveň do jisté míry od mateřské školy právě nastavení řádu a pravidel očekávají. Učitelé vnímají, že rodiče od nich očekávají nastavení pravidel, pravidelnost, vedení dítěte k samostatnosti. Upozorňují na trend přenášení odpovědnosti ze strany rodičů na mateřskou

školu „Matky dětí mladších tří let přenechávají svoje kompetence učitelkám MŠ. Naučit dítě jíst a sedět u stolu, chodit na toaletu, oblékat se apod.“. Na druhé straně, vyjádření: „Zvládli jsme to společně. Starší děti opečovávaly ty malé a ty se zase učily od starších. Ve třídě bylo klidné a pohodové klima“ opět svědčí o profesní zdatnosti učitele.

Pravděpodobně nejkontroverzněji je vnímána potřeba navazování *sociálních vztahů*. Rodiče vidí tuto potřebu zcela pozitivně, poukazují na přítomnost dalších vztahů v mateřské škole, a to jak vztahů s vrstevníky „má rád děti“; „protože jsme měli pocit, že dceři chybí kolektiv“; „protože je ráda v dětském kolektivu“, tak vztahů s jinými dospělými „rodinný přístup k dětem“; „proto, že jsem věděla, že naše školka má ty nejlepší chůvy“. Na straně učitelů tato potřeba velmi často naráží na obecně přijímaný názor, že dítě do tří let do mateřské školy nepatří. Obvykle se vyjadřují ve smyslu, že dítě do tří let má být doma, někdy dokonce s důrazem na roli matky: „ne u tatínka, nebo babičky, ale u maminky“. Sdělení rodičů, že dítě chce do kolektivu „se mi zdá úsměvné u dvouletého dítěte“. Jiní učitelé vnímají i tuto potřebu jako přínos mateřské školy pro dítě: „rozdívá vztahy s druhým dítětem, kolektivní vztahy; možnost zapojení se do kolektivu dětí (rodiče nenahradí MŠ a škola nenahradí zase rodinu)“.

Do velké míry rodiče naznačují oprávněnost zapojení dítěte do mateřské školy ve chvíli, kdy odhalují vlastní vnímání *pozitivní identity* svého dítěte nebo alespoň naznačují její vytváření. Výroky „je sociálně zdatná, zapojuje se do kolektivu, má dobrou a srozumitelnou slovní zásobu a hygienické návyky“; „syn je šikovný, společenský“; „dítě už mi přijde dostatečně rozvinuté a samostatné na školku“. Rodiče často vyjadřují, že dítě něco zvládne, umí, dokáže. Učitelé jsou ve svých výpovědích ambivalentní. Někteří, a je jich většina, označují děti za nezralé, do mateřské školy nepřipravené. Jiní připouštějí, že je každé dítě jiné: „je velký rozdíl mezi jednotlivými dvouletými dětmi. Jsou děti, které mluví, chtějí se zapojit, udělají si kolem sebe spoustu práce a jsou děti, které nepojmenují ani své základní potřeby“, další dávají dětem čas a prostor, aby se postupně zapojovaly, nemají s jejich přítomností v mateřské škole problém.

V odpovědích rodičů nechybí ani výroky směřující od minulosti k *otevřené budoucnosti* dítěte. Rodiče ve svých sděleních popisovali svůj pocit, že dítě musí být na budoucnost dobře připravováno, aby ho nezaskočila „kvůli snazší adaptaci na ostrý start“; „zvyknutí si, že rodič odejde a zase přijde“. V jiných výrocích vyjadřovali důvěru v dítě a respekt k jeho přání, zpravidla pod vlivem staršího sourozence „dcerka se dožadovala školky, protože tam chodil i bráška“; „naše dítě tam chtělo, protože tam má sourozence“, „sám chtěl“. Jiní spatřovali otevřenou budoucnost dítěte ve vlastní důvěře v mateřskou školu a její prospěch pro rozvoj dítěte „důvěra v profesionální jednání mateřské školy ve výchově a rozvoji mé dcery“; „doma

už jí to nestačilo, rozvíjí se díky školce“; pomoc při vzdělávání“; „od nástupu do MŠ jsem si slibovala, že se posune ve vývoji řeči“.

### 6.2.2 Důvody pro výběr konkrétní mateřské školy

V odpovědích na otázku z dotazníků pro rodiče, resp. pro učitele jsme hledali důvody pro výběr konkrétní mateřské školy. Obě skupiny respondentů vybíraly jednu až tři z těchto nabízených možností: *dostupnost*; *samostatná třída pro děti raného věku*; *personál*; *vybavenost MŠ*; *provozní doba*; *přístup k dětem*; *možnost postupné adaptace*; *kladné reference*; *vzdělávací program*; *sourozenec v MŠ*; *jiné*.

Obě skupiny respondentů jako nejčastější důvod uváděly *dostupnost* mateřské školy. Nejmenší význam přiřkládali rodiče i učitelé *vzdělávacímu programu*. Ve většině položek se důvody rodičů příliš nelišily od důvodů, které předpokládali učitelé. Výrazněji více učitelů předpokládalo mezi důvody rodičů pro volbu jejich mateřské školy význam *kladných referencí* a *sourozenců v mateřské škole*, než byla četnost těchto důvodů uváděná rodiči.

Kompletní přehled odpovědí obou skupin respondentů ukazuje přiložená tabulka 4 a graf 14.

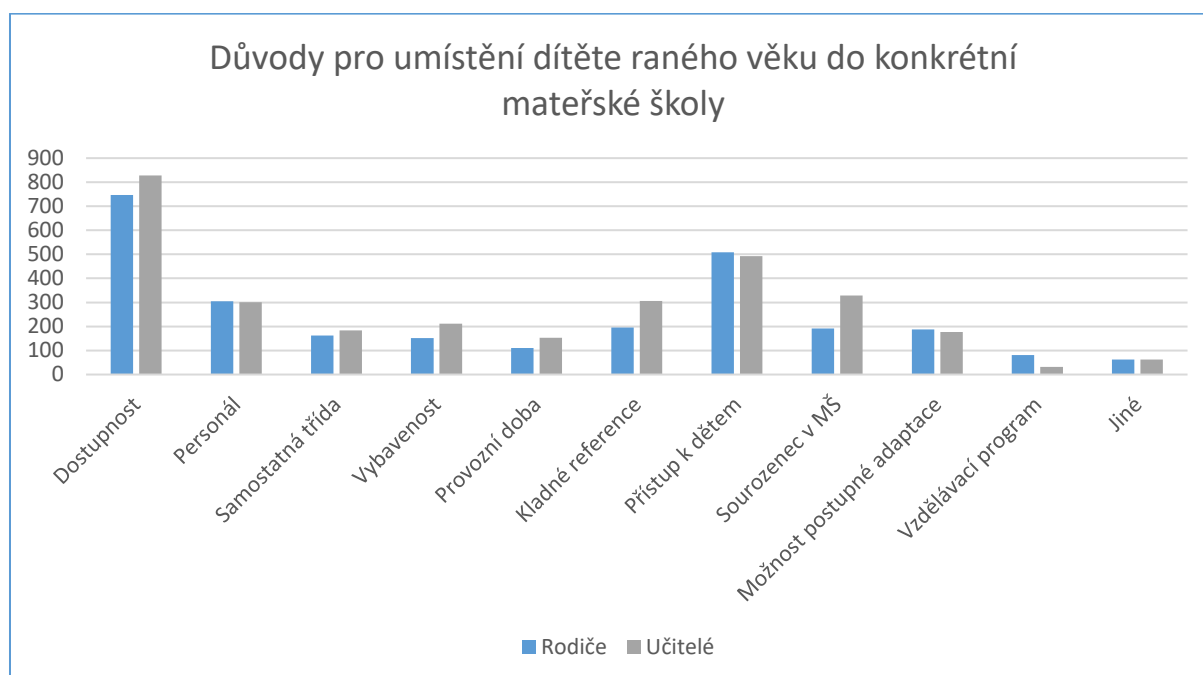
Tabulka 4

*Důvody pro umístění dítěte raného věku do konkrétní mateřské školy*

<b>Nabídka možností</b>	<b>Rodiče</b>	<b>Učitelé</b>
<i>dostupnost</i>	72,5 %	74 %
<i>personál</i>	30 %	27 %
<i>samostatná třída</i>	16 %	16,5 %
<i>vybavenost</i>	14,5 %	19 %
<i>provozní doba</i>	10,5 %	13,5 %
<i>kladné reference</i>	19 %	27,5 %
<i>přístup k dětem</i>	49,5 %	44 %
<i>sourozenec v MŠ</i>	18,5 %	29,5 %
<i>možnost postupné adaptace</i>	18 %	16 %
<i>vzdělávací program</i>	8 %	3 %
<i>jiné</i>	6 %	5,5 %

Graf 14

Důvody pro umístění dítěte raného věku do konkrétní mateřské školy



Nejvíce rodičů (72,5 %) považovalo za nejdůležitější **dostupnost** mateřské školy, 77 z nich (7,5 %) dokonce označilo tento důvod jako jediný. Druhým důvodem nejčastěji uváděným rodiči byl *přístup k dětem* (49,5 %), třetím *personál* (30 %). Nejméně z nich zařadilo mezi hlavní důvody pro umístění svého dítěte do konkrétní mateřské školy *vzdělávací program* (8 %).

Nejvíce učitelů vidí jako důležitý důvod pro výběr jejich mateřské školy její **dostupnost** (74 %). *Přístup k dětem* uvedlo mezi nejdůležitějšími důvody rodičů 44 % učitelů. Dalšími často uváděnými důvody, proč rodiče zvolili jejich mateřskou školu, jsou z pohledu učitelů *sourozenci v mateřské škole* (29,5 %), *kladné reference* (27,5 %) a *personál* (27 %). Pouhá 3 % učitelů spatřují mezi hlavními důvody rodičů pro výběr jejich mateřské školy *vzdělávací program*.

Možný limit výzkumu spatřujeme v nepřesném definování položky *personál*. Námi zamýšlené dostatečné zajištění dostatečného počtu učitelů či dalších pečovatelů ve třídě, mohlo být zaměněno s *přístupem k dětem*. Nemůžeme s jistotou tvrdit, že by položka *přístup k dětem* měla ještě výraznější zastoupení, ale vzhledem k tomu, že častou kombinací důvodů byla *dostupnost* a *personál*, a také proto, že tato položka byla uvedena jako druhá v pořadí a *přístup k dětem* až jako sedmá, domníváme se, že tomu tak je.

### 6.3 Přínosy docházky dítěte do mateřské školy od raného věku nazíraná jednotlivými aktéry

Z odpovědí obou skupin respondentů vyplynulo, že považují docházku dětí raného věku za přínosnou. Otevřeným kódováním byly s využitím induktivní analýzy odpovědi rodičů i učitelů uspořádány do sedmi kategorií: *rozvoj samostatnosti, utváření návyků; socializace dítěte; respekt k druhým; nastavení pravidel, řádu; rozvoj řečových a komunikačních dovedností; celkový rozvoj a učení dítěte; spolupráce s vrstevníky* (viz tabulka 5).

Tabulka 5

Kategorizovaný seznam kódů – přínosy MŠ

<b>kategorie</b>	<b>příklady kódů – rodiče</b>	<b>příklady kódů – učitelé</b>
rozvoj samostatnosti, utváření návyků	<i>vede dítě k samostatnosti; větší samostatnost a rozhled</i>	<i>samostatnost při sebeobsluze; pracovní dovednosti a návyky</i>
socializace dítěte	<i>začlenění do kolektivu; socializace se stejně starými dětmi</i>	<i>sociální dovednosti; žít v kolektivu</i>
respekt k druhým	<i>je milejší k ostatním dětem; schopnost vyjít s ostatními</i>	<i>dělení se o věci, ohleduplnost; tolerance k ostatním</i>
nastavení pravidel, řádu	<i>více prosí, děkuje; naučit se počkat, vystřídat se</i>	<i>pravidla – hranice; respektování pravidel</i>
rozvoj řečových a komunikačních dovedností	<i>líp komunikuje s okolím; začíná lépe mluvit a komunikovat</i>	<i>naučit se komunikovat s okolím; komunikace s dětmi i dospělými</i>
celkový rozvoj a učení dítěte	<i>komplexní rozvoj osobnosti; postupně se zdokonaluje v různých zručnostech</i>	<i>rozdílení všech oblastí dětské osobnosti;</i>
spolupráce s vrstevníky	<i>spolupráce s jinými dětmi; starat se o ostatní děti</i>	<i>spolupráce s ostatními dětmi; orientace ve skupině vrstevníků</i>

Přínosy docházky dítěte do mateřské školy spatřují učitelé i rodiče zejména v socializaci dítěte, podpoře samostatnosti, získávání respektu k druhým, nastavení pravidel a řádu. Rodiče, častěji než učitelé, zmiňují rozvoj řečových a komunikačních dovedností, celkový rozvoj a učení dítěte, možnost spolupracovat s vrstevníky. Učitelé výrazně upřednostňují rozvoj samostatnosti a utváření návyků, poukazují na potřebu pravidel a řádu. Přestože nebyl explicitně dotazován v rámci ohniskových skupin, přínos mateřské školy byl opakovaně vyjadřován účastníky z řad učitelů i rodičů, a to ve stejných kategoriích.

I zde jsme na závěr provedli konstantní komparaci (Švaříček & Šed'ová, 2007, s. 223), ve které jsme hledali shody a rozdíly v odpovědích respondentů dotazníkového šetření a účastníků ohniskových skupin.

#### 6.4 Způsoby komunikace a spolupráce mateřské školy s rodinou pohledem jednotlivých aktérů

Význam komunikace a spolupráce mateřské školy s rodinou je nezpochybnitelný. Ve výzkumu jsme se zaměřili na tři oblasti.

První sledovanou oblastí je adaptace. Toto období je důležité pro citlivé zapojení dítěte do nové sociální skupiny i navázání pevnějších vztahů s jeho rodinou.

Dále jsme se věnovali způsobům komunikace a předávání informací mezi mateřskou školou a rodinou. Soustředili jsme se i na komunikaci, která probíhá ještě před nástupem dítěte do mateřské školy. Ta má velký význam pro adaptaci rodičů. Naše pozornost směřovala také k povinnostem učitele mateřské školy ukotveným v RVP PV (MŠMT, 2021), shrnujícím komunikaci s rodinou, předávání informací o prospívání dítěte, domlouvání společného postupu při výchově a vzdělávání dítěte.

Poslední, třetí oblastí, byly možnosti spolupráce s rodinou, akce pro rodiče a děti.

##### 6.4.1 Adaptace dítěte v mateřské škole

Možnost využití adaptačního programu pro své dítě potvrdilo 61 % rodičů. 39 % rodičů tuto možnost dle vyjádření v dotazníku nemělo. Rodiče, kteří potvrdili existenci adaptačního programu, ho měli v následující otázce popsat. Z odpovědí rodičů vzešlo induktivní analýzou pět kategorií kódů. Jsou to: *postupná adaptace; přítomnost rodiče; zapojení před nástupem dítěte do MŠ; individuální přístup; nevím, negativní zkušenost*. Čtyři z nich naplňují i odpovědi učitelů na otázku, jaký adaptační program jejich mateřská škola nabízí (viz tabulka 6).

Často se objevovala v odpovědích respondentů postupná adaptace ve spojení s možností *přítomnosti rodiče* ve třídě. Přítomnost rodiče byla někdy vyjádřena obecně, např. „pobyt rodiče s dítětem v MŠ“. Jindy respondenti více konkretizovali dobu, po kterou bylo rodičům umožněno být ve třídě s dítětem. Zde je velké rozpětí od limitované možnosti první den: „první den s rodiči“, přes předem stanovenou dobu: „3 dny s rodiči ve školce“, až po neomezenou, předem nestanovenou dobu: „Rodiče mohou být s dětmi libovolnou dobu první týdny adaptace.“.



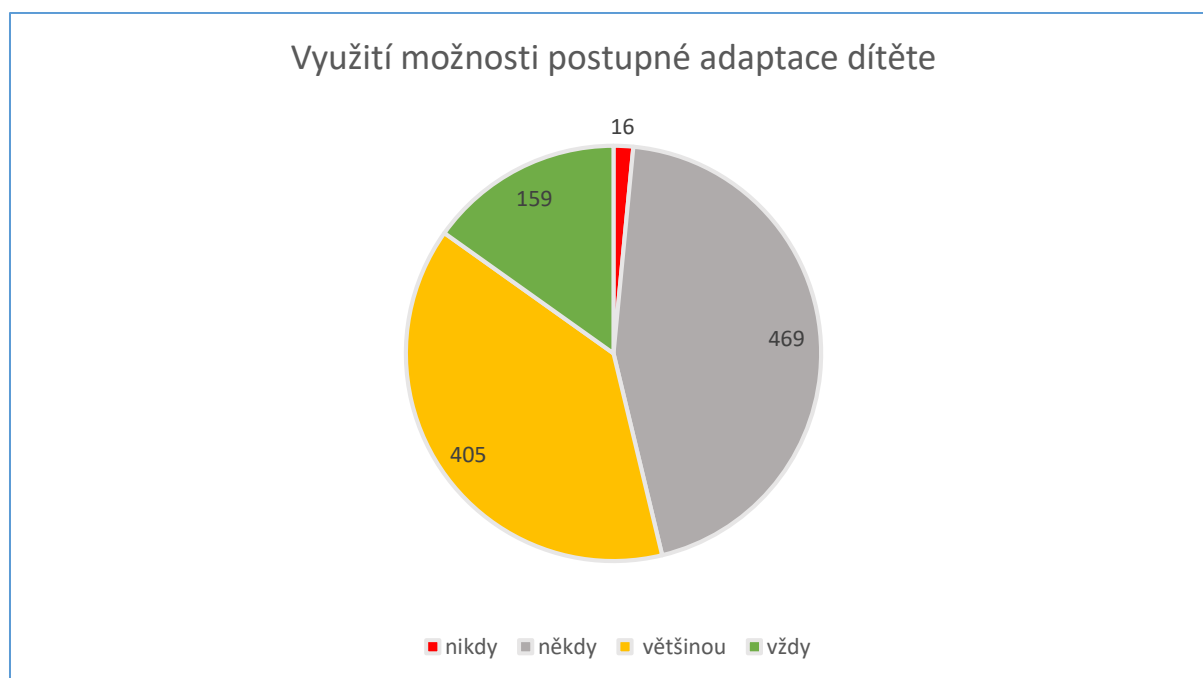
Obě skupiny respondentů zmiňují různé možnosti přítomnosti rodičů. Někde si rodič s dítětem hraje, jinde jen zpozvzdálí pozoruje (a je dítětem pozorován) a nezasahuje do činností v mateřské škole. Některé mateřské školy volí pro přítomnost rodiče pobyt na zahradě.

Tabulka 6

*Kategorizovaný seznam kódů – adaptace*

<b>Kategorie</b>	<b>příklady kódů – rodiče</b>	<b>příklady kódů – učitelé</b>
postupná adaptace	<i>postupné zvykání – třeba jen na pár hodin denně</i>	<i>velmi pozvolná a postupná adaptace</i>
přítomnost rodiče	<i>pobyt matky společně s dítětem</i>	<i>na začátku možná přítomnost rodiče</i>
zapojení před nástupem dítěte do MŠ	<i>Školka pořádá hodně akcí, na které jsou zvaní i rodiče s dětmi, které ještě do školky nechodí.</i>	<i>celý školní rok 1x za měsíc otevřené odpoledne (možnost návštěv pro nové rodiče s dětmi)</i>
individuální přístup	<i>individuální adaptace dle potřeb dítěte i rodičů, vzhledem k charakteru a závislosti dítěte na matce</i>	<i>dle individuální domluvy s rodiči</i>
nevím, negativní zkušenost	<i>Nejsem si tím jistá, ale myslím, že ano. Jen nevím, jaký.; nevím detaily</i>	

Nejčastěji zastoupenou kategorií bylo umožnění *postupné adaptace*. Rodiče i učitelé obvykle využili explicitní vyjádření postupného prodlužování délky pobytu dítěte v mateřské škole, kdy někde se jednalo o přesně stanovený čas, jinde bylo deklarováno navyšování času podle potřeb dítěte. Učitelů jsme se ptali explicitně v samostatné otázce na možnost postupné adaptace. Značná část učitelů tuto možnost adaptace dítěte v mateřské škole potvrdila. Na otázku, jak rodiče této možnosti využívají, odpovědělo 2 % z nich, že nikdy, 44,5 % někdy, 38,5 % většinou a 15 % vždy (viz graf 15). Jen 5 % z 1 118 zapojených učitelů pracuje v mateřské škole, která postupnou adaptaci dětí neumožňuje.



*Individuální přístup* popisovali rodiče často ve spojení s naplňováním potřeb dítěte: „individuální zařazení dítěte do školky a individuální tempo; maximální přizpůsobení potřebám dítěte“. Popisovali možnost domlouvání s učitelem: „individuální přístup po domluvě“, někdy i ve spojení s potřebami rodičů: „individuální domluva s pedagogem dle potřeb dítěte, jak si dítě navyká na nové prostředí, kde jsou brány v potaz možnosti rodiče“. Učitelé kromě respektu k potřebám dítěte a jeho rodiny: „individuální adaptační program – podle potřeb a možností dané rodiny“, popisovali také dohodu s rodičem: „domlouváme se s rodiči podle toho, jak to dítě zvládá“.

Odpovědi respondentů/učitelů popisují také možnost *zapojení rodiny před nástupem dítěte* do mateřské školy. Nabídka ze strany mateřských škol je velmi pestrá. Často se jedná o možnost adaptačních návštěv rodičů s dítětem v době po zápisu: „školka nanečisto – rodiče mohou docházet do MŠ na pár hodin denně – 2x měsíčně, než nastoupí do MŠ“, nebo i zapojení rodin do akcí školy ještě před zápisem: „Vedu cvičení i centrum pro děti z důvodu plynulého nástupu do školky. Cvičení pro rodiče s dětmi od 1 roku v tělocvičně ZŠ – seznámení dětí i rodičů.“. Respondenti/rodiče vyjadřují pozitivní zkušenost obdobně: „společná hra na školní zahradě, možnost jít s dětmi do divadla, možnost účastnit se akcí pořádaných školkou (divadla, loučení se školáky,...)“; „po zápisu dítěte do MŠ se lze (po dohodě s učitelkami) v letních měsících

zúčastnit společného pobytu venku (např. na pískovišti) – na kratší dobu, s vlastním dozorem nad dítětem“.

Respondenti/rodiče však popisují v souvislosti s postupnou adaptací i negativní zkušenost, někdy vyjadřující nedostatečnou informovanost: „Nevím, zda přesně nějaký adaptační plán máme, ale předpokládám, že určitě ano.“, jindy dokonce i jistou dávkou nespokojenosti spojenou s nátlakem ze strany mateřské školy: „Dejte sem to dítě, a běžte, není dobrý se ani loučit...to je jejich adaptace“. Do poslední kategorie, označenou *nevím, negativní zkušenost*, byly zařazeny i odpovědi rodičů, kteří sice na otázku, zda mateřská škola umožňuje adaptační program, odpověděli kladně, ale na následující otázku nedokázali odpovědět, nebo nechali pole pro odpověď prázdné. V této kategorii nemají odpovědi učitelů zastoupení.

#### 6.4.2 Způsoby získávání a předávání informací, komunikace mateřské školy s rodiči

Zajímavý pohled umožňuje analýza odpovědí učitelů na otázku, jakým způsobem získávají informace o dítěti před nástupem do mateřské školy. Odpovědi byly zařazeny do devíti kategorií: *dotazník; zápis; rozhovor (pohovor); informační (třídní) schůzka; sdělení od rodičů; adaptační klub; individuální schůzka; žádné informace; den otevřených dveří* (viz tabulka 7).

Tabulka 7

Kategorizovaný seznam kódů

<b>Kategorie</b>	<b>příklady kódů</b>
dotazník	<i>dotazníky pro rodiče; dotazník, který rodič vyplní o svém dítěti</i>
zápis	<i>evidenční list dítěte; při zápisu do MŠ; pouze v rámci zápisu</i>
rozhovor (pohovor)	<i>pohovor s rodiči; rozhovorem s rodiči</i>
informační (třídní) schůzka	<i>informační schůzka pro rodiče; rodičovské sdružení před nástupem do MŠ</i>
sdělení od rodičů	<i>od rodičů; jen od rodičů; info od rodičů</i>
adaptační klub	<i>Seznamujeme se na akcích pořádaných ZŠ a MŠ.; rozhovory v rámci Klubíku; při osobních návštěvách dětí a rodičů v MŠ</i>
individuální schůzka	<i>individuální schůzky s rodiči nově příchozích dětí; individuální pohovor s každým rodičem</i>
žádné informace	<i>nezískává; žádné nezískáváme</i>
den otevřených dveří	<i>den otevřených dveří; na Dni otevřených dveří před zápisem do MŠ</i>

Kategorie jsou v tabulce uvedeny sestupně, podle frekvence zastoupení v odpovědích učitelů. Někteří respondenti uváděli pouze jednu formu získávání informací, jiní napsali možností více.

Nejčastěji uváděnou formou získávání informací je *dotazník*. Někdy ho učitelé popsali jako jediný způsob, jindy v kombinaci s dalšími možnostmi.

Dle odpovědí učitelů mnoho mateřských škol stále vystačí s informacemi, které získají u *zápisu* dítěte do mateřské školy. Někdy uvádějí spolu se zápisem také dotazníky: „pouze z přijímacího řízení a dotazníku“, nebo rozhovor (pohovor) s rodiči uskutečněný v průběhu zápisu: „karta dítěte, pohovor s rodičem“.

*Rozhovory a pohovory* se objevují i samostatně, nebo opět v kombinaci s jinými možnostmi. Pohovory nejčastěji s dotazníkem nebo zápisem. Zatímco použití termínu rozhovor působí víc vstřícně: „rozhovorem s rodiči, případně dotazníkem“; „rozhovorem s rodiči před nástupem do MŠ“, pohovor vyznívá z kontextu spíše neosobně, formálně: „vstupní pohovor“; „při zápisu pohovor s rodiči“.

Téměř stejně často učitelé popisovali, že využívají pro získání informací o dítěti *informační (třídní) schůzky*: „informační schůzka před nástupem do MŠ – doplnění potřebných informací“; „formou třídní schůzky“, nebo že jsou odkázáni jen na dobrovolné *sdělení od rodičů*: „pouze na základě sdělení rodičů“.

Některé mateřské školy získávají informace prostřednictvím akcí, které pořádají pro děti a jejich rodiny před nástupem dítěte do mateřské školy. Tuto kategorii jsme označili *adaptační klub*: „vzájemné seznámení se s dětmi a rodiči při adaptačním týdnu“.

O něco méně učitelů využívá k získání informací *individuální schůzky*: „individuální rozhovory s rodiči dětí“.

Jsou mateřské školy, které dle výpovědí učitelů o dětech nezískávají vůbec *žádné informace*: „žádné konkrétní informace předem většinou neznáme“. Do této kategorie jsme zařadili i několik výpovědí o získávání informací nevhodným, neprofesionálním způsobem: „při zápisu a z doslechu“; „jsme malé město, informace máme z běžného života“.

Nejméně učitelů uvedlo využívání *dne otevřených dveří*.

Zcela zásadní úlohu, ukotvenou v RVP PV (MŠMT, 2021), má průběžné předávání informací o dítěti a dění v mateřské škole. V polouzavřené otázce označovali respondenti obou skupin všechny relevantní možnosti z této nabídky: *informace při předávání dítěte; nástěnka; webové*

*stránky; hromadné schůzky; individuální konzultace na vyžádání; individuální konzultace pravidelné; e-mail; jiné.*

Dle obou skupin respondentů využívají k tomuto účelu učitelé nejčastěji čas *při vyzvedávání dítěte z mateřské školy* (88 % rodičů a 94 % učitelů) a nástěnky (80 % rodičů a 92 % učitelů). *Webové stránky, hromadné schůzky a e-maily* patří k dalším častým způsobům předávání informací, přičemž webové stránky a hromadné schůzky označují učitelé (83 %, resp. 77 %) ve vyšší míře než rodiče (63 %, resp. 57 %), zatímco mailovou komunikaci potvrdilo o něco více rodičů (63 %) než učitelů (55 %).

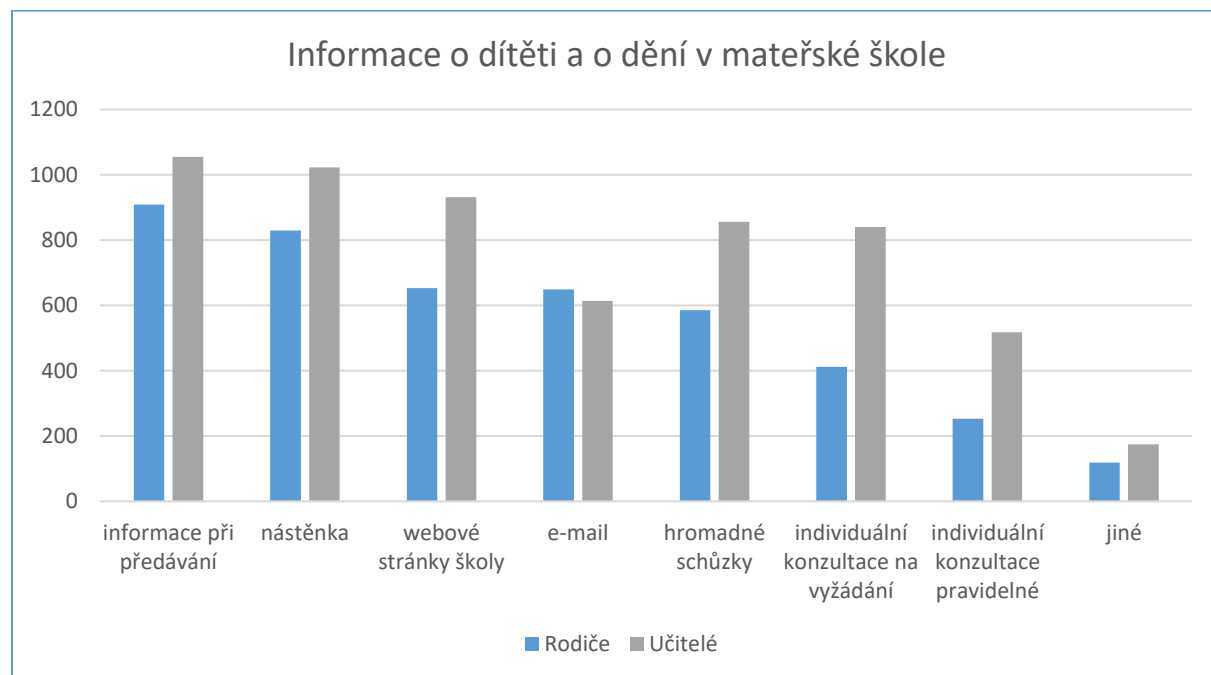
Největší nesoulad mezi respondenty se objevil v položkách individuálních konzultací. *Individuální konzultace na vyžádání* označilo 75 % učitelů, ale jen 40 % rodičů. Méně než polovina učitelů (46 %) uvádí poskytování *pravidelných individuálních konzultací*. Ještě menší zkušenost s touto formou předávání informací zaznamenali rodiče (jen 25 %).

Jako *jinou* formu předávání informací učitelé i rodiče nejčastěji popisovali používání uzavřené nebo otevřené skupiny Facebook, či jiné sociální sítě.

Kompletní přehled odpovědí obou skupin respondentů ukazuje příložený graf 16 a tabulka 8.

Graf 16

*Informace o dítěti a o dění v mateřské škole*



Tabulka 8

*Informace o dítěti a o dění v mateřské škole*

<b>Nabídka možností</b>	<b>Rodiče</b>	<b>Učitelé</b>
<i>informace při předávání dítěte</i>	88 %	94 %
<i>nástěnka</i>	80 %	92 %
<i>webové stránky</i>	63 %	83 %
<i>hromadné schůzky</i>	57 %	77 %
<i>individuální konzultace na vyžádání</i>	40 %	75 %
<i>individuální konzultace pravidelné</i>	25 %	46 %
<i>e-mail</i>	63 %	55 %
<i>jiné</i>	12 %	16 %

Další, tentokrát otevřené otázky směřovaly k dalším povinnostem mateřské školy, vyplývajících z RVP PV (MŠMT, 2021). Z odpovědí respondentů dotazníkového šetření i účastníků ohniskových skupin na otázky zabývající se předáváním informací o prospívání dítěte, jeho individuálních pokrocích v rozvoji a učení, stejně jako domlouváním mateřské školy s rodiči na společném postupu při výchově dítěte, bylo identifikováno otevřeným kódováním induktivní metodou těchto sedm kategorií: *informace a domlouvání při předávání dítěte; informace a domlouvání na vyžádání (požadání) ze strany rodiče; informace a domlouvání dle potřeby (uvážení) učitele; informace a domlouvání při individuálních konzultacích; informace a domlouvání jinak; informace a domlouvání pravidelně; informace a domlouvání nahodile (příležitostně); informace a domlouvání nikdy* (viz tabulka 9).

Sdělení respondentů a účastníků z řad rodičů i učitelů ukazují na velké rozdíly v přístupu jednotlivých škol, potvrzují a doplňují předchozí zjištění.

Někteří rodiče v dotazníku i ohniskových skupinách popisují negativní zkušenost s předáváním informací o pokrocích dítěte. Dle jejich opakovaných sdělení stále ještě některé školy rodiče *neinformují* o prospívání dítěte, ani *nedomlouvají* společný postup jeho výchovy. Tuto informaci učitelé potvrdili, i když jen výjimečně, nepřímou, a to nevyplněním odpovědi, nebo odpovědí „xxx“. V ohniskových skupinách nebyl žádný učitel, který s rodinou o dítěti nekomunikuje.

Tabulka 9

Prospívání a pokroky dítěte, společný postup při výchově

Kategorie	příklady kódů – rodiče	příklady kódů – učitelé
informace a domlouvání při předávání dítěte	<i>na zeptání, případně sami řeknou při vyzvedávání dítěte; osobně při předávání</i>	<i>osobně na konkrétních příkladech, které vyplynou během dne</i>
informace a domlouvání na vyžádání (požadání) ze strany rodiče	<i>osobně na vyžádání; vždy na vyžádání; na požádání kdykoliv</i>	<i>kdykoli mají rodiče zájem o prospívání dítěte se dozvědět; když se zajímají</i>
informace a domlouvání dle potřeby (uvážení) učitele	<i>postup je dle školy, bez domluvy; když má učitelka potřebu něco sdělit</i>	<i>dle potřeby – ihned, nebo domluvíme termín schůzky</i>
informace a domlouvání při individuálních konzultacích	<i>osobní konzultace s učitelkami; individuální schůzky; individuální konzultace s paní učitelkou</i>	<i>rozhovor nad dětským portfoliem; individuálně – nedáváme rady, spíše sdělíme náš pohled na věc a případně doporučení</i>
informace a domlouvání jinak	<i>ukázka prací, naučné knihy; obrázky a výtvary na nástěnce; na schůzkách pro rodiče</i>	<i>týdně formou nástěnek; na schůzkách, v případě problémů individuálně</i>
informace a domlouvání pravidelně	<i>1x za měsíc; 2x za rok schůzka</i>	<i>2x ročně na individuálních schůzkách rozhovorem s rodiči</i>
informace a domlouvání nahodile (příležitostně)	<i>nahodile při předávání; moc ne</i>	<i>příležitostně při předávání; velmi málo</i>
informace a domlouvání nikdy	<i>vůbec; nijak; nedomlouvají se; ještě k tomu nedošlo</i>	<i>xxx</i>

Na druhé straně mezi sděleními respondentů/učitelů se objevila informace: „Rodiče nemají zájem se domlouvat na společném postupu při výchově.“, kterou částečně potvrzuje výpověď respondenta/rodiče: „Nijak. Oni jsou odborníci, my rodiče. Každý koná své.“ Z těchto výpovědí vyplývá minimálně nepochopení potřeby a nutnosti komunikace mezi mateřskou školou a rodiči pro rozvoj dítěte. Při hlubším rozhovoru na toto téma v ohniskové skupině rodičů se

ukázalo, že někteří rodiče ani nevěděli o svém právu na informace. Jedna maminka reagovala na popis kladné zkušenosti jiné maminky se způsobem komunikace mateřské školy s rodiči takto: „Vlastně jsem o tom neslyšela, že by se to takhle dělalo někde ve školce. Takže já jsem o tom doteď nepřemýšlela. Ale alespoň krátká reflexe by byla fajn.“

Jiná negativní zkušenost pochází od respondenta/rodiče, který napsal, že mateřská škola „neinformuje, většinou jen když něco provede“. Tím se dostáváme k nejčastěji popisovaným zkušenostem, a to *předávání informací při předávání dítěte*. Někdy je z odpovědi patrné, že se jedná o každodenní osobní sdělení informačního charakteru „jak dítě jedlo, jestli si hrálo“; „víceméně se ptáme denně, jaký byl den, co zvládl, jak jedl, jak se choval“. Učitelka v ohniskové skupině popsala takovou situaci takto: „Vždycky probíhá osobní předání dětí, ráno i odpoledne, s nějakou drobnou informací, ale nikdy nerozebíráme mezi dveřmi postupy nebo problémy.“

Poněkud jinou zkušenost představují odpovědi respondentů/rodičů: „V tomto ohledu málo. Musíme si vystačit ve chvíli, kdy si předáváme dítě.“; „denně při předání – co dítě ten den dělalo, zda nejsou problémy, co zlepšit apod.“, nebo účastníků ohniskových skupin, kteří popsali, že „u nás to řeší hlavně mezi dveřmi, když mi potřebují předávat informace, tak když předávám děti mezi dveřmi“; „Nějaká domluva s těmi učitelkami byla možná, ale samozřejmě ty podmínky, kdy si předáváte dítě ráno a vyzvedáváte po obědě, nejsou na to úplně ideální. Neumím si představit, že v té chvíli toho vyzvedávání dítěte by se dal zrealizovat nějaký delší pohovor.“. Respondent/učitel zmiňovanou praxi potvrzuje, když popisuje komunikaci s rodiči: „schůzka rodičů na začátku školního roku, při předávání dětí řešíme daný problém, při větších problémech individuální konzultace“. Jeden z účastníků by na základě toho, co slyšel od jiných účastníků, přivítal jakoukoliv možnost individuální schůzky, popisuje své pocity takto: „ty komentáře od učitelek si poslouchám při předávání dítěte, za přítomnosti dítěte, a nemyslím si, že by to bylo úplně vhodný jo. A teda teď co řešíme, že je pomalý při oblékání, že se na to nesoustředí, a to dítě mi přijde tímhle ještě takový demotivovaný. Jako, že to vnímá, on je teda tříletý, mám tříletého syna a už to tedy nějak vnímá a přijde mi, že se to úplně propisuje, fakt, opravdu to posloucháme každý den, jako bychom si to nepamatovali.“

S předáváním informací mezi dveřmi souvisí i odpovědi, které hodnotí předávání informací jako *nahodilé, příležitostné*. Mezi dveřmi obvykle probíhá také *informování na vyžádání rodičů*: „Většinou na dotaz odpoví každý den. Pokud se nezeptám a nebyl žádný problém, tak samozřejmě neinformují.“; „pokaždé když se zeptám“. Z výpovědí respondentů/učitelů s tímto koresponduje výrok „individuální rozhovory při předání odpoledne, nikdy neodmítneme rodiče,



kteřý si chce promluvit“. Ke stejnému způsobu komunikace patrně patří i předávání informací vycházejících z *potřeby a uvážení učitele*: „dle potřeby u konkrétního dítěte“; „osobně dle potřeby nebo dle situace. V jednom případě dokonce respondent/učitel napsal „telefonicky dle potřeby“.

Obě skupiny respondentů i účastníků ohniskových skupin popisovali praxi *pravidelných konzultací, individuálních schůzek* v různém časovém rozložení od jednoho měsíce po setkání 1 – 2x do roka. V ohniskových skupinách se více ukázaly rozdíly v poskytování individuálních schůzek. Ne vždy je možné domluvit se podle potřeb. Schůzky probíhají v pevně daném čase. „Pro nás to byl trošku problém, protože v momentě, kdy děti šly do školky, tak jsme tedy oba s manželem pracovali, a ty hodiny samozřejmě, kdy bylo možné si tu schůzku sehnat, úplně nikdy nedopadly s těmi hodinami, kdy jsme byli schopni se do školky dostat.“ Jindy se uskutečňují v případě, kdy učitel vyhodnotí potřebu: „když je nějaká komplikace, tak ty individuální schůzky vím, že ty rodiče tam chodí“.

Přesto, že se rodiče vyjadřovali vesměs pozitivně, zaznamenali jsme v toku řeči nedostatečnou informovanost o právech a možnostech, které mají, pochybnosti, zmatek a dílčí rozčarování. Jeden z rodičů porovnal vlastní zkušenost se dvěma školami, kdy první mateřská škola nekomunikovala s rodiči vůbec, nyní jsou spokojeni „...když je potřeba řešit něco delšího, tak se domluvíme, který den odpoledne se můžu zastavit, nebo jakkoliv se jako domluvit, aby to vyhovovalo oběma stranám, abychom měli větší prostor se o tom pobavit...velmi komunikuje, což v té předchozí školce jsme jako neviděli jedinkrát, a i vlastně ten přístup učitelek byl trošku jiný...nebyl na to prostor a nebyla ani ochota si ten prostor udělat. Jako ze strany těch učitelek, udělat si ho ve svém volném čase.“ Několik rodičů popsalo zkušenost s předáváním informací mezi dveřmi, přičemž to některým z nich stačí, jiným ne.

Další zkušenost rodičů byla ambivalentní. Na jedné straně rodič popisuje vstřícný přístup k přijímání dvouletých dětí s postupnou adaptací podle potřeb dítěte, ale na druhé cítí nedostatečný zájem o komunikaci: „Všechno se řeší jako víceméně mezi těmi dveřmi...určitě bych uvítala spíš zájem ze školky o to, že by prostě s námi chtěli. Já jsem i zkoušela, když tam chodila ta nejstarší, že by mě třeba jednou za půl roku řekli, v čem máme zabrat, na čem popracovat. Nějak se to nesetkalo s odezvou...sice jsou fajn, děti milují, ale že by chtěli nějak inovovat, to se taky říct úplně nedá. Spíš si jedou v tom zajatým svým pohodlným režimu.“

Jiná maminka odhalila svou zkušenost takto: „určitě máme konzultace, je to až moc. V našem případě je to až moc... Je to každý měsíc a trvá to dvě až tři hodiny a plus ještě každý týden je

paní učitelka k dispozici.“ Navíc tyto schůzky jsou hromadné a „...jednotlivý rysy toho dítěte se probírají hodně, takže se dozvím i jak se mi to dítě chová ve školce, což je na jednu stranu moc příjemný, ale proberou se tam všechny ty děti. Takže je to pro mě nezajímavý.“

V ohniskových skupinách s učiteli (zúčastnili se ředitelé mateřských škol) jsme zaznamenali spíše příklady inspirativní praxe, i když z výroků je patrná různá míra zkušenosti. Jeden z účastníků popsal, že ještě nemají plně propracovaný a funkční systém individuálních schůzek. V jejich městě není běžnou praxí setkávání s rodiči: „takže na nás koukají, jako že my po nich něco chceme (po rodičích), předávání mezi dveřmi je tady úplně běžné a já se s tím taky úplně neztotožňuji a teď navrhujeme individuální konzultace každé úterý v tu a tu hodinu, já tady kvůli rodičům budu. Ale zatím se nám ještě nestalo, že by někdo chtěl přijít, ale doufám, že se nám to někdy stane.“ Jiný účastník okamžitě reagoval: „to není věc, která jde dnes říct a zítra budou ty schůzky. My jsme s tím bojovali minimálně tři roky, než se vůbec něco zaběhlo a šlo to dost tvrdě, jak ze strany učitelek, které neměly odvalu si sednout proti rodiči, ale i ze strany rodičů, takže to je všechno docela běh na dlouhou trať, nejde to všechno hned. Musí se to postupně a po těch malých krocích a pak je to možné. A je opravdu zisk z toho.“ Tím potvrdil nejen samotný fakt, že to jde, ale také nastínil úskalí cesty a konečný prospěch. V jedné ze škol používají nástroj Google Classroom, mají pravidelné konzultace dvakrát do roka, pro které čerpají z informačních listů (podklad pro znalost dítěte a jeho vývoje), a umožňují individuální schůzky na požádání kdykoliv. Další účastník popsal přínosy pravidelných individuálních schůzek, které mají dvakrát v roce s každým rodičem. Pomáhají jim již v době adaptace ke sladění přístupu rodiny a školy, vyzdvihuje přímý kontakt s rodiči: „tyhle individuální schůzky jsou výborné v tom, že máme přímý kontakt s těmi rodiči a ti rodiče opravdu vnímají ty individuální schůzky velmi, velmi pozitivně.“ Objevilo se i další potvrzení významu individuálních schůzek: „Takže tyhle konzultace jsou velmi důležité, hlavně v tom, že se domlouváme, jak působit na dítě společně.“

Účastník z mateřské školy, která se nachází ve vyloučené lokalitě, hned na začátku rozhovoru v ohniskové skupině zdůraznil, že by se u nich bez osobních schůzek neobešli, na hromadné schůzky nepřijdou. „Komunikace s rodiči je velmi těžká. Mívají více dětí. Mají zkušenost s tím špatným. Pojímáme to tak, aby každý den odcházeli s tím, že je něco dobře. Není to tak špatný. Máme, slyšíme na to odezvu, získáváme tím jejich důvěru.“ Mají pravidelné konzultace, které musí podnítit učitelky: „nejedná jen o konzultace o tom, co není až tak příjemné pro rodiče, ale hlavně ty pozitivní věci. To je třeba vyzdvihnout. Na to ty rodiče čekají...můžou se postupně dostat i k těm v uvozovkách nedostatkům, které potřebujeme řešit. Ukážeme si portfolio, je

fajn, když ten rodič odchází s tím, že se nám to odpoledne, ta hodinka vydařila. My se dozvídáme hodně věcí o rodině.“

Zajímavý pohled do ohniskové skupiny přinesl účastník z mateřské školy, která je součástí velkého právního subjektu. Na jeho pracovišti se věnují pouze dětem do tří let. Počítají s delší adaptací, s rodiči komunikují velmi často: „individuálně v hojně míře předáváme informace denně, což se nám daří. Když to nestačí, domluvíme se na další schůzce. Těch pozitivních zpráv je u nás mnohem více. Vlastně si nevzpomínám na negativní.“

Protože rodiče z vlastní zkušenosti připisovali individuálním schůzkám častěji funkci řešící, tedy dítě má nějaký „problém“, něco není v pořádku, musí se to řešit, účastníkům ohniskových skupin učitelů byla položena otázka, zda se při individuálním setkání iniciovaném rodiči nebo mateřskou školou dozví rodič něco hezkého o svém dítěti. Učitelé se dle svých slov v individuálních schůzkách zaměřují na pokroky dítěte, předávají spíše pozitivní informace o dítěti: „nám hrozně pomáhá, když ty rodiče vědí, na čem společně pracujeme.“; „Rodič se musí vždycky dozvědět něco hezkého o svém dítěti. To je komunikační strategie a myslím, že každá z nás najdeme na každém dítěti něco hezkého.“

Často se účastníci/učitelé shodli na přínosu práce s portfoliem. Svou zkušenost s ním popsali i někteří účastníci z řad rodičů, jiní by ho ocenili: „Mě teda určitě by se to líbilo, já jsem něco podobného ve školce chtěla, ale tak to tam není úplně průchozí...spíš by to byl pro mě takový důkaz toho, že v té školce s nimi opravdu pracují, že to není jen hlídání zadarmo.“; „Dítě toho samozřejmě moc neřekne. Takže by to pro mě byl důkaz, že opravdu s dětmi pracují a že tam nesedí, nepijí kafe a nekoukají na ně.“

Další popsanou možností je přístup rodičů přímo do třídy „pozorovat tu činnost těch dětí přímo...je to jedna z možností dobrých...můžou nakouknout pod pokličku a pak o tom diskutovat i v té školce.“

Ohniskové skupiny odhalily velkou pestrost v přístupu mateřských škol. Obecně vyjadřovali účastníci/rodiče spíše spokojenost a důvěru v učitele. Obdobně jako v dotazníku i zde byl cítit respekt a důvěra v profesní i lidskou způsobilost učitelů.

Mezi další možnosti komunikace a spolupráce mateřské školy s rodinou patří akce, které pořádá mateřská škola. Z nabídky možností vybírali respondenti rodiče i učitelé všechny relevantní možnosti: *besídka; beseda s odborníkem; den otevřených dveří; společné výlety; táboračky; oslavy; jiné* (viz tabulka 10).

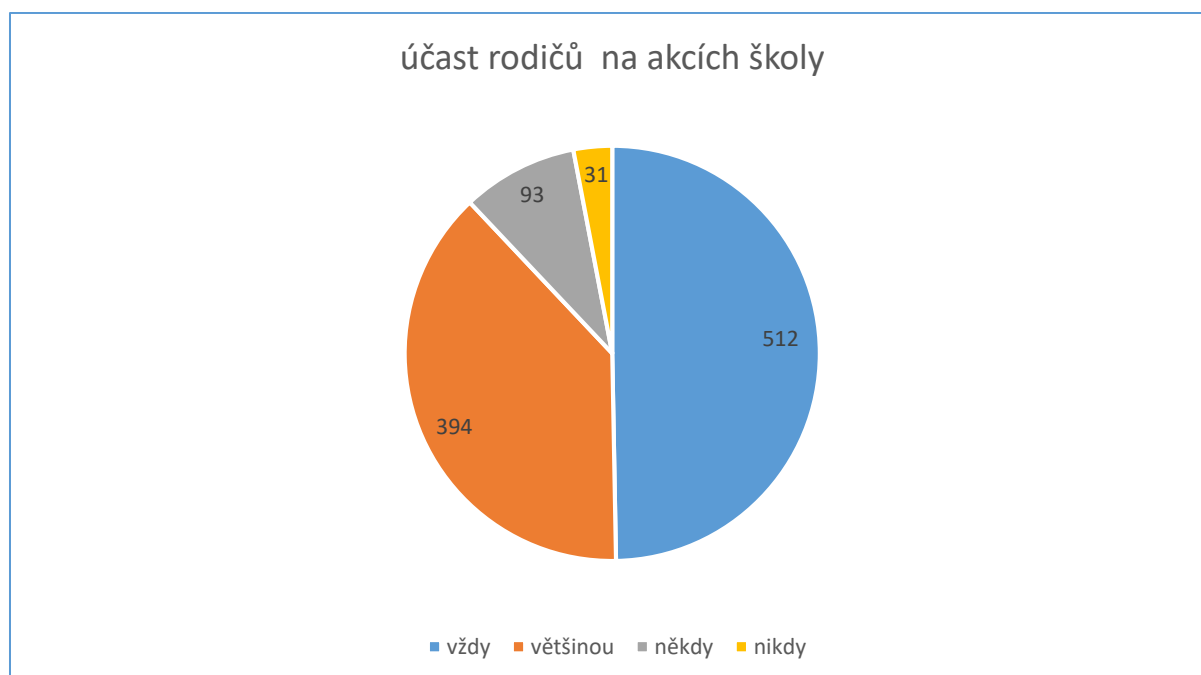
Tabulka 10

Akce organizované mateřskou školou

<b>nabídka možností</b>	<b>Rodiče</b>	<b>Učitelé</b>
<i>besídka</i>	82,5 %	95,5 %
<i>beseda s odborníkem</i>	20 %	55 %
<i>den otevřených dveří</i>	47 %	67 %
<i>společné výlety</i>	27 %	39 %
<i>táboráky</i>	20 %	31 %
<i>Oslavy</i>	56 %	64,5 %
<i>Jiné</i>	26 %	37 %

Téměř všichni respondenti/učitelé označili besídku. Z dalších specifikací vyplývá, že se někde jedná o tradiční nacvičené pásmo, jinde se besídky přetavily do neformálních setkání rodičů, dětí a zaměstnanců školy. Jen 11 respondentů/učitelů označilo besídku za jedinou akci pořádanou mateřskou školou, z respondentů/rodičů nikdo. Mezi jiné akce zařazují respondenti obou skupin tvořivé dílny, jarmarky, zahradní slavnosti, loučení se školáky, karnevaly apod.

Respondenti/rodiče byli dotazováni, jestli se těchto akcí zúčastňují (viz graf 17). Jejich odpovědi byly do značné míry ovlivněny pandemií koronaviru, kdy se akce nemohly konat. Přesto lze z odpovědí minimálně vyčíst značný zájem rodičů o akce pořádané mateřskou školou.



Společné akce přispívají k rozvíjení neformálních a partnerských vztahů, budování vzájemné důvěry a respektu. To potvrzují respondenti v dotaznících i účastníci ohniskových skupin. Ve sděleních respondentů/rodičů i učitelů v dotaznících se objevují vyjádření: odbourávání hranic, vytváření bližšího vztahu, spontánnost, neformálnost, sounáležitost a také možnost seznámení rodin mezi sebou. V ohniskových skupinách se diskutovalo nad přiměřeným počtem akcí v průběhu roku: „Už jsme si taky ověřili, že víc akcí neznamená větší zájem. Je to přesně o tom, že to může být velká zátěž.“ Rodiče většinou vyjadřovali spokojenost: „Akce od školky pro rodiče máme, mě to třeba hrozně pomáhá, rozhodně to neberu tak, že školka mi děti pohlídá, jo, je tam ten pobyt toho dítěte strašně znát, opravdu, mají na tom velký podíl. A já jsem za to strašně ráda, já učitele respektuju, já jsem spokojená.“ Objevila se i zkušenost s přemírou akcí: „no já jsem se svojí školkou docela spokojená, ale mám pocit, že mě až moc zatěžuje, je to opravdu precizní školka, radši bych trochu menší zátěž pro ty rodiče, protože máme ty schůzky a pak máme ještě akce s rodiči, a pak vypadáme, jako že mě to nezajímá, ačkoliv mě to zajímá.“ Jeden účastník naopak podotkl, že „teda u nás jako vůbec nic není, takže třeba jednou za dva měsíce si myslím, že by to bylo úplně ideál, zapojit ty rodiče, že by se potkali a tak“.

Rozdílné zkušenosti jednotlivých aktérů vedou k zamyšlení nad hledáním cest k dalšímu rozvoji komunikace a spolupráce mateřské školy s rodinou.

## 7. Diskuse

Cílem disertační práce bylo hlouběji proniknout do reality umístování dvouletých dětí do mateřských škol, a to pohledem rodičů i učitelů. Naplnění tohoto cíle bylo vedeno výzkumnými otázkami:

1. Jaká je dostupnost vzdělávání dětí raného věku v České republice?
2. Jaké jsou důvody rodin pro umístování dětí raného věku do mateřské školy?
3. Jaké jsou přínosy docházky dítěte raného věku do mateřské školy pohledem jednotlivých aktérů?
4. Jaké jsou způsoby komunikace a spolupráce mateřské školy s rodinou pohledem jednotlivých aktérů?

Výsledky ukázaly, že se v mnohých ohledech pohledy obou skupin aktérů shodují, objevili jsme několik příkladů inspirativní praxe, jinde se projevil nesoulad a prostor pro zlepšení na straně mateřských škol.

Vzhledem k neuspokojivému ukotvení vzdělávání dětí do tří let v právních předpisech se rodiče často potýkají s otázkou samotné **dostupnosti**. Dostupnost služeb pro děti raného věku je klíčovou otázkou nejen v České republice. S nízkou kapacitou v zařízeních pro děti do tří let věku se potýkají i další evropské země. Také sledování a plánování kapacit pro děti raného věku činí mnoha zemím Evropy potíže. Částečně to je způsobeno nejednotností v přístupu, kdy se o věkovou kategorii dětí do tří let stará jiný resort, nejčastěji práce nebo zdravotnictví, zatímco děti od tří let patří do gesce ministerstva školství (Evropská komise, 2014, 2019). O diskusích na téma vhodnosti zařazování dětí raného věku do instituce, které jsou v České republice neustále vedeny, jsme se již zmiňovali. Současné nastavení školského zákona, který sice na jedné straně připouští přijímání dětí raného věku do mateřské školy, ale na druhé straně jim nezajišťuje právo na vzdělávání, je někde uprostřed cesty. Zatímco nastavení spodní věkové hranice pro přijetí nejdříve od dvou let vnímáme z mnoha důvodů spíše pozitivně, nejistota umístění k radosti nepřispívá. Ukotvení spodní věkové hranice přineslo do přijímání dětí v tomto ohledu řád a jasné pravidlo. V dřívějších letech, kdy nebyla věková hranice pevně vymezena, se často stávalo, že byly do mateřské školy přijímány děti mezi prvním a druhým rokem. Ze statistiky MŠMT bylo přitom zřejmé, že tak nečinily pouze soukromé subjekty, které by mohly připravit dětem odpovídající podmínky (personální, provozní i prostorové), ani mateřské školy v malých obcích, kde ještě nedávno každé dítě znamenalo pro školu finanční

prostředky ve formě normativu, což potvrzuje výpověď respondenta/učitele: *Každý rok se nám hlásí přes 30 dvouletých dětí a byly roky, kdy jsme je všechny brali, abychom nemuseli zkracovat úvazky*. Roční děti byly přijímány ve všech krajích České republiky, v různě velkých školách z různě velkých obcí, vyjma Prahy a Brna, kde byla obtížně zajištěna kapacita i pro starší děti, ty nejmladší obvykle přijímaly pouze soukromé školy.

Změny ve školském zákoně, kdy v roce 2016 bylo s odkladnou účinností od roku 2020 dvouletým dětem přiznáno právo na předškolní vzdělávání, a následně, ještě před nabytím této účinnosti v roce 2018 zrušeno, vyvolaly značné emoce. Nejvíce tyto změny zasáhly děti a jejich rodiny. Mateřské školy se pomalu připravovaly na příchod dvouletých dětí, nastavovaly spolu se zřizovatelem podmínky pro jejich vzdělávání: *K nejmladším dětem nám platí chuťvu "město". Nyní nám pro dvouleté staví jednu třídu, na kterou jsme získali dotace*. Někde se podařilo podmínky vytvořit a zachovat: *Děti mladší 3 let zařazujeme do třídy Kořata, kterou naplňujeme do počtu 15. Kromě mladších tří let zařazujeme do této třídy ostatní čerstvě přijaté, které v roce zápisu dosáhly 3 let. Všichni tak adaptaci na školku procházejí společně*. Častěji však po změně zákona svou aktivitu přerušily, jiné se stále potýkají se skutečností, že děti přijímají i bez zajištění vhodných podmínek.

Rodiče, kteří už s možností zařazení dvouletého dítěte do mateřské školy počítali, byli zaskočeni a odkázáni na hledání jiných možností. Z odborného pohledu, při vědomí specifík raného dětství, vnímáme tento krok jako cestu zpět. Podpořila se tím cesta k dětským skupinám, které neposkytují dětem vzdělávání, ale zajišťují různou, v praxi nekontrolovanou kvalitu poskytovaných služeb. Přitom se v evropském kontextu stává vzdělávání od raného dětství jednou z nejvyšších hodnot (Evropská komise, 2014, 2019; Hejlová, Opravilová, Uhlířová & Bravená, 2013; OECD, 2005; Průcha & Kořátková, 2013) a již od roku 1989 je právo na vzdělání jedním z práv dítěte zakotvených v Úmluvě o právech dítěte (OSN, 1989), kterou Česká republika v roce 1991 ratifikovala.

Z dalších odpovědí obou skupin respondentů vyplynulo, že obvykle rodiče potřebují pro své dítě zajistit každodenní docházku. Z toho je zřejmá korelace s výzkumy, o kterých jsme psali v kapitole 2, např. Bičákové a Kalíškové (2015), Adsery (2005) nebo Kalwije (2010), i sdělení rodičů, že vyhledávají instituci pro dítě raného věku nejčastěji z důvodu návratu do zaměstnání. Obě skupiny respondentů potvrzují, že denní pobyt dítěte v mateřské škole obvykle nepřesahuje osm hodin. Rodiče, výrazněji než učitelé, uvádějí dokonce dobu do čtyř hodin. Je otázkou, zda se jedná o skutečnou docházku, nebo jen poněkud zkreslenou představu respondentů, tedy, že by rodiče chtěli dopřát svým dětem kratší pobyt a zbytek dne se mu věnovat sami, ale ve

skutečnosti nemohou, nebo mateřská škola jen těžko odlišuje mezi dětmi raného věku a staršími. Toto téma se nám prolíná i do důvodů pro umístění dítěte do mateřské školy, kdy jen třetina (34 %) rodičů mohlo vybírat mateřskou školu. Tuto skutečnost potvrdila téměř polovina učitelů (44,5 %).

Analýza výpovědí z odpovědí rodičů vztahující se k tomu, co je vede k umístění dítěte raného věku do mateřské školy, ukazuje na pestrost jejich **důvodů** a podtrhuje hluboké přemýšlení rodičů o tomto kroku. Výsledky odhalily význam potřeb pro zmíněné rozhodování, které rozšiřují, a mnohdy také kombinují různé důvody pro rozhodování rodičů. Například ve sdělení respondenta *potřeba socializace ve skupině vrstevníků a postupný přechod na celkovou docházku* vidíme hned dva důvody z pohledu potřeb dítěte. Rodič je přesvědčený o potřebě socializace dítěte a zároveň má povědomí o dobrém vlivu postupné adaptace. Odpověď jiného respondenta by mohla ve svých dílčích sděleních potvrzovat motiv zbavení se tíhy péče a odpovědnosti za dítě (*...jen s jedním dítětem... odpočatí rodiče*), ovšem při pohledu na celé sdělení, *aby byl součástí vrstevníků a rychleji se začlenil do kolektivu, možnost podnikat v čase dopoledne jen s jedním dítětem z domova, odpočatí rodiče* získáváme mnoho cenných informací o rodině dítěte a motiv jeho „odložení“ do instituce se rázně vytrácí. Rodič vnímá potřebu dítěte stát se členem vrstevnické skupiny. Přestože má dítě ještě mladšího sourozence, nemohli rodiče zcela opustit své pracovní aktivity. Zároveň vnímají vlastní potřebu odpočinku, který ale pravděpodobně nebude spočívat v lenošení, ale spíše ve zmírnění tlaku na výkon a možnosti dostát všem svým povinnostem bez stresu, v klidu, který prospěje jim i dětem.

Mladší sourozenci, kterým jsme přiřadili samostatnou kategorii z pohledu potřeb rodin, se ukázali být velmi třaskavým tématem. Zatímco výroky rodičů, které souvisely s plánovaným nebo aktuálním těhotenstvím, či s přítomností mladšího potomka, ukazovaly na zájem rodičů o naplňování potřeb dětí, výroky učitelů vyjadřovaly nesouhlas, nepochopení a rozhořčení nad konáním rodičů. Můžeme jistě potvrdit, v souladu s Koťátkovou (2014) a Mertinem (2015), že sourozenecké vztahy jsou od počátku pro děti motivující a formující. Ale o tom potřebují rodiče vědět, získat citlivou informaci, aby mohli pečlivě zvážit potřeby dětí i své možnosti. Mateřská škola může být místem, kde tuto informaci dostanou. Učitelé totiž někdy přímo nezatracují pobyt dítěte v mateřské škole, ale poukazují na příliš dlouhou dobu pobytu dítěte, když má dítě doma mladšího sourozence, a tudíž matku na rodičovské dovolené. Tam by snad mohlo prospět více komunikace směrem k rodičům. Zde vidíme velký potenciál pro hloubkové rozhovory nebo další výzkum objasňující příčiny takového chování rodičů a zkoumání



přiměřenosti času stráveného dítětem raného věku v mateřské škole (nejen s ohledem na mladší sourozence).

Nejčastějšími výhradami učitelů ve volných výpovědích je samotná oprávněnost, tedy spíše neoprávněnost přítomnosti dítěte raného věku v mateřské škole. Zatímco rodiče spatřují v pobytu dítěte naplňování potřeby širších sociálních vztahů, a my jsme jí zařadili jako samostatnou kategorii z pohledu potřeb dětí, pro učitele bylo projevování odmítavého postoje k přijímání dětí raného věku do mateřské školy nejčastějším volným vyjádřením. To je s ohledem na to, že se jedná výhradně o učitele z mateřských škol, kde tyto děti přijímají, alarmující. Pedagogická moudrost, jak ji vyjádřil Helus (2009, s. 270) totiž předpokládá, že *učitel s oporou o vědecké poznání, praktické zkušenosti a kvalifikovanou reflexi usiluje o porozumění dítěti a pochopení tváří v tvář, v dané neopakovatelné konstelaci okolností*. Helus (2009) varuje před rutinním praktikismem, který učiteli brání vystoupit z tradic a zvyků, chopit se nových možností. Ty vzdělávání dětí raného věku nepochybně přináší. Současně se tím potvrzuje potřeba profesního rozvoje učitelů mateřské školy. K tomu, aby učitel mohl a chtěl zastávat pozitivní postoj ve vztahu k dětem i dospělým, potřebuje mít dostatečný teoretický vhled, na základě kterého bude otevřeně přistupovat ke komunikaci se všemi aktéry, zároveň dokáže vhodně argumentovat ve prospěch jednotlivých dětí i celé skupiny, prosazovat nastavení příznivých podmínek pro svou práci a ovlivňovat klima školy a třídy. Učitel v mateřské škole má jedinečnou příležitost vzbuzovat rodičovský zájem, který *by měl spočívat i v bližším poznání vrstevnické atmosféry, kterou si nikde na žádné nástěnce nemůžeme přečíst, ale musíme ji vnímat za vzájemných vztahů* (Kořátková, 2014, s. 109). Tak budou mít všichni, děti, rodiče i učitelé, možnost vnímat se jako součást školní komunity.

Nemůžeme předpokládat, že jsou rodiče tak dobře orientováni v teorii psychických potřeb. Proto nás překvapila jejich, ať už vědomá nebo intuitivní, shoda s psychickými potřebami popsányými Matějčkem. Z výsledků je totiž patrné, že rodiče intuitivně, nebo laicky poučeně, vnímají potřeby dětí, umí je pojmenovat a snaží se je naplňovat. Jednají do značné míry v souladu s potřebami dětí, jak je Matějček popsal.

Naše zjištění potvrzují výsledky předchozího výzkumu, realizovaného Grúzovou a Syslovou (2020). Autorky v dílčí studii zařazují kategorii důvodů pro nástup dítěte do mateřské školy do tří subkategorií *osobní důvody, pracovní příležitosti, potřeby a charakteristiky dítěte*. Už toto rozřazení potvrzuje určitou shodu ve zjištěních, protože jsou subkategorie podobné těm, které jsou využity v této studii. Přestože se v jejich případě jednalo o menší vzorek respondentů, ukázala se v nich také velká variabilita motivů rodičů pro zařazení dítěte do mateřské školy.

Obě skupiny respondentů velmi často označovaly za důležitý přístup k dětem. To svědčí o vnímání potřeb dítěte. Rodiče chtějí mít jistotu, že o dítě bude dobře postaráno, bude v bezpečném prostředí s vlídnými lidmi. Přihlížení k potřebám dětí a nastavování podmínek pro celkový rozvoj všech dětí, které se předškolního vzdělávání zúčastňují, je určitě jedním z ukazatelů pro posuzování kvality školy, a to jak rodiči, tak odborníky (viz např. Syslová, Borkovcová & Průcha, 2014). Pokud není v našich silách odpovídající podmínky nastavit, neměli bychom děti do mateřské školy přijímat. Přijímání za každou cenu není přínosné pro dítě, pro rodinu ani pro učitele. To se ostatně potvrzuje i v našem šetření, kdy se učitelé vyjadřují k nevhodným podmínkám, naplněnosti tříd, nedostatku pečujících osob.

Zajímavé je srovnání možných důvodů pro výběr konkrétní mateřské školy z pohledu dostupnosti. Jedná se o nejčastěji uváděný důvod obou skupin respondentů. S ohledem na dostupné informace o kapacitách míst pro děti raného věku v institucích i povědomí o zájmu rodičů se přikláníme k variantě, že rodiče nemají příliš velké možnosti výběru, berou místo, které je volné a školy to vnímají stejně. Proto není jednoduché posuzovat kvalitu poskytované služby. Tam, kde chybí místa, je mnohdy posuzování kvality nerelevantní. Rodiče jsou vlastně rádi, že našli pro dítě místo. Jen malou roli hraje vybavenost nebo provozní doba.

Je potom otázkou, do jaké míry jsou další důvody relevantní. Pokud jsou rodiče postaveni do situace, kdy prakticky nemají možnost volby, mohou být pro ně další uvedené důvody spíše přáním, vyjádřením toho, co považují za důležité. Nedostupnost služby může výrazně ovlivnit přemýšlení rodičů o tom, co by měla služba poskytovat, jakou by měla mít kvalitu. To dokládá i skutečnost, že 77 (7,5 %) rodičů, což není úplně zanedbatelný počet, ani jiný důvod neuvádlo.

Nejméně pozornosti od obou skupin respondentů získala položka věnovaná vzdělávacímu programu. I zde můžeme spatřovat respekt k potřebám dětí, protože je pro respondenty důležitější, jak se o děti pečuje (přístup k dětem), než co je obsahem vzdělávání. Oproti očekávání získala celkem malé zastoupení v žebříčku důležitosti samostatná třída pro děti raného věku. Lze předpokládat, že tato čísla vycházejí ze skutečné nabídky. Otázkou pro další šetření by mohlo být, proč by takto volili.

Celkově v našem šetření výroky rodičů ve prospěch potřeb dětí mírně převládaly nad potřebami rodin. Rodiče se vyjadřovali k mateřské škole s respektem a důvěrou. Pro rodiče je bezpečné a vstřícné prostředí i dobrý přístup pečujících osob k jejich dětem velmi důležitý a učitelé jsou si toho vědomi.

Ambivalentní nebo negativní postoje některých učitelů mohou souviset s předsudky a mýty spojenými s institucionální péčí o děti raného věku, se kterými se v České republice potýkáme. Svědčí o tom opakovaná, i když nutno poznamenat, že ne častá, vyjádření učitelů, že dítě do tří let do mateřské školy nepatří, má být výhradně v péči rodiny. Bohužel jsou tyto postoje značně podporované oficiálními výroky známých osobností, které nejsou výzkumně podloženy, ale mají silný vliv na širokou veřejnost (Hašková, Saxonberg, & Mudrák, 2012). Velkou pozornost a vlnu negativních emocí mezi učiteli mateřských škol upoutala také petice s otevřeným dopisem pro ministryni školství Paní ministryně, dvouleté děti do školky nepatří, iniciovaná Hermanem a Haldou (2017), která se sice odkazuje k vědeckému poznání, ale žádný doklad o provedeném výzkumu v ní nenajdeme.

Samozřejmě se nelze uchýlovat ani k řešení, že by každé dítě raného věku mělo projít institucionální péčí. Vždy záleží na individualitě dítěte i na rodinné konstelaci. Máme k dispozici mnoho cenných informací, které nám mohou v přemýšlení nad tímto tématem pomoci. Například Jarkovská, Kamplicher a Slezáková (2020) se zabývaly rodičovskými strategiemi pro výběr instituce. Poukazují na význam interakce mezi rodiči a školou. Vliv na četnost využívání služeb pro děti raného věku má podle některých výzkumů vzdělání matky (Duncan et al, 2004; Del Boca, Pasqua & Pronzato, 2006). U nás se vztahu vysokoškolsky vzdělaných rodičů k předškolnímu vzdělávání věnovaly Majerčíková s Rebendovou (2017). Ve svém výzkumu potvrdily jejich vyšší angažovanost v komunikaci se školou i důvěru v odborné kompetence učitelů v mateřských školách z hlediska připravenosti dětí na vstup do základní školy. Adi-Japhaová a Kleinová (2009) hodnotily ve své studii kvalitu rodičovské péče. Objevily důkazy o tom, že zaměstnané matky tráví mnohem efektivněji svůj čas s dětmi. Jejich interakce s dítětem je intenzivnější, než interakce matek, které jsou s dětmi doma. Zároveň vyloučily možnost, že by pobyt dítěte v instituci negativně ovlivnil kvalitu rodičovské péče.

Neměli bychom si klást otázku, zda děti mladší tří let do mateřské školy patří či nikoliv, ale ptát se, jaké podmínky k tomu potřebujeme. Naše postoje ovlivňují nejen naši práci, ale také vztahy s dětmi a jejich rodinami. Mateřské školy, které se rozhodnou tyto děti přijímat, by měly být připraveny poskytovat vysoce kvalitní službu s respektem k potřebám dětí i rodin. Bohužel z vyjádření respondenta/učitele, kdy ve volném vyjádření napsal, že *p. ředitelka potřebovala naplnit MŠ, bez zkušenosti s prací s mladšími dětmi 3 let obvolala koncem srpna rodiče, nabídla přijetí, aniž by byly zajištěny adekvátní podmínky pro děti 2-3leté*, vyplývá nepochopení a nesoulad uvnitř mateřské školy.

Dalším tématem, na které jsme zaměřili pozornost ve třetí výzkumné otázce, byly **přínosy** docházky dítěte raného věku. Ten je sledován v mezinárodních výzkumech v různých souvislostech. Některé výzkumy se věnují ekonomickým přínosům pro stát (např. Barnett, 2008; Heckman, 2011). Další rozsáhlé longitudinální výzkumy se kromě ekonomického dopadu zabývají přínosy předškolního vzdělávání od raného věku v oblasti socioemočního vývoje dítěte. Společně tyto výzkumy uvádějí do vztahu přínosy vzdělávání s kvalitou jeho poskytování. V našem výzkumu se respondenti vyjadřovali zejména k přínosu socioemočnímu. Přínosy spatřují v osamostatňování dítěte, navazování vztahů s vrstevníky, přijímání pravidel a řádu. Předškolní vzdělávání dle respondentů významně přispívá také k celkovému rozvoji a učení dítěte, jeho řečových a komunikačních dovedností. Názory respondentů korelují s přínosy vzdělávání dětí raného věku, jak je popsaly Splavcová s Kropáčkovou (2016). Možnost celkového rozvoje, zapojení mezi vrstevníky, variabilitu prostředí, podporu samostatnosti a nastavení pravidelnosti a řádu řadí mezi významné přínosy z pohledu dětí. Autorky se dále věnovaly přínosům z pohledu rodiny a mateřské školy, na které nebyli respondenti dotazníkového šetření dotazováni.

Zaměření na socioemoční rozvoj podporuje RVP PV (MŠMT, 2021), ve kterém je kladen důraz na vyváženost kognitivního a socioemočního rozvoje. Tato skutečnost, společně s důrazem na respekt k individuálním potřebám a možnostem každého dítěte, včetně dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí nadaných, řadí RVP PV k nejzdařilejším kurikulárním dokumentům pro předškolní vzdělávání v Evropě (Taguma, Litjens & Makowiecki, 2012).

Čtvrtá výzkumná otázka byla věnována oblasti komunikace a spolupráce s rodinou, kterou vnímáme jako zcela zásadní podmínku předškolního vzdělávání. Vztahy mateřské školy s rodinou dítěte významně ovlivňují jeho adaptabilitu, začlenění do skupiny i učení (Koťátková, 2014; Kropáčková & Splavcová, 2016, 2017; Lažová, 2013; Splavcová & Kropáčková, 2016), jsou jedním z kritérií pro posuzování kvality mateřské školy (Evropská komise, 2014, 2019; Grůzová & Syslová, 2020; Syslová et al., 2016).

V této otázce se odkryly rozpory ve vzájemném pohledu a přístupu rodičů k mateřské škole a naopak. Rozdílů jsou patrné v přístupu respondentů do dotazníkového šetření a účastníků ohniskových skupin. V dotazníkovém šetření se vyjadřovali rodiče i učitelé z obou stran spektra, tedy spokojení i nespokojení, zatímco do ohniskových skupin se přihlásili rodiče s různými zkušenostmi, ale učitelé jen s těmi pozitivními. Přestože komunikace a spolupráce s rodinou probíhala dle jejich popisu různými způsoby, z jejich vyjádření vždy plynul zájem

a vědomí významu budování dobrých vztahů a spolupráce s rodiči pro rozvoj a učení dětí i pro posuzování kvality školy.

Nejvíce k odkrytí rozdílů přispěly ohniskové skupiny rodičů, ve kterých se účastníci vyjadřovali otevřeně k postoji mateřské školy, sdělovali a sdíleli své zkušenosti, dojmy a pocity v komunikaci s učiteli. V následných ohniskových skupinách učitelů byly jejich zkušenosti zmíněny, což se projevilo jako velmi cenné. Účastníci z řad učitelů vnímali pozitivně možnost slyšet názory a postřehy, které vyplynuly z ohniskových skupin rodičů: *...to jsem byla moc ráda, že jsem to slyšela i z té druhé strany. Byť my se o to pokoušíme při vzájemných setkáních s rodiči, se zástupci rodičů, tak tam je otevřeně vyzýváme k tomu, aby nám sdělovali svoje požadavky, svoje názory, nebo s námi komunikovali skrz časopis...tak ta komunikace nikdy není tak otevřená, takže bylo pro mě zajímavé to slyšet z té vaší strany, a i se nad tím zamyslet z té druhé strany; ...opravdu velice přínosný pro mě byl pohled z té strany rodičů, protože i přesto, že máme třeba dobrou komunikaci, tak opravdu neřeknou úplně všechno, a i kolektiv ve školce si myslí, a proč ten rodič nemůže a proč ten rodič tohle, protože každý to bereme z té své stránky, ale tu druhou si až tak třeba tolikrát neuvědomujeme.*

Zaměřili jsme pozornost nejprve ke komunikaci, která je na začátku budování vztahu mezi rodinou a mateřskou školou, období adaptace. Jistý nesoulad, různá zkušenost a realita v mateřských školách se ukázala v odpovědích respondentů/rodičů i učitelů. Abychom končili pozitivně, začněme od těch méně dobrých zkušeností.

*Z výpovědi dítě musí chodit (je důrazně doporučeno), aby chodily nejdříve na dopoledne a pak se přidávalo (mě nevyhovuje, nemůžu si podle tohoto plánovat práci) můžeme vyčíst hned několik informací a otázek. Škola poskytuje dětem postupnou adaptaci a o smyslu tohoto konání s rodiči nekomunikuje, dá se říct, že nařizuje. Rodič si neuvědomuje (a nikdo mu to patrně neřekl), že je to ve prospěch dítěte, nebo jsou pro něj důležitější vlastní potřeby a práce. Těžko posoudit, zda se jedná o dobrý úmysl se špatnou komunikací ze strany mateřské školy, nebo ulehčování vlastní práce. Smutným potvrzením toho, že ne všude je komunikace nastavena vstřícně, respektive, že dokonce není podporována vedením školy je odpověď respondenta/učitele, který napsal, že *adaptace si dohadovali učitelé sami, tak trochu v rozporu s paní ředitelkou, která adaptaci nepovažovala za nutnou.* Ředitel školy je styčnou osobou, která je odpovědná za chod školy, nastavení komunikace a spolupráce, má být lídrem a vzorem pro ostatní. Pokud tomu tak není, zasluhují učitelé o to větší obdiv, že sami hledají cestu a nastavují pravidla.*

Rodič, který odpověděl: *Určitě umožňuje, ale pouze na vyžádání. Mnozí rodiče ani nemají informaci, že to je možné a myslím, že většinu to ani nenapadne a nabídnuto jim to žádným způsobem není. Myslím, že by tu informaci měli nějakým způsobem získat, měla by být propagovaná, má povědomí o možnosti postupné adaptace, ale jaký podíl na tom nese mateřská škola? Pravděpodobně se spíš jedná o rodiče, který se sám zajímá, hledá informace ve škole i jinde, vnímá důležitost postupné adaptace. Z jeho dalších odpovědí víme, že informace o pokrocích dítěte mohou získat Bohužel pouze na vyžádání. Spousta rodičů se ani neptá, aby tím náhodou neotravovala učitele, na společném postupu při výchově se mateřská škola s rodiči nedomlouvá. Rodič by přitom o informace zájem měl: Představovala bych si pravidelné individuální konzultace alespoň jednou za čtvrt roku. Nevím, zda je to reálné, ale bylo by hezké vědět, jak se syn ve školce chová k ostatním dětem, učitelům, jak spolupracuje, na jaké hračky reaguje nejvíce, co mu jde a naopak nejde atd. To se bohužel nedá nijak jinak zjistit, neb učitel nemá čas při předání dítěte takové věci s rodičem konzultovat. Kladně tento rodič hodnotí vstřícný přístup učitelů a pozitivně se vyjadřuje ke spolupráci s rodinou. Ve spolupráci s rodinou funguje naše MŠ velmi dobře a nic bych neměnila. Každoročně nevynechá vánoční besídku, den matek, den dětí, uspávání broučků, lampionový průvod, vyrábění dny přímo v MŠ atd. To znamená, že se rodič v podstatě spokojí s jakoukoliv vstřícnou odezvou ze strany mateřské školy.*

Rodiče vyjadřují i pozitivní zkušenosti, některé jsou spojeny už s dobou před nástupem dítěte do mateřské školy: *Mimo tuto korona dobu se v naší školce děje adaptační týden. Koná se obvykle poslední srpnový týden. Absolvovala jsem ho se starším dítětem. Měli jsme možnost pobýt ve školce dopoledne. Spolu. Dítě se tak seznámilo s třídou, potažmo svou učitelkou. Vidělo, co a jak funguje. A já jsem mohla být u toho. Bylo to moc fajn.; Před nástupem do zařízení možnost návštěvy dítěte s rodičem. V odpovědích respondentů/učitelů se objevuje obdobná zkušenost: Ještě před nástupem dětí do MŠ mohou rodiče s dítětem navštěvovat MŠ v odpoledních hodinách, kdy je jim vyčleněna jedna třída MŠ. Děti se seznamují s prostředím, učitelkami, ostatními dětmi. Rodiče mají možnost komunikovat s učitelkou a informovat se o všem, co je zajímavá ve vztahu k MŠ.; V červnu jsou nové děti pozvány na rozloučení s předškoláky, ti je vítají a předávají pexeso ze značek a jejich značku, kterou nové děti "dědí". V posledním srpnovém týdnu dostávají děti "zvací dopis" poštou, kde je napsáno, co se bude dít, až přijdou, kdo je bude čekat, jak bude vypadat svačinka atd. Na skříňce v šatně má pak nalepenou fotku, aby se hned mohlo dítě zadaptovat, která je jeho skříňka. S portréty dětí pracujeme i ve třídě – na portfoliích, denících atd. Z těchto odpovědí můžeme vyčíst mnoho*

pozitivních informací. Rodiče i učitelé mají zájem komunikovat ještě před nástupem dítěte. To jim umožňuje navázat partnerský vztah a společně vystupovat ve prospěch dítěte, jak o tom píše například Lažová (2013), nebo Kropáčková a Splavcová (2016). Zaznamenáváme zde i příklady inspirativní praxe – propojování dětí různého věku, pomyslné předávání štafety a sociální role, využití fotografií pro snadnější orientaci dítěte v mateřské škole.

Někdy respondenti/rodiče zmiňují možnost přítomnosti rodiče ve třídě v prvních dnech docházky dítěte: *první dny dle individuální potřeby dítěte přítomnost rodiče ve školce, poté skvělá asistence učitelů při přebírání dítěte, konzultace, podrobné informování o situaci.*, což potvrzují i respondenti/učitelé: *Preferujeme individuální přístup, postupnou adaptaci, umožňujeme rodičům přístup do tříd, neomezujeme čas, umožňujeme dětem před zahájením docházky návštěvy školy společně s rodiči.* Kropáčková a Splavcová (2016, s. 96) upřednostňují s oporou o potřeby dítěte adaptaci bez rodičů, ale doporučují, aby adaptaci bez rodičů předcházela fáze adaptace rodičů, a to například společnými návštěvami rodiče s dítětem v mateřské škole v době před samotným nástupem. Zároveň připouštějí, že tam, kde má mateřská škola dobrou zkušenost s adaptací za přítomnosti rodičů, nemusí zvyk měnit. Upozorňují v této souvislosti na specifika související s věkem dětí, jejich zralostí, samostatností, schopností se odpoutat od rodiče, a na *rozdíly v připravenosti rodičů na novou situaci.* K jejich názoru se připojuje respondent/učitel: *Umožňujeme rodičům navštěvovat společně s dítětem mateřskou školu před zahájením školního roku (v červnu, o prázdninách). Od září pak mohou rodiče využít postupné začleňování dítěte do třídy (sami si zvolí délku pobytu dítěte ve třídě – do svačinky, po ranní svačince, do pobytu venku, do oběda, po obědě..., a to už bez přítomnosti rodiče).*

Je pozitivní, že mnoho respondentů/rodičů vyjadřuje dobrou zkušenost: *Postupná adaptace založena na domluvě s rodiči a citlivém zapojování dítěte do kolektivu* a respondenti/učitelé ve svých odpovědích dobré zkušenosti potvrzují a projevují velkou dávku empatie: *Od září postupné přivykání – pobyt od jedné hodiny, procházky s rodičem nebo bez, vše přizpůsobeno a domlouváno individuálně.; nabízíme rodičům pomoc při náročnější adaptaci (literatura, konzultace s učitelkami, pozvolné zvykání – je-li to možné); Také často s rodiči vše opakovaně probíráme a hlavně je uklidňujeme (někdy tuto situaci zvládají lépe děti než jejich maminky).*

Zajímavým předmětem zkoumání by mohlo být zjištění důvodů, které vedou některé mateřské školy k tomu, že postupnou adaptaci dětí neumožňují, i to, proč není rodiči v některých školách využívána vůbec, nebo jen někdy.

S dobou adaptace souvisí získávání informací o dítěti. Z našeho pohledu je žádoucí, aby měl učitel alespoň základní představu o dítěti, jeho zájmech, stupni vývoje ještě před nástupem dítěte do mateřské školy (Lažová, 2013; Splavcová & Kropáčková, 2016). Pro plynulou adaptaci a vzdělávání dětí raného věku jsou tyto informace zásadní. Učiteli i dítěti v době adaptace pomůže, když bude vědět co má dítě rádo, co nerado, jakou má oblíbenou hračku, jak je zvyklé usínat, co nejraději dělá venku, jak ho rodiče oslovují. Může lépe navázat s dítětem kontakt, nabízet dítěti obdobné hračky a činnosti. Ponechání vlastní hračky nebo jiného předmětu by mělo být samozřejmostí, to je popsáno v RVP PV (MŠMT, 2021).

Chtěli jsme vědět, jak pracují v tomto ohledu mateřské školy. Proto byla součástí dotazníkového šetření pro učitele právě otázka, vztahující se k získávání informací před nástupem dítěte do mateřské školy. Z analýzy vyplynulo, podobně jako v jiných otázkách, že je praxe v mateřských školách různá. Z odpovědí je zřejmé, že některé školy chápou význam poznání dítěte a využívají více způsobů získávání informací, jiné se stále hledají a vystačí si pouze s jedním zdrojem.

Bohužel jsou mateřské školy, které dosud nepochopily smysl a význam přípravy učitele na příchod nových dětí, spoléhají na sdělení od rodičů: *Od rodičů většinou osobně, event. mailem, telefonem*, nezískávají informace žádné, nebo se dokonce domnívají, že je to zakázané: *ze zákona nelze*, spoléhají na informace, získané neprofesionálním způsobem, z doslechu, nebo je mají na základě „znalosti terénu“. Výroky: *Na malé vesnici se ví skoro všechno.); komunikaci se zřizovatelem, s ostatními rodiči.... jsme malá obec, většinou se známe...*, nás zaskočily a nepříjemně překvapily. Na druhé straně jsme si zde ověřili význam anonymního šetření, které poskytuje respondentům bezpečné prostředí, ve kterém se nebojí pravdivého vyjádření.

Nejméně respondentů popsalo jako zdroj informací o dítěti den otevřených dveří. Domníváme se, že je to zcela přirozené, neboť dny otevřených dveří se konají před zápisem do mateřských škol, tedy v době, kdy ještě není zřejmé, zda dítě do mateřské školy nastoupí. Den otevřených dveří má primárně jinou funkci. Má seznámit rodiče s prostředím, přispět k výběru mateřské školy. V ojedinělých případech, kdy je v obci pouze jedna mateřská škola se sice hovor může přirozeně obrátit směrem k dítěti, ale pro získání potřebných informací se jeví tento zdroj jako nedostatečný.

Naopak nejvíce mateřských škol využívá k získávání prvních informací dotazník. Z našeho pohledu se jedná o způsob sice celkem nenáročný, ale neosobní, postrádá interakci, zapojení, zájem. Mnozí rodiče vyplní dotazník mechanicky, nenapadne je více se zamyslet, nevědí



přesně, jaké informace učitel potřebuje. V praxi se pak učitelé opravdu potřebují rodičů doptat a doplnit další fakta na základě ústní komunikace. Samotný dotazník může způsobit i rozladění a vést k neoprávněným závěrům, například: *dotazníkem, který ovšem rodiče popíší dle svého a co je nejhorší ani p. doktorky neupozorní na problém – viz letos. Autista 4,5 roku – zcela zdrav dle hodnocení doktorky.*

Dotazník byl často jmenován v kombinaci se zápisem do mateřské školy: *dotazníky, povinná dokumentace; Informace získáváme při zápisu z vyplněných zápisových a evidenčních listů.* Někdy respondenti uvádějí jen zápis, nebo rozhovor u zápisu. Je otázkou, kolik času může ředitel školy u zápisu rodičům věnovat. Zápis je obvykle spíše formálním setkáním.

Další, učitelé často popisovanou formou, jsou třídní schůzky, které ovšem nejsou k získávání informací o dítěti vhodné. Třídní schůzka je obvykle na začátku docházky dítěte do mateřské školy nutná, ale plní jinou funkci. Může se jednat o předávání informací organizačního charakteru směřující od mateřské školy k rodičům, ale není možné dotazovat se rodičů na individuální potřeby jejich dítěte. Výrok učitele: *Po zápise organizujeme pro rodiče nově přijatých dětí informativní schůzku, kde rodiče mohou sdělit, co považují o dítěti za důležité a zeptat se, co ještě je třeba doladit před nástupem do školky v září.*, svědčí o neprofesionalitě. Nelze předpokládat, že rodiče budou sdělovat informace o dítěti před ostatními rodiči. Možná rodič využije chvíle po skončení schůzky, aby se doptal, pravděpodobně se však nezeptá vůbec.

Některé mateřské školy umožňují přístup do mateřské školy dětem a jejich rodičům v době před nástupem dítěte, obvykle na konci školního roku. Tam mají možnost seznámit se s rodinou a přirozeně vnímat potřeby a zájmy dítěte, mohou se rodičů doptat na základě vlastních postřehů. Respondenti popisovali i jiné formy spolupráce, například: *Děláme semináře pro rodiče, obvykle na ně chodí rodiče, kteří mají zájem o vzdělávání dítěte v naší MŠ. Poznáváme tak rodinu předem a ona zase nás.* Tyto výroky lze považovat za přínosné a velmi profesionální.

Nemalé zastoupení mají výpovědi respondentů, že zdrojem informací o dítěti je rozhovor (pohovor) s rodiči, který je ovšem někdy veden v rámci zápisu do mateřské školy. Jiní respondenti takto rozhovor nespécifikovali, můžeme vycházet z použití termínu rozhovor/pohovor. Zatímco za pohovorem vnímáme spíše dotazování ze strany mateřské školy, v rozhovoru mají možnost se ptát i odpovídat učitelé i rodiče.

Někteří respondenti explicitně vyjádřili konání individuálních rozhovorů, které považujeme za nejlepší formu získávání informací (Lažová, 2013; Splavcová & Kropáčková, 2016; Splavcová et al., 2019). Lažová, obdobně jako Splavcová, ve své praxi při setkávání s učiteli podporují

individuální schůzky s učitelem a vysvětlují jejich přínosy pro dítě i rodinu. Obě se setkávaly s reakcemi, které Lažová (2013, s. 17) popisuje takto: *Někdy se paní učitelky podivují, co jim to navrhuju. Argumentují nedostatkem času.* Je dobře, že dnes, o několik let později, najdeme mnohem větší zastoupení individuálních rozhovorů, než bylo v minulosti představitelné. V individuálním rozhovoru máme možnost budovat pocit důvěry a sounáležitosti, dáváme najevo zájem o dítě a jeho rodinu, můžeme být zcela otevřeni. Pokud je učitel (ředitel) v rozhovoru autentický, obvykle se mu podaří překonat počáteční ostych a obavy rodičů. I když se vždycky nesyvěří hned, najdou si další příležitost k setkání a potřebné informace doplní i získají.

Komunikace s rodiči, předávání informací o dítěti a dění v mateřské škole, o prospívání dítěte a jeho individuálních pokrocích v rozvoji a učení, stejně jako domlouvání se na společném postupu při výchově dítěte patří mezi povinnosti mateřské školy, ukotvené v RVP PV (MŠMT, 2021). V dotazníkovém šetření pro obě skupiny respondentů jsme se na plnění těchto povinností explicitně dotazovali, a to v několika otázkách polouzavřeného i otevřeného charakteru. Jelikož odpovědi nebyly zcela uspokojivé a plně vypovídající, zaměřili jsme pozornost k těmto otázkám ještě v následných ohniskových skupinách, kterých se účastnili nejprve rodiče, potom učitelé. Odhalili jsme velké rozdíly v profesní kvalitě učitelů a jejich přístupu k rodičům.

Z odpovědí respondentů rodičů i učitelů je zřejmé, že ve většině mateřských škol přetrvává předávání informací o dítěti při předávání dítěte a prostřednictvím nástěnek. Oba tyto nástroje označilo více než 90 % učitelů a 88 %, resp. 80 % rodičů. Pro učitele je častěji než pro rodiče dalším významným nástrojem hromadná schůzka. Mezi často užívané nástroje se dostávají technologie, konkrétně webové stránky školy. Více než polovina škol využívá k předávání informací mailovou komunikaci. Musíme zmínit i skutečnost, že někde komunikace neprobíhá vůbec, nebo jen nahodile, příležitostně.

75 % respondentů/učitelů, ale jen 40 % respondentů/rodičů, uvedlo možnost individuální schůzky na vyžádání. Ve stejném poměru, s nižším procentním zastoupením, 46 % učitelů a jen 25 % rodičů označilo konání pravidelných individuálních konzultací. To koreluje s předchozím zjištěním, že mateřská škola sice tyto možnosti nabízí, ale rodiče o nich nejsou dostatečně informováni.

V odpovědích na otevřené otázky a v ohniskových skupinách se následně potvrdilo, že se často jedná o schůzky iniciované mateřskou školou na základě odhalení „problému“, nebo na vyžádání ze strany rodičů. Je povzbudivé, že se obvykle rodič v rámci individuálního setkání

dozví o svém dítěti pozitivní informaci. Odhalili jsme i další pozitiva. Například se potvrdilo, že se mateřské školy učí pracovat s portfoliem a využívat ho nejen ke své práci, ale i k rozhovorům s rodiči. Jeden z účastníků/rodičů ohniskové skupiny dokonce znal označení „portfolio“. Jiní rodiče o tomto nástroji nevěděli, zaujal je a rádi by měli podobnou příležitost. Účastníci/učitelé s portfoliem většinou pracují, někde již mnoho let, jinde začínají. Tím jsme si potvrdili, že je smysluplné se práci s portfoliem věnovat a hledat další možnosti pro rozšíření jeho využívání v mateřských školách, zejména při vytváření metodické podpory školám.

Samostatnou kapitolou se staly další akce realizované mateřskými školami pro podporu spolupráce s rodinou. Mateřské školy vytvářejí mnoho příležitostí pro setkání s rodiči. Jsou školy, které spoléhají na tradiční, osvědčenou formu školních besídek, jiné nabízejí i další zajímavé akce (autorské čtení, setkání s odborníky, společné návštěvy divadla, zahradní slavnosti, pasování předškoláků, spaní v mateřské škole, táboráky, společné výlety, jarmarky, tvořivé dílny apod.). Někde stále funguje brigádnická rodičovská výpomoc. Některé mateřské školy kombinují akce pro všechny rodiče s takovými, kde jeden z rodičů dětem představí své povolání nebo zálibu. Objevují se také akce pro tatínky, obvykle formou polytechnických činností. Pohled rodičů byl bohužel zkreslený dobou pandemie, kdy se společné akce nemohly konat. Mnozí ještě žádnou akci sami nezažili, pouze vědí, že je mateřská škola obvykle pořádá (nebo mají předchozí zkušenost se starším dítětem).

## Závěr

Problematika péče a vzdělávání dětí raného věku si zaslouží pozornost výzkumníků. Měli bychom se systematicky zabývat problematikou kvality poskytované služby, kvalitou profesní přípravy učitelů v mateřských školách, spolupráci na úrovni škola – zřizovatel a dalšími souvisejícími oblastmi. Jedná se o téma, které není možné pohlížet jen z jednoho úhlu pohledu, což ostatně dokládá i tato disertační práce.

Zatímco v evropském kontextu se diskutuje zejména otázka kvality poskytovaných služeb, v České republice se zařazování dětí raného věku do instituce obecně zužuje pohledem na otázku, zda mají či nemají být děti do tří let výlučně v péči rodiny. V českém prostředí se politika zaměřuje na sladování rodinného a pracovního života, vyrovnávání příležitostí mužů a žen, návrat na trh práce. Tato témata jsou v zahraničí již vydiskutována a péče ve značné míře realizována. Pozornost výzkumníků i politiků se začíná stále více obracet ke kvalitě poskytovaných služeb. Jedním z ukazatelů kvality je profesní zdatnost pečujících osob, která je předpokladem respektování aktuálních možností a potřeb dětí. V podstatě celou prací se prolíná osobnost učitele. Profesní kompetence i osobnostní předpoklady jsou nezbytnou podmínkou pro kvalitní práci učitele v mateřské škole. Komunikace a spolupráce s rodinou je jedním ze základních ukazatelů kvality mateřské školy.

Možnosti výzkumu spočívají v navázání na předchozí zjištění, propojování mezi výzkumníky a využívání příležitostí pro zahraniční spolupráci. Každá dílčí výzkumná činnost má svůj význam a posunuje naše poznání v dané oblasti. Velmi užitečné pro praxi mohou být případové studie popisující příklady inspirativní praxe. Svůj potenciál skrývají projekty, které propojují implementaci nových poznatků do praxe a zároveň umožňují výzkumníkům sledovat přínos zaváděných inovací pro učitele a zejména pro rozvoj dětí. Limitem i hodnotou provedeného šetření je velké množství získaných dat, která vyžadují hlubší zkoumání. V dosud nepublikovaném článku, připraveném pro vydání v odborném časopise *Pedagogická orientace* (Splavcová, dosud nepublikováno), budou prezentována některá zjištění z dotazníků, která jsou využita v této disertační práci, doplněná o další položky a podpořená výstupy z navazujících ohniskových skupin rodičů a učitelů.

Velké zapojení rodičů do dotazníkového šetření ukazuje jejich hluboký zájem o dítě a jeho zapojení do mateřské školy. Mateřská škola je místem, ve které mají rodiče přirozenou důvěru, zároveň je patrná jistá obava z přijetí dítěte raného věku učiteli i nízké dostupnosti institucionální péče a služeb pro děti raného věku.

Respondenti/učitelé představují široké spektrum názorů a přístupu k problematice vzdělávání dětí raného věku. Mnozí v dotazníkovém šetření spatřovali možnost sdělit své starosti, vyrovnat se s tlakem, poukázat na nevhodné podmínky pro práci s dětmi raného věku, jiní přivítali možnost podělit se o své dobré zkušenosti.

Ohniskové skupiny rodičů odhalily skryté rezervy v oblasti komunikace a spolupráce mateřské školy s rodinou. V podstatě potvrdily informace z dotazníkových šetření, ukazující pestrost v prostředí mateřských škol. Od příkladů inspirativní praxe, přes různé formy na cestě k ní, až po stagnaci a ulpívání na zavedených zvyklostech bez potřeby a zájmu něco změnit. Na druhé straně se rodiče vyjadřovali o mateřských školách převážně s respektem, což nám ponechává naději, že není vše ztraceno a je vhodné věnovat energii a čas dalšímu zlepšování kvality mateřských škol (nejen) v oblasti komunikace a spolupráce s rodinou.

Ohniskové skupiny, kterých se účastnili ředitelé mateřských škol, se staly příležitostí pro sdílení inspirativní praxe. Řediteli, který je na začátku cesty k individuálním schůzkám, se dostalo od zkušeného kolegy povzbuzení a potvrzení, že se rozhodl z hlediska dlouhodobé perspektivy správně, jen musí vydržet a neočekávat okamžitý úspěch. Ředitelé ocenili možnost sdílet, což souzní s profesními kompetencemi učitele (Evropská komise, 2019; Syslová, 2013) a zapadá do Rámce profesních kvalit učitele mateřské školy (Syslová & Chaloupková, 2015).

Dalším zjištěním je potvrzení potřeby hledání správné míry zapojení rodičů do komunikace a spolupráce. Nadměrné přetěžování rodičů může vést paradoxně ke ztrátě jejich zájmu a motivace. Zejména při organizování akcí podporujících spolupráci rodiny a mateřské školy bychom měli mít na paměti časové možnosti rodičů, kteří mají i jiné zájmy a povinnosti, brát ohled na učitele, kteří věnují mnoho času a energie nejen realizaci, ale také přípravě každé akce, v neposlední řadě myslet na děti, pro které by každé setkání mělo být mimořádnou událostí, zpestřením, nevšedním zážitkem, nikoliv samozřejmostí a běžnou činností.

Ojedinelé vyjádření respondenta/rodiče k předávání informací o dítěti a hledání společné cesty, že *nijak, ani nevím, proč by měla a ani o to nestojím*, by nemělo učitele v jejich konání odradit.

Z některých odpovědí respondentů/učitelů lze vyčíst pochopení, zájem a nadšení pro vzdělávání dětí raného věku, následně potvrzené v ohniskových skupinách. Z jiných můžeme vyzorovat znepokojení, nepřijetí a odmítání. To nás vede k možnosti zaměřit pozornost v dalším šetření podrobně k některým respondentům a připravit srovnávací analýzu odpovědí několika respondentů, nejlépe s využitím individuálních strukturovaných, nebo polostrukturovaných rozhovorů.

Pokud máme připraveny optimální podmínky a máme vstřícné osobní postoje pro přijímání dětí raného věku, můžeme soustředit pozornost ke smysluplné a partnerské spolupráci s rodinou. Můžeme a měli bychom být šířiteli osvěty, aby nebyly naše služby nadužívány v neprospěch dětí. Můžeme a měli bychom být rodinám oporou, rádcem a pomocníkem.

## Seznam použitých informačních zdrojů

- Adi-Japha, E. & Klein, P. S. (2009). *Relations between parenting quality and cognitive performance of children experiencing varying amounts of childcare*. Child Development, May-Jun 2009; 80(3): s. 893-906.
- Adsera, A. (2005). *Vanishing Children: From High Unemployment to Low Fertility in Developed Countries*. American Economic Review, vol. 95, no. 2, may 2005 (pp. 189-193).
- Alan, J. (1989). *Etapy života očima sociologie*. Praha: Panorama.
- Allen, K. E., Marotz, L. R. (2002). *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál.
- Barnett, W. S. (2008). *Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications*. Rutgers: The State University of New Jersey.
- Bičáková, A. & Kalíšková, K. (2015). *Od mateřství k nezaměstnanosti: postavení žen s malými dětmi na trhu práce*. Praha: Institut pro demokracii a ekonomickou analýzu AV ČR.
- Burkovičová, R. (2009). *Formulace cíle a pedagogické činnosti učitelky MŠ*. In: *Český pedagogický výzkum v mezinárodním kontextu*. Sborník příspěvků 16. Konference ČAPV. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Burkovičová, R. (2012). *Profesní činnosti učitelů mateřských škol a jejich výzkum*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Del Boca, D., Pasqua, S., & Pronzato, Ch. (2006). *The Impact of Institutions on Motherhood and Work*. ISER Working Paper 2006-55. Colchester: University of Essex.
- De Singly, F. (1999). *Sociologie současné rodiny*. Praha: Portál.
- Duncan, S., Edwards, R., Alldred, P., & Reynolds, T. (2004). *Mothers and Childcare: Policies, Values and Theories*. Children and Society, 18(4), 245-265.
- Early, D., Maxwell, K., Burchinal, M., Bendel, R., Ebanks, C., & Henry, G. et al. (2007). *Teacher's education, Classroom quality and young children's academic skills: results from seven studies of preschool programs*. Child Development, 7 (2), s. 558-580.
- Elliot, J. (2006). *Educational research as a form of democratic rationality*. Journal of Philosophy of Education, 40 (2), s. 169-185.
- Erikson, E. H. (2002). *Dětství a společnost*. Praha: Argo.
- Evropská komise (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care. Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Dostupné z: [https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf).

Evropská komise (2019). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*. Eurydice report. Dostupné z: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/key-data-early-childhood-education-and-care-europe-%E2%80%93-2019-edition\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/key-data-early-childhood-education-and-care-europe-%E2%80%93-2019-edition_en).

Gamble, W.C., Ewing, A.R., & Wilhlem, M. S. (2009). *Parental Perceptions of Characteristics of Non-Parental Child Care: Belief Dimensions, Family and Child Correlates*. *Journal of and Child Family Studies*, r. 18, s. 70-82. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s10826-008-9208-z>

Gray, A. (2005). *The Changing Availability of Grandparents as Carers and Its Implications for Childcare Policy in the UK*. *Journal of Social Policy* 34(4), 557-577. [online], Available from: <https://doi.org/10.1017/S0047279405009153>

Grůzová, L., & Syslová, Z. (2015). *Dvouleté dítě v předškolním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita.

Grůzová, L., & Syslová, Z. (2020). *Childcare for Children under Three Years of Age from Mothers' Point of View within the International Context*. *Pedagogika*. (4/2020, s. 533-552).

Hansen, K., & Hawkes, D. (2009). *Early Childcare and Child Development*. *Journal of Social Policy*. Ročník 38(2), s. 213-232.

Hašková, H., & Uhde, Z. (Eds.). (2009). *Women and Social Citizenship in Czech Society, Continuity and Change*. Praha: Sociologický ústav AV ČR.

Hašková, H., Saxonberg, S. (eds.) & Mudrák, J. (2012). *Péče o nejmenší. Boření mýtů*. Praha: SLON.

Hašková, H., Křížková, A. & Dudová, R. (2015). *Ekonomické náklady mateřství*. Praha: Sociologický ústav AC ČR.

Hays, S. (1996). *The Cultural Contradictions of Motherhood*. Yale: Yale University Press.

Heckmann, J. J. (2011). *The economics of inequality: The value of early childhood education*. *American Educator*, 35 (I), s. 31-35.

Hejlová, H., Opravilová, E., Uhlířová, J. & Bravená, N. (2013). *Nahlížení do světa dětí*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Helus, Z. (1984). *Vyznat se v dětech*. Praha: SPN.

Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál.

Herman, M., & Halda, J. (2017). *Petice a otevřený dopis*. Dostupné z: [Marek Herman, Jiří Halda: Paní ministryně, dvouleté děti do školky nepatří | ParlamentniListy.cz – politika ze všech stran](https://www.parlamentniListy.cz/petice-a-otevreny-dopis).

Hoem, J. M. (2005). *Why does Sweden have such high fertility?* *Demographic Research*, 13 (22), s. 559-572. Dostupné z: <https://www.demographic-research.org/volumes/vol13/22/13-22.pdf>.

Jarkovská, L., Kamplicher, M. & Slezáková, K. (2020). *Diverzifikace předškolního vzdělávání v ČR*. Brno: Masarykova univerzita.



- Jedlička, R. (2017). *Psychický vývoj dítěte a výchova. Jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada.
- Kaga, Y., Bennett, J., & Moss, P. (2010). *Caring and learning together: A cross-national study on the integration of early childhood care and education within education*. Paříž: UNESCO. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187818>.
- Kališková, K. & Münich, D. (2012). *Česky: nevyužitý potenciál země*. IDEA Short Study.
- Kalwij, A. (2010). *The impact of family policy expenditure on fertility in Western Europe*. *Demography*, 47, s. 503-519.
- Kelley, P. & Camilli, F. (2007). *The impact of Teacher Education on outcomes in center-based early childhood Education Programmes: A meta-analysis*. New Brunswick: National Institute for Early Education Research, Rutgers University.
- Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada.
- Kropáčková, J., & Splavcová, H. (2016). *Dvouleté děti v předškolním vzdělávání. Od podzimu do zimy*. Praha: RAABE.
- Kropáčková, J., & Splavcová, H. (2017). *Dvouleté děti v předškolním vzdělávání. Od jara do léta*. Praha: RAABE.
- Langmeier, J. & Matějček, Z. (1974). *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Avicenum.
- Lažová, L. (2013). *Mateřská škola komunikuje s rodiči*. Praha: Portál.
- Madsen, K. B. (1979). *Moderní teorie motivace*. Praha: Academia.
- Majerčíková, J. & Rebendová, A. (2017). *Edukace v mateřské škole v perspektivě rodičů vysokoškoláků*. *E-Pedagogium*. 17 (3), s. 65-77.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Matějček, Z. (2004). *Rodičům na nejhezčí cestu*. Praha: H + H.
- Matějček, Z. (2008). *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál.
- Matějček, Z. (2017). *Rodiče a děti*. Praha: Vyšehrad.
- Matějček, Z. & Langmeier, J. (1986). *Počátky našeho duševního života*. Praha: Panorama.
- Mertin, V. (2015). *Ze zkušeností dětského psychologa*. Praha: Wolters Kluwer.
- Mikuláščík, M. (2010). *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada.
- Mitchell, L. & Cubey, P. (2003). *Characteristics of professional development linked to enhanced pedagogy and children's learning in early childhood settings. Report for the New Zealand Ministry of Education*. Wellington: NCER.
- Montessori, M. (1992). *Das kreative Kind*. Freiburg: Herder.
- Montgomery, H. (2009). *An Introduction to Childhood. Anthropological Perspectives on Children's Lives*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Možný, I. (2008). *Rodina a společnost*. Praha: Sociologické nakladatelství.

- MPO (1991). *Zákon č. 455/1991 Sb., o živnostenském podnikání, v platném znění*. Dostupné z: <https://www.mpo.cz/cz/podnikani/zivnostenske-podnikani/pravni-predpisy/zivnostensky-zakon--166698/>.
- MŠMT (2004). *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-25-8-2020>.
- MŠMT (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/45304/>.
- MZ (2017). *Vyhláška č. 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých*. Dostupné z: [410/2005 Sb. Vyhláška o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzděláv... \(zakonyprolidi.cz\)](#).
- Nešpor, Z. eds. (2020) *Sociologická encyklopedie*. Sociologický ústav AV ČR. Dostupné z: [Sociologická encyklopedie \(cas.cz\)](#).
- OECD (2005). *Education at a Glance: OECD Indicators 2005*. Dostupné z: [Education at a Glance 2005 : OECD Indicators | Education at a Glance | OECD iLibrary \(oecd-ilibrary.org\)](#).
- OECD (2011). *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care, Starting Strong*. Paris: OECD Publishing. Dostupné z: <https://doi.org/10.1787/9789264123564-en>.
- Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.
- Opravilová, E. & Kropáčková, J. (2005). *Studijní texty k předškolní pedagogice s úvodem do pedagogiky*. Praha: PedF UK.
- OSN (1989). *The United Nations Convention on the Rights of the Child. Úmluva o právech dítěte*. Za Českou republiku podepsáno 30. 9. 1990, ratifikováno 7. 1. 1991, mezinárodní smlouva 104/1991 Sb..
- Piaget, J. & Inhelderová, B. (2001). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy*. (1967). Praha: SPN.
- Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Průcha, J. & Kořátková, S. (2013). *Předškolní pedagogika*. Praha: Portál.
- Pytlíková, M. (2015). *Rozdíly ve výši výdělků ve vztahu k mateřství a dítěti v rodině*. Praha: Institut pro demokracii a ekonomickou analýzu AV ČR.
- Rýdl, (1999). *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*. Praha: Public History.
- Říčan, P. (2010). *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuis, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Grabbe, Y., & Barreau, S. (2007). *The Effective Preschool and Primary Education 3-11 Project (EPPE 3-11): Influences on Children's Development and Progress in Key Stage 2: Social/behavioural outcomes in Year 5*. London: IoEL.
- Splavcová, H. & Kropáčková, J. (2016). *Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ*. Praha: Portál.

- Splavcová, H. (2021). *Děti raného věku v mateřské škole a dalších institucích*. Učitel'ské noviny, sv. 14/2021, s. 21-22.
- Splavcová, H. (dosud nepublikováno). *Pohledy rodičů a učitelů na vzdělávání dětí mladších tří let v mateřské škole*. Pedagogická orientace.
- Splavcová, H., Nowaková, M., Mouchová, A., Zelenková, B., Smolková, J., Zemanová, K., Katrušáková, G. & Schmidová, L. (2019). *2leté a 3leté děti v mateřské škole*. Praha: RAABE.
- Sylva, K., Melhuis, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). *The effective provision of preschool Education (EPPE) project: Final report*. Nottingham: DfES Publications.
- Syslová, Z. (2012). *Autoevaluace mateřské školy. Cesta ke kvalitě vzdělávání*. Praha: Portál.
- Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada.
- Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: Masarykova univerzita.
- Syslová, Z., Borkovcová, I. & Průcha, J. (2014). *Péče a vzdělávání v raném věku. Komparace české a zahraniční studie*. Praha: Wolters Kluwer.
- Syslová, Z. & Chaloupková, L. (2015). *Rámeček profesních kvalit učitele mateřské školy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Syslová, Z., Burkovičová, R., Kropáčková, J., Šilhánová, K. & Štěpánková, L. (2019). *Didaktika mateřské školy*. Praha: Wolters Kluwer.
- Šulová, L. (2005). *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: UK, Karolinum.
- Švaříček, R. & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Taguma, M., Litjens, I. & Makowiecki, K. (2012). *Quality matters in early childhood education and care: Czech republic*. Paris: OECD Publishing.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie. Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2001). *Úvod do psychologie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum.
- Vybíral, Z. (2009). *Psychologie komunikace*. Praha: Portál.
- Wheelock, J., & Jones, K. (2002). 'Grandparents Are the Next Best Thing': Informal Childcare for Working Parents in Urban Britain. *Journal of Social Policy*. Ročník 31 (3), s. 441-463 Dostupné z: <https://doi.org/10.1017/S0047279402006657>.

## Seznam příloh

Příloha 1 – e-mail pro ředitele s žádostí o zapojení do dotazníkového šetření

Příloha 2 – dopis pro rodiče

Příloha 3 – vzor formuláře dotazníku pro rodiče

Příloha 4 – dopis pro učitele

Příloha 5 – vzor formuláře dotazníku pro učitele

Příloha 6 – struktura rozhovoru pro ohniskové skupiny