

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

Bakalářská práce

Lucie Kočíbová

Spolupráce mateřské školy s rodiči při adaptaci dětí v programu

Začít spolu

## **ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ**

*Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma: „Spolupráce mateřské školy a rodiny při adaptaci dítěte v programu Začít spolu“ vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.*

V Olomouci 25. 5. 2021

Lucie Kočíbová

## **PODĚKOVÁNÍ**

*Velice děkuji vedoucí bakalářské práce Mgr. Haně Kretkové za odbornou pomoc, spolupráci a podnětné rady, díky nimž jsem tuto práci mohla zpracovat.*

*Rovněž bych chtěla poděkovat všem při spolupráci s vyplňováním dotazníku.*

*V neposlední řadě patří velký dík mé rodině, která mě po dobu psaní bakalářské práce podporovala.*

## **ANOTACE**

Příjmení a jméno: Kočlbová Lucie

Katedra: primární pedagogiky PdF UP

Název práce: Spolupráce mateřské školy s rodiči při adaptaci dětí v programu Začít spolu

Vedoucí práce: Mgr. Kretková Hana

Počet stran: 52

Počet příloh: 5

Počet titulů použité literatury: 15

Klíčová slova:

mateřská škola

adaptace

rodina

dítě

spolupráce

individualizace

komunikace

vzdělávací program

Začít spolu

Bakalářská práce je věnována tématu spolupráce rodiny a mateřské školy při adaptaci dětí v programu Začít spolu. V teoretické části jsou informace o adaptačním procesu, rolích mateřské školy a rodičů. Na základě informací, čerpaných z odborné literatury, jsou uvedeny faktory ovlivňující adaptaci. Teoretickou část uzavírá kapitola o vzdělávacím programu Začít spolu. Praktickou část tvoří výsledky dotazníkového šetření. Oslovení respondenti jsou spjati se vzdělávacím programem Začít spolu. Byli jimi učitelé a rodiče.



## **ABSTRACT**

Surname and name: Kočíbová Lucie

Department of Primary Education, Faculty of Education, Palacky University, Olomouc

Thesis title: Kindergarden cooperation with parents in adaptation of children in the Step by step program

Leader: Mgr. Kretková Hana

Number of pages: 52

Number of attachments: 5

Number of references: 15

Keywords:

kindergarten

adaptation

family

child

cooperation

individualization

communication

educational program

Step by step

The topic of this thesis is the cooperation between the family and kindergarten during the adaptation process of children in the program Start Together. The theoretical part contains information about the adaptation process, the roles of kindergartens and parents. Based on information drawn from the literature, factors influencing this adaptation are listed. The theoretical part is concluded by the chapter describing the educational program Start Together. The results of an interview survey make the practical part of this thesis. The addressed

respondents are connected with the educational program Start Together. They are teachers and parents.

# OBSAH

Úvod.....	9
<b>1 Vývoj dítěte .....</b>	<b>10</b>
1.1 Rodina.....	10
1.2 Attachment .....	10
1.3 Vývoj řeči.....	11
1.4 Psychické potřeby.....	13
<b>2 Adaptace.....</b>	<b>14</b>
2.1 Vymezení pojmu .....	14
2.2. Role rodiny v procesu adaptace.....	15
2.2.1 Předčasné zaškolení .....	15
2.2.2 Sourozenec .....	16
2.2.3 Samostatnost.....	16
2.3 Role mateřské školy v procesu adaptace .....	18
2.3.1 Spolupráce s rodinou .....	18
2.3.2 Psychické potřeby v prostředí MŠ.....	19
<b>3 Program Začít spolu .....</b>	<b>20</b>
3.1 Charakteristika.....	20
3.1.1 Vznik.....	20
3.1.2 Začít spolu v České republice .....	21
3.1.3 Principy .....	22
3.2 Spolupráce s rodinou v programu Začít spolu .....	23
3.2.1 Spolupráce s rodinou během adaptace.....	24
3.2.2 Další nabízené formy spolupráce .....	25
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>26</b>
<b>4 Zpracování získaných dat z provedeného výzkumu .....</b>	<b>26</b>
4.1 Zpracování dotazníků určených rodičům.....	27
4.2 Zpracování dotazníků určených učitelům .....	34
4.3 Závěrečné zhodnocení výzkumného šetření .....	41
<b>5 Závěr.....</b>	<b>43</b>
<b>6 Zdroje .....</b>	<b>45</b>
6.1 Seznam použité literatury .....	45

6.2 Internetové zdroje .....	46
<b>7 Seznam příloh.....</b>	<b>47</b>
<b>8 Přílohy .....</b>	<b>48</b>

## Úvod

Pojem adaptace určitě není nikomu cizí. Každý by dokázal vysvětlit jeho význam. Bakalářská práce je věnována tématu adaptace dítěte v mateřské škole, která staví svůj vzdělávací proces na filozofii vzdělávacího programu Začít spolu. **Cílem práce je zjistit, které faktory mohou ovlivnit vývoj dítěte především v oblasti sociálních kompetencí a následně jeho vstup a adaptaci v rámci první vzdělávací instituce.**

Práce je rozdělena na praktickou a teoretickou část. Teoretická část má tři kapitoly. První kapitola je věnována vývoji dítěte v prvních třech letech života, především v sociální oblasti. Zde je zdůrazněn význam matky, rodiny, kvalita attachmentu, důležitost uspokojených psychických potřeb. Všechny tyto zmíněné aspekty mohou pozitivně, ale i negativně ovlivnit vývoj dítěte, adaptaci na nové prostředí mateřské školy a jeho uplatnění v sociální skupině. Tuto kapitolu pokládám za velmi důležitou, protože první tři roky života jsou pro dítě stěžejní. Adaptaci a jejímu vymezení je věnována druhá kapitola. V ní jsou zmíněny role rodiny a mateřské školy při nástupu dítěte do vzdělávací instituce a míra vlivu předčasného zaškolení na úspěšnou adaptaci, stejně jako skutečnost mladšího sourozence dítěte, který zůstává s matkou doma. Jako přínosné se v této kapitole jeví téma spolupráce mateřské školy s rodinou a uspokojování psychických potřeb dítěte v prostředí mateřské školy. Tato kapitola byla základním východiskem pro tvorbu dotazníku. Vzdělávacímu programu Začít spolu, jeho vzniku, principům a nabízeným formám spolupráce je vymezena třetí kapitola.

Praktickou část tvoří vyhodnocení provedeného výzkumu. Je vyhodnoceno 21 položek ze dvou písemných dotazníků, na které odpovídali učitelé a rodiče. Pro každou skupinu respondentů byl sestaven jiný dotazník. Otázky byly zaměřeny na formy spolupráce, podpory během adaptace, na přípravu dětí na mateřskou školu. Vyhodnocené položky obsahují grafické i slovní hodnocení.

Svou prací, především její teoretickou částí, bych ráda přispěla pedagogům mateřských škol informacemi o významu a možnostech podpory rodin, spolupráce mateřské školy a rodiny během adaptace nově nastupujících dětí. Jak tedy mohou „dospělí činitelé“ ovlivnit průběh toho procesu.

# 1 Vývoj dítěte

## 1.1 Rodina

*„Psychologové vypočítali, že za tři roky dosavadního vývoje získalo dítě tolik, kolik nezíská za celou další dobu až do dospělosti. Ve „škole mateřské“ (v pojetí J.A.Komenského, tj. v péči matky) do tří let získává tedy více než ve všech školkách, školách základních, středních i vysokých, které bude kdy později navštěvovat“ (Matějček, 2005, s. 130).*

O vývoji dětí je napsáno velké množství knih. Popisují jednotlivé vývojové etapy od prenatálního období až po dospělost. V knihách, ve kterých se píše o vývojové psychologii, se dozvídáme, co jednotlivá období přinášejí, jak by měl ideálně správný vývoj dítěte probíhat. Není pochyb o tom, že je to proces velmi složitý, ovlivněný řadou činitelů.

Za primárního činitele, ovlivňujícího budoucí vývoj dítěte, můžeme označit rodinu, do které se dítě rodí. Ta se stává první sociální skupinou, kde dochází přirozeně k vzájemným interakcím a budování vazeb mezi dítětem a členy rodiny. Každý člen má v rodině svou roli a pro vývoj dítěte nezastupitelný význam. Halda (2020, s. 19) uvádí nejen v souvislosti se sociálním vývojem pojem docilita, schopnost neuvědomovaného napodobování, kdy dítě dělá přesně to, co máma, táta, sourozenci. V rodinách vznikají různé situace, během kterých dítě přijímá za své určité vzorce chování, hodnoty a učí se navazovat kontakty. To vše využije při dalších sociálních kontaktech mimo svou rodinu. Langmeier, Krejčířová (2006, s. 43) popisují, jak je včasná a přirozená interakce dítěte s nejbližšími pečujícími osobami důležitá pro úspěšnou socializaci, začlenění do lidského společenství. Vyzdvihuje u toho kvalitu interakcí před kvantitou. *„Daleko významnější je kvalita časných interakcí – ta je pro vývoj vztahu dítěte s rodiči, jeho kvalitu i pro vývoj sebepojetí dítěte rozhodující a významně souvisí se sociální kompetencí dítěte v předškolním věku“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 44).* Jaká byla kvalita interakcí v rodině, se může projevit již při nástupu do mateřské školy. Ač si to mnohdy neuvědomujeme, již od útlého věku se začínají u dětí budovat základy pro rozvoj sociálních kompetencí. Devadesát procent osobnosti dítěte se utváří do tří let jeho věku. Už nikdy není tak citlivé a vnímavé. Proto, co nedostane do této doby, pak těžce hledá celý život (Herman, Halda, 2019, s. 153).

## 1.2 Attachment

Již v úvodu jsem uvedla rodinu jako primárního činitele ovlivňujícího vývoj dítěte. Především matka je schopna intuitivně naplnit základní biologické a psychické potřeby dítěte

od jeho narození. „*Základní potřebou malých dětí je totiž pocit bezpečí a lásky. Tím opravdu základním zdrojem pocitu bezpečí a lásky je důvěrný vztah. Jeho pravzorem je vazba mezi mámou a dítětem*“ (Herman, 2014, s. 88). Vazba se začíná budovat mezi mámou a dítětem od prvních okamžiků vzájemnou interakcí, kdy máma naplňuje potřeby dítěte. Někteří odborníci soudí, že právě první minuty, hodiny a dny jsou pro navození úspěšné interakce velmi důležité (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 43). Je nutno říci, že pevná vazba, připoutání není záležitostí několika dnů, ale měsíců. Teorií pevné vazby se zabýval již v roce 1969 anglický psychoanalytik John Bowlby. V literatuře se používá z anglického jazyka převzatý pojem attachment.

„*Je vědecky prokázáno, že zdravá vazba s dostatkem láskyplné péče a pocitem bezpečí jsou klíčovými předpoklady pro náš zdravý vývoj a spokojený život*“ (Herman, 2014, s. 91). Kdo jiný než máma je symbolem láskyplné péče a citové jistoty. Máma je pro dítě první a na dlouhou dobu nejdůležitější člověk. Každý jedinec je individuální, má svou genetickou výbavu, temperament, povahu, potřeby. Základním stavebním prvkem pro pevnou vazbu je přijetí dítěte bez podmínek, bez očekávání, přijetí dítěte s tím, co mu bylo dáno. K tomu když se přidá, jak uvádí Herman (2008, s. 91), láskyplná péče, vlídné a citlivé zacházení, dlouhé pohledy z očí do očí, něha, doteky, pohlazení, pak je vytvořený základ pro pevnou vazbu mezi dítětem a matkou. Ten je ale potřeba neustále rozvíjet. „*Citový vývoj člověka probíhá na podobném principu jako vývoj rozumový. To znamená, že mít někoho rád, umět o něj pečovat, být schopen empatie, být spolehlivý - to všechno se musíme učit a celý život dále rozvíjet*“ (Herman, 2014, s. 157).

### 1.3 Vývoj řeči

V předchozím textu je často zmiňovaná socializace, sociální kompetence, budování vztahů a vazeb. V souvislosti s tím je nutné zmínit rozvoj řeči. Matějček (2005, s. 108) označuje řeč za nejúčinnější nástroj společenské komunikace. Mertin (2011, s. 127) dodává, že dítě potřebuje dostatečnou slovní zásobu, aktivní i pasivní. To znamená umět slova používat, rozumět jim a umět řeč použít v sociálních situacích. Dostatečně vyvinuté komunikační schopnosti a dovednosti mohou bezesporu pozitivně přispět ke snadnějšímu průběhu začleňování se do společnosti. Při nástupu do mateřské školy následně k hladšímu průběhu adaptace.

Základním předpokladem pro správný rozvoj řeči je dostatečně podnětné prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, a správný řečový vzor. To vše platí za podmínek, že nejsou u dítěte

narušeny žádné funkce týkající se rozvoje řeči. Není u dítěte narušena centrální nervová soustava, není nerušený intelekt a sluch. Při vývoji dětí nesmíme zapomínat na individualitu každého z nich. Stejně tak je tomu i v rámci vývoje řeči. Neměli bychom očekávat, že každé dítě bude v roce říkat první slovo a ve dvou letech první věty. Z toho vyplývá, že není vhodné děti srovnávat. Každý dosáhne určité dovednosti v jiný čas a na jiné úrovni. A jak uvádí Matějček (2005, s. 101), pokud se objeví lehké vývojové opoždění a dítě běžné mluvě rozumí, reaguje na podněty a jeho další složky vývoje odpovídají věku, není nutné se znepokojovat. Doporučuje dítě dál vhodným způsobem stimulovat, povzbuzovat jeho snahu, ale k samotné řeči a opakování nenutit. Již výše je zmíněn účinek nápodoby v učení malých dětí, a u vývoje řeči to platí obdobně. *„Připomínám opět fenomén docility – od úplného začátku mají děti schopnost neuvědomovaně, ale velmi přesně napodobovat. Platí to i o řeči, chování, dovednostech“* (Halda, 2020, s. 24).

Novorozenec je vybavený jediným komunikačním prostředkem, a tím je pláč. *„Dítě se rychle učí, že křik je účinným prostředkem, kterým si zajistí nejen péči a ochranu v případě nutnosti, ale že mu pravidelně přináší pozornost matky, její laskání a hrové interakce“* (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 53). Pokud je mezi dítětem a matkou vazba, dokáže máma intuitivně reagovat na pláč svého dítěte vhodným způsobem. Halda uvádí (2020, s. 23), že ženský mozek je vybavený strukturami, které dokážou rozlišit typ pláče. Kolem třetího měsíce je křik a pláč obohacený o broukání, houkání a jiné zvuky. Dítě se v tomto období začíná hlasitě smát, uvádí Langmeier, Krejčířová (2006, s. 38). Od šestého měsíce se objevuje další stádium vývoje řeči, a to je žvatlání. Jak popisuje Matějček (2005, s. 66), zvuky, které můžeme v tomto období u dítěte slyšet, už mají zřetelný ráz slabiky. *„Hlasem již dobře dokáže vyjádřit své pocity; i svoji nespokojenost dává často najevo jinak než pláčem“* (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 54). Hlasové projevy dítěte popsané v tomto odstavci řadíme do tzv. předřečového období. Pro komunikaci s malými dětmi je velmi důležitý také neverbální projev, jako jsou dotyky, oční kontakt, mimika v obličeji. Langmeier, Krejčířová (2006, s. 40) označuje kožní kontakt, zahrnující signály proměnlivých dotyků, tepla a vůně za jemnou komunikaci.

Dalším vývojovým stádiem řeči je vyslovování prvních slov. Tímto obdobím již začíná vlastní vývoj řeči. Určit rozmezí, kdy už by dítě mělo vyslovovat první slova, je velmi těžké. *„Některé děti říkají první smysluplná slova třeba už v deseti měsících a jiné tzv. rozváží až po osmnácti měsících a všechno rychle dohoní“* (Matějček, 2005, s. 85). Od prvních slov se pak vývoj posouvá dál spojováním a tvorbou jednoduchých kombinací slov, kterým



mnohdy ani dítě samo nerozumí. Matějček to popisuje (2005, s. 92) jako cvičení artikulačního aparátu, jako hru se slovními zvuky. Vlivem podnětného prostředí a vhodnou stimulací dochází mezi prvním a druhým rokem k rozšiřování slovní zásoby. Langmeier, Krejčířová (2006, s. 75) uvádějí, že koncem tohoto období už dítě chápe symbolický význam slov, rozumí mnohem většímu počtu slov a začíná tato slova aktivně užívat. Pokud je dítě takto vybaveno, začíná tvořit první věty. Dle Matějčka (2005, s. 114) dítě mluví v jednoduchých větách o dvou až o čtyřech slovech, které mají ráz určité významové sestavy. Ty je možno u dětí slyšet okolo druhého roku. Opět je to velmi individuální. Postupně se množství slov užitých v jedné větě zvyšuje, mění se rovněž gramatická stránka řeči. Kolem třetího roku už má dítě zase bohatší slovní zásobu. V řeči se objevují věty o více než třech nebo čtyřech slovech. *Nyní už většina dětí mluví ve větách rozvířených a většinou ovládají všechny základní formy skladby mateřského jazyka*“ (Matějček, 2005, s. 132).

## 1.4 Psychické potřeby

V první podkapitole je uvedeno, že dítě potřebuje mít pro svůj správný vývoj uspokojeny základní psychické a biologické potřeby. Pugnerová (2016, s. 61) popisuje potřebu jako emoční prožitek, který se projevuje jako pocíťovaný stav nedostatku nebo přebytku něčeho. V případě neuspokojení základních potřeb mluvíme o psychické deprivaci. Jak uvádí Matějček (2005, s. 28) pro dítě je to určitá nevýhoda, a dál v životě to stojí mnohdy hodně práce následky takovýchto nedostatků odstranit a vyrovnat. Tyto stavy nedostatku mohou značně ztížit budoucí začleňování do společnosti a u malých dětí začleňování do dětského kolektivu. Uspokojování psychických potřeb nesouvisí výhradně jen s raným vývojem dítěte, ale je možno říct, že v tomto období má na dítě mnohem silnější vliv než kdy jindy.

Na základě pozorování dětí žijících mimo rodinu, tj. v ústavních zařízeních (dětské domovy, kojenecké ústavy) pojmenoval Matějček (2005, s. 28 - 30) pět základních psychických potřeb. Aby se dítě zdravě vyvíjelo po stránce duševní, potřebuje dostatek podnětů, smysluplný svět, životní jistotu, pozitivní identitu a otevřenou budoucnost.

Dostatek podnětů, nebo také můžeme použít výraz stimulace z vnějšího okolí, by se mělo dítěti dostávat od prvních okamžiků života. Podněty by měly odpovídat jeho vývojové úrovni a aktuálním potřebám, tzn. v pravou chvíli by mělo dítě dostávat podněty v dostatečném množství a kvalitě. Tak jako může být vývoj dítěte negativně ovlivněn nedostatkem podnětů, stejně to může být i s příliš přepodnětovaným prostředím. Pokud se

podají rodičům citlivě vnímat vyladění dítěte, rozpoznají, kdy už má dítě dost jejich zájmu, doplňuje Mertin (2011, s. 30).

Druhá potřeba smysluplného světa je také označována jako potřeba řádu, smyslu, stálosti. Dítě má naplněnou tuto potřebu, pokud má pravidelný denní režim, rytmus, běžné každodenní situace mají pravidelnost a řád, podněty přicházejí v určitém sledu. Díky tomu se dítě lépe orientuje ve svém okolí. Potřeba smysluplného světa se u dítěte určitě projeví při adaptaci na mateřskou školu.

Dárci a činiteli jistoty jsou pro dítě osoby nejbližší, a těmi jsou máma a táta. To, jak má dítě navázaný citový vztah a jak je uspokojována tato potřeba v rodinném prostředí, má dále vliv na jeho schopnost navazovat vztahy v dalším životě. *„Teprve s jistotou v zádech se dítě může vydávat na dobrodružné výpravy za poznáním světa“* (Matějček, 2005, s. 29).

Potřeba vědomí vlastní identity, vlastního „já“, je vědomí společenské hodnoty. Pokud bude dítěti dopřáno uspokojení této potřeby, s největší pravděpodobností bude sebe samo považovat za hodnotnou lidskou bytost, a stejně tak bude přijímat i druhé lidi, což mu pomůže ke kvalitnímu společenskému zařazení (Matějček, 2005, s. 29).

Potřeba otevřené budoucnosti, jak uvádí Matějček (2005, s. 30) také potřeba naděje či životní perspektivy, je něco, co „táhne“ život kupředu. Tato typicky lidská potřeba se začne výrazněji projevovat v pozdějších vývojových obdobích. Uzavřená budoucnost vede k zoufalství, útlumu, apatii (Matějček, 2005, s. 30).

Z předchozího stručného popisu je zřejmá důležitost naplněných psychických potřeb. Jejich míra uspokojení může velmi ovlivnit budoucí sociální uplatnění, budování vztahů mimo rodinu a sebepojetí dítěte. Nenaplnění výše uvedených potřeb se může negativně projevit při adaptaci na mateřskou školu.

## **2 Adaptace**

### **2.1 Vymezení pojmu**

Nástupem dítěte do mateřské školy začíná rodině, a především dítěti nová životní etapa, která sebou přináší mnoho změn. Mění se dosavadní režimové nastavení. Dítě se dostává do nového, neznámého prostředí, do větší sociální skupiny. Tímto se spouští proces zvaný adaptace. Každý si pod tímto pojmem určitě něco vybaví. V souvislosti s nástupem

dítěte do mateřské školy je možno použít definici sociální adaptace, uvedenou v Pedagogickém slovníku, která zní: „*Přizpůsobení se člověka novým sociálním podmínkám*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 11). Pro dítě to znamená přizpůsobit se všem změnám, které mu docházka do mateřské školy přináší. Vzhledem k tomu, že každé dítě je individuální, je nutné, aby měli pedagogičtí pracovníci, ale také rodiče na paměti, že proces adaptace nebude u všech stejný. Jak uvádí Niesel (2005, s. 98), každý jedinec potřebuje na adaptaci svůj čas, který může trvat i několik měsíců. Během té doby by měla být dítěti poskytována maximální podpora, povzbuzování a oceňování. Pedagogové by měli zároveň naplňovat podmínky uvedené v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV). V něm se píše, že „*nově přichozí dítě má možnost postupně se adaptovat na nové prostředí i situaci*“ (RVP PV, 2018, s. 32) a „*při vstupu dítěte do mateřské školy je uplatňován individuálně přizpůsobený adaptační režim*“ (RVP PV, 2018, s. 33) Aby byly splněny výše uvedené podmínky, musí být respektovány individuální potřeby rodiny a především dítěte. V současné době jsou již většinou mateřské školy vstřícné k potřebám dětí a jejich rodin (Kořátková, 2014, s. 89).

## **2.2. Role rodiny v procesu adaptace**

V rodinách s dětmi nastane dříve nebo později období, kdy je rodinná výchova doplněna o výchovu a vzdělávání v mateřské škole. Rodinná výchova zůstává základem, na kterém mateřská škola dále staví a napomáhá tak dalšímu rozvoji dítěte (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 87). Většina dětí má první zkušenost s institucionálním vzděláváním mezi třetím a čtvrtým rokem života. To je dle vývojové psychologie onen vývojový předěl pro vstup do kolektivního vzdělávání (Matějček, 2005, s. 134). Někteří se možná budou ptát, proč zrovna tento věk.

Devadesát procent osobnosti dítěte se utváří do tří let jeho věku. Dvouleté dítě vnímá sebe a mámu jako „jednu bytost“ a neumí se od ní oddělit. Toho je schopno až kolem třetího roku. Do té doby je máma zdrojem pocitu bezpečí a důvěry v sebe a ve svět, kterou nelze nikým a ničím nahradit (Herman, Halda 2019, s. 153). „*Takže já bych se prosím pěkně do školky před třetím rokem rozhodně nedával*“ (Herman, Halda, 2019, s. 153).

### **2.2.1 Předčasné zaškolení**

Jestliže je uváděn třetí rok života dítěte jako významný vývojový předěl, vhodný pro nástup do mateřské školy, je potřeba zmínit i důsledky předčasného zaškolení před dosažením tohoto věku. Často pod vlivem ekonomického a společenského tlaku na rodiny, především na

matky, jsou děti ještě před dosažením třetího roku umísťovány do jeslí, dětských skupin a mateřských škol. Matějček (2005, s. 133) uvádí, že děti v tak brzkém raném věku pro kolektivní zařízení vývojově nedozrály a nedorostly. Proto by neměl být dětský organismus (tělesný i psychický) zatěžován něčím, k čemu nedozrál. V první kapitole jsou uvedeny důvody, proč je pro vývoj dítěte do tří let důležité, aby hlavním těžištěm jeho života byla rodina. Předčasné umístění dítěte do institucionálního zařízení může tedy negativně ovlivnit jeho vývoj, především po stránce psychické. Mertin (2011, s. 154) pokládá z psychologického hlediska posunutí věkové hranice pro zaškolení dětí na dva roky za nešťastný. „*Rozhodující argumenty proti tzv. kolektivní (mimorodinné) výchově dětí v tak útlém věku přicházejí z naší vývojové psychologie*“ (Matějček, 2005, s. 133). Takto předčasně zaškolené dítě citově strádá v důsledku nedostatku láskyplné péče, chybí mu něha, pohlazení, a jeho základním pocitem je nedůvěra ke světu kolem sebe (Herman, 2008, s. 103), který si v sobě nese do dalších vztahů.

### **2.2.2 Sourozenec**

„*Sourozenci mají ve výchově dětí výsostné postavení. Ne táta. Ne babi-děda. Ne chůva. Ne paní učitelka ve školce*“ (Herman, Halda, 2019, s. 126). Sourozenci mají v životě dětí nezastupitelnou roli. Jak je patrné z citace na úvodu této podkapitoly, význam sourozeneckých vazeb je důležitější než vazba s tátou. Sourozenecký vztah hraje důležitý význam v procesu učení, navazování, udržování a kultivace vztahů. A to ve smyslu kvality i kvantity (Halda, 2020, s. 80). „*Sourozenecké učení a sourozenecký přínos je vzájemný*“ (Halda, 2020, s. 80).

Ovšem není nic neobvyklého, že do mateřské školy nastupují tříleté děti, které mají doma mladšího sourozence. Nástupem do mateřské školy jsou o tyto důležité vazby částečně ochuzeny. Herman, Halda (2019, s. 111) uvádějí na základě svých zkušeností projevy dětí, které nastoupily do mateřské školy ve chvíli, kdy matka zůstala s mladším sourozencem doma. Některé děti odmlouvají, kopou, škrábou, špatně usínají, propadají smutku, přestanou mluvit. Rodiče často nevidí souvislost s tím, že výše uvedené projevy by mohly mít spojitost s tím, že je máma s mladším sourozencem doma. Malé dítě nechápe, proč musí do školky a mladší brácha nebo sestra může zůstat s mámou doma (Herman, Halda 2019, s. 111).

### **2.2.3 Samostatnost**

Cílem každé výchovy by měla být samostatnost (Herman, Halda 2019, s. 74).

Do mateřské školy nenastupují jen děti tříleté. Přicházejí děti různého věku, jejich schopnosti a dovednosti jsou na odlišných vývojových úrovních. Cílem této práce není zabývat se jednotlivými vývojovými charakteristikami dětí od tří do šesti let. Přesto je důležité vidět jisté skutečnosti v souvislostech. Proto vkládám přílohy (číslo 1,2,3), ve kterých jsou stručné charakteristiky dětí předškolního věku z oblasti fyzického, sociálního, emocionálního, kognitivního a jazykového vývoje (Krejčová, 2015, s. 24).

Je potřeba však zmínit, co by mělo mít dítě osvojené do tří let nebo nejpozději do nástupu do mateřské školy. Kořátková (2014, s. 89) uvádí důležitý poznatek směrem k rodičům. Ti by se měli alespoň od doby zápisu zamýšlet, co by jejich dítě potřebovalo umět, aby byl snížen nápor na dětskou psychiku, který mohou způsobit různé neúspěchy v prvních měsících docházky, tedy v období adaptace. Halda (2020, s. 70) uvádí osm oblastí samostatnosti a na první místo dává pětici činností, týkající se zvládnutí samotné sebeobsluhy. Rodiče by měli své děti naučit, aby se samy najedly, oblékly, obuly, uměly použít kapesník a zvládly hygienu na toaletě. *„Když začnete učit tyto dovednosti v době, kdy děti začínají říkat já sám/ já sama, tak to začnou dělat nejen samostatně, ale také rády a vášnivě“* (Halda, 2020, s. 70). V období „já sám“ budou rodiče potřebovat notnou dávku trpělivosti, času a energie, ale tyto naučené dovednosti dítěti velmi usnadní vstup do nového a neznámého prostředí. A rodičům odpadnou obavy, jak to dítě zvládne, když nemá výše uvedené dovednosti osvojené.

Šestou a sedmou oblastí samostatnosti jsou procesy zvané citová autonomie a období vzdoru. Citová autonomie je schopnost odpoutat se na delší dobu od pečující osoby, kdy se dítěte přitom nezmocní souvislá panika z odchodu mámy z mateřské školy. *„Je potřeba, aby mámy děti postupně učily citové nezávislosti na nich“* (Halda, 2020, s. 74). A to v době, kdy dítě nenavštěvuje žádnou kolektivní instituci. Jak rodiče poznají, že je jejich dítě natolik citově samostatné, že zvládne odpoutání a pobyt v mateřské škole? Halda (2020, s. 75) radí nechat dítě přespat u babičky, tety. Pokud to zvládne bez telefonování, nebo toho, že by pro něj rodiče museli jet, má dítě dostatečně vybudovanou citovou autonomii. Proces adaptace bude mít určitě snazší průběh, když se dítě zvládne od rodičů odpoutat.

Sedmou oblastí samostatnosti je dobré zmínit trochu podrobněji. Mezi druhým a třetím rokem přichází důležité vývojové období, tzv. období vzdoru, které se projevuje trucováním, výbuchy zlosti, křikem, odmítáním, vzdorem. *„Patří zákonitě k vývoji dítěte, které usiluje o svou autonomii a naráží na překážky dané jeho nevypěstostí i hranicemi, jež mu musí nezbytně pokládat společenství dospělých“* (Langmeier, Krejčířová, 2005, s. 85). Matějček

(2005, s. 125) uvádí, že ve vývojové psychologii má období vzdoru skoro takové místo jako puberta. Halda (2020, s. 37) zdůrazňuje, že je potřeba tomuto období věnovat zvláštní pozornost, neboť vzdor je informace o procesu, kdy se u dítěte probouzí sebeovládání. To následně řídí chování, jež dovoluje snazší nebo obtížnější nabývání sociálních kompetencí. Všichni víme, jak je osvojování těchto kompetencí důležité pro jeho budoucí sociální interakce. Na rozvoji sociálních kompetencí se pak dále kromě rodiny podílí i mateřská škola, která má tyto kompetence popsány v RVP PV.

Tímto obdobím si projdou všechny děti. Ovšem u každého jedince má prožívání vzdoru jinou intenzitu a je doprovázeno různými emočními projevy. Rodič nejlépe ví, jak v takové situaci reagovat. Proto, jak píše Halda (2020, s. 38), je jeho důležitou povinností funkčně prožít s dítětem jeho období vzdoru v rodině, poskytující bezpečí a jistotu. Z toho vyplývá, že není vhodné, aby si dítě prožívalo období vzdoru v mateřské škole. Z vývojového hlediska to není vhodné pro dítě a zřejmě se shodneme na tom, že je to do jisté míry komplikace i pro učitele v mateřské škole, stejně tak jako pro ostatní vrstevníky.

*„Poslední, osmou činností k osamostatnění je, že do tří let by si děti měly osvojit alespoň tři povinnosti“* (Halda, 2020, s. 77). Autor má na mysli činnosti, prostřednictvím nichž je dítě prospěšné ostatním členům rodiny, něco, co dělá úplně samo a pro druhé. Pro dítě je to příležitost, jak zažít úspěch, jak být užitečné. Tato samostatnost se nejvíc projevuje v sociálním kontextu (Halda 2020, s. 77).

## **2.3 Role mateřské školy v procesu adaptace**

### **2.3.1 Spolupráce s rodinou**

Každá mateřská škola uplatňuje u nově přijatých dětí své postupy a pravidla pro adaptaci a rodinám nabízí různé způsoby spolupráce. Nejčastějším a léty ověřeným postupem je možnost chodit s dítětem na začátku školního roku do třídy, a nějakou dobu tam s ním pobývat (Kořátková 2014, s. 94). Dítě má tak možnost poznávat cizí prostředí s osobou důvěrně známou, která mu poskytuje podporu, pocit jistoty a bezpečí. Méně častým nabízeným způsobem spolupráce je krátkodobý pobyt v mateřské škole ještě před samotným zahájením docházky (Kořátková, 2014, s. 93). Dítě má možnost se předem seznámit s paní učitelkou, s prostředím mateřské školy a třídy, do které bude nastupovat. Pro rodiče je to příležitost nahlédnout do režimu a programu školy a vytvořit si důvěru v prostředí, kde pak bude dítě zůstat samo. Důvěru, ale také nedůvěru, dítě dobře u svého rodiče vnímá. Mertin (2011, s. 154) nevidí důvod, proč by nemohlo dítě s rodičem opakovaně strávit část dne

v mateřské škole ještě před tím, než tam nastoupí. „*To je ideální stav přípravy a následná adaptace dětí v těchto školách má klidnější průběh*“ (Košatková, 2014, s. 94). Oba způsoby spolupráce jsou pro pedagogy příležitostí, jak blíže poznat rodiny a potřeby nově nastupujících dětí. Na základě toho je pak snazší uplatňovat individuální adaptační režim. A jak se uvedeno v RVP PV (2018, s. 46) v povinnostech učitele, rodiče mají mít možnost aktivně se podílet na adaptačním procesu svého dítěte.

### **2.3.2 Psychické potřeby v prostředí MŠ**

Na konci první kapitoly bylo uvedeno, proč je pro dítě důležité mít uspokojeny základní psychické potřeby. Podobně je tomu dál i v mateřské škole. Ta by měla navázat na rodinu a dítěti poskytnou uspokojení stejných potřeb, které byly popsány výše. Suchánková (2014, s. 33) převedla tyto základní psychické potřeby dle Matějčka do prostředí institucionálního vzdělávání.

Potřeba vnějších podnětů pro dítě představuje vědomí mít pořád co dělat, moci si vybírat aktivity, nebýt nucený do činností a her, které mu nevyhovují. Stimulace vnějšími podněty by měla být vyvážená, co do kvality i kvantity. Zároveň by měla být dítěti poskytovaná pozornost a zpětná vazba ze strany pedagoga. Druhá potřeba je s tou předchozí úzce spjata. Děti potřebují stálost, řád a smysl v podnětech. To znamená, že dítě ví, jaký je režim v mateřské škole, ví, co ho čeká, co následuje, na co se může těšit. Každodenní rytmus, pravidelnost činností a her umožňuje dítěti porozumět prostředí, ve kterém se pohybuje. „*Tato potřeba se silně projevuje ve fázi adaptace v novém prostředí*“ (Suchánková, 2014, s. 34). Další v pořadí je potřeba životní jistoty a potřeba vztahů. Ta je uspokojena, pokud má dítě navázaný vztah k paní učitelce, která věnuje dětem pozornost, projevuje zájem o jejich hru, činnosti, pocity, radosti i starosti, pomůže, poradí. S paní učitelkou je významně spojena i čtvrtá potřeba, a to pozitivní identita, společenské uplatnění a hodnota. Dítě potřebuje, aby mu paní učitelka věřila, aby bylo přijímané takové, jaké je, a nebylo srovnávané s ostatními. Od vztahu dítěte a paní učitelky se dále odvíjí vztahy s ostatními dětmi. Vztahy mají vliv na budování společenského postavení a rolí ve skupině a uplatnění v ní. Poslední potřebu otevřené budoucnosti, životní perspektivy bychom mohli popsat jako osamostatňování, vidinu toho, co brzy dítě zvládne dělat samo. Sebedůvěru dětí bychom měli podporovat a zároveň poskytnout takové prostředí, které mu umožní další vývoj a růst. (Suchánková, 2015, s. 33,34)

Na uspokojování základních potřeb je pamatováno také v RVP PV. To, co jsem výše popsala, je v bodech podobně rozepsáno v kapitole 7.3 Psychosociální podmínky (příloha č.

4). Po jejich přečtení zjistíme, že pokud budou tyto podmínky pedagogy naplňovány, dítě bude mít uspokojeny své základní psychické potřeby. A nebojím se říct, že tím dítě získá pocit bezpečí, jistoty a důvěry, což určitě přispěje k lepšímu průběhu adaptace.

Velkou roli v adaptačním procesu hraje samotná osobnost pedagoga. On je tím, který má být empatický k dětským potřebám, respektovat individuální zvláštnosti, být schopen komunikace nejen s dětmi, ale také s jeho rodiči. Pokud toho učitel není schopen, jen těžko bude navazovat vztah s dítětem, jeho rodinou, hledat způsoby spolupráce a uplatňovat individuální adaptační režim.

Přes veškerou vstřícnost, otevřenost, podporu a spolupráci při adaptaci dětí je nutné mít na paměti, že u dětí v předškolním věku má být pořád dominujícím výchovným činitelem rodina a rodiče by se neměli vzdávat svého vlivu a možnosti působení na své dítě (Mertin, 2011, s. 155).

## **3 Program Začít spolu**

### **3.1 Charakteristika**

#### **3.1.1 Vznik**

Inovativní vzdělávací program Začít spolu je součástí mezinárodní sítě a jeho principy jsou rozšířeny ve více než 30 zemích světa, nejčastěji ve střední, jihovýchodní a východní Evropě. Program zaštiťuje mezinárodní asociace ISSA (International Step by Step Association), která byla založena v 90. letech minulého století v USA s cílem zavádět a podporovat demokratické principy a posilovat zapojení rodičů a komunity do vzdělávání dětí. Zdůrazňuje individuální přístup k dítěti a partnerství školy, rodiny i širší společnosti v oblasti výchovy a vzdělávání. Umožňuje vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, dětí znevýhodněných a dětí národnostních menšin. (Poche Kargerová, 2019, s. 11). Tento princip je v jednotlivých zemích naplňován podle jejich zvyků, tradic, podmínek a kulturních potřeb.

Jedinečnost programu je také v tom, že jako jediný vlastní dokument, popisující žádanou kvalitu práce učitele v souladu s nejnovějšími pedagogicko – didaktickými principy. Dokument „Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA“ funguje jako rámec, nástroj, vodítko účinného vykonávání profese, udržování a cíleného rozvoje kvality práce učitele, jako nástroj profesního seberozvoje, sebereflexe a sebehodnocení. Je v něm zdůrazněn přístup orientovaný na podporu individualit, potřeb a



zájmů dítěte, snaží se respektovat jedinečnost. V dokumentu jsou uvedeny konkrétní dovednosti pro spolupráci s rodinou a komunitou, pro rozvoj demokratických hodnot s důrazem na vytváření inkluzivního prostředí. Tento dokument umožňuje pedagogům snáze a průběžně vyhodnocovat svou práci podle jasně daných kritérií v oblasti komunikace, rodina a komunita, inkluze, rozmanitost a demokratické hodnoty, plánování a hodnocení, výchovně vzdělávací strategie, učební prostředí, profesní rozvoj. Na základě kritérií podrobně rozepsaných v jednotlivých oblastech získá pedagog zpětnou vazbu, která mu umožní samostatně či s podporou plánovat další kroky a postupy vedoucí ke zvýšení kvality jeho práce (Kolektiv autorů, 2011, s. 2).

### **3.1.2 Začít spolu v České republice**

Změna politického režimu přinesla i potřebu transformace českého školství. Byla nutná reforma vnější i vnitřní. Klíčovými principy vnitřní reformy českých škol byla snaha o demokratizaci, humanizaci a liberalizaci, na které se mělo české školství dále budovat (Spilková, 2005, s. 14). Tyto snahy mělo mnoho sdružení a organizací, zaměřených na výchovu a vzdělávání. Jedna z nich byla výše zmíněná asociace Step by Step, prostřednictvím které se do českých škol dostal vzdělávací program pod názvem Začít spolu.

Se souhlasem MŠMT ČR (dále jen Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky) byl nejprve realizován od roku 1994 v mateřských školách a ve školách základních následně od roku 1996. Na monitorování programu, evaluaci a implementaci se podílí nestátní, nezisková organizace STEP BY STEP ČR, o.s. Posláním této organizace je přispívat k demokratizaci, humanizaci a vyšší efektivitě ve vzdělávání, k budování otevřené společnosti a jejího zapojení do evropských struktur. Pomáhá při zavádění inovativních postupů a moderních metod pedagogické práce v prostředí mateřských a základních škol. Jejím cílem je dítě jako aktivní tvůrce svého vzdělání, rodič jako vítaný partner a učitel jako průvodce dítěte na jeho vzdělávací cestě (Step by Step ČR, o.p.s., © 2020).

V roce 2012 bylo 59 mateřských škol, 44 základních škol a 14 středních škol, implementujících program Začít spolu v různých úrovních (Gardošová, 2012, s. 10). Toto číslo se každým rokem zvyšuje. Podle aktuálních čísel na webových stránkách Step by Step ČR, o.s. je 250 škol, které během vzdělávacího procesu využívají metodiku programu Začít spolu.

### 3.1.3 Principy

*Program Začít spolu buduje základy pro postoje, znalosti a dovednosti životně důležité pro člověka, který se bude vyrovnávat s nároky a problémy 21. století“* (Gardošová, 2012, s. 11). Tyto základy jsou ve vzdělávacím procesu budovány v prostředí třídy, které je uspořádáno do center aktivit. Díky nim probíhá ve stejný čas nabídka více různorodých činností a děti mají možnost svobodné volby při jejich výběru. Zároveň v programu Začít spolu platí, že děti jsou spoluodpovědné za své vzdělávání a mají možnost se podílet na jeho plánování. Samotný proces učení a reflexe práce jako cesta k cíli jsou stejně důležité jako výsledek. Vzdělávací program probíhá v blocích, v nichž se pracuje s dílčími tématy, které se vzájemně propojují. U dětí je takto podporováno vnímání světa jako celku, jehož součástí je i mateřská škola. Otevřenost světu přináší zkušenosti z reálného života a učení z nejbližšího okolí. Celý vzdělávací proces probíhá v pozitivní atmosféře, poskytující pocit bezpečí a radost z učení. K pocitu bezpečí a jistoty přispívá řád, stálý režim, rituály a pravidla. Činnosti probíhají každý den ve struktuře, která je dětem známá. Pravidla ve třídě jsou vytvářena společně pedagogy i dětmi. Jsou formulována pozitivně, platí pro všechny stejně a učitel je v tomto dětem vzorem. Stejně jako v komunikaci nejen s nimi samotnými, ale rovněž s rodiči. Všichni mezi sebou komunikují vstřícně a s respektem. Pedagog používá při komunikaci s dětmi popisný jazyk a zpětná vazba je poskytována bez předsudků, nálepkování a subjektivního hodnocení. Vedle zpětné vazby je dětem během celého dne poskytována také podpora dle jejich individuálních potřeb a pedagog plní spíše roli průvodce. Rodiče jsou považováni za rovnocenné partnery a jsou jim nabízeny rozmanité formy spolupráce, a to nejen při adaptaci jejich dětí (Step by Step ČR, o.p.s., © 2020).

Východiska programu Začít spolu úzce korespondují se současnými požadavky na výchovu a vzdělávání, které jsou v souladu s požadavky formulovanými v RVP PV. Právě proto může jeho metodika v souvislosti s tímto oficiálním dokumentem poskytnout mnoho inspirace jakékoliv mateřské škole. (Poche Kargerová, 2019, s. 11). Během každodenních aktivit jsou zastoupeny frontální, skupinové, individuální činnosti. Děti nabývají své schopnosti, dovednosti a zkušenosti prostřednictvím kooperativního, prožitkového a integrovaného učení hrou a činností. Nutno podotknout, že jsou to formy uvedené v RVP PV a jsou závazné pro všechny pedagogy.

Kooperativním učením si děti osvojují dovednost spolupracovat, plánovat činnosti, pomáhat si a radit, vyvíjet společné úsilí. V programu Začít spolu je toto učení patrné při

aktivitách v centrech dramatika, domácnost, sport, kde více dětí pracuje na jednom zadaném úkolu, např. výroba salátu, stavba krmelce nebo sestavování překážkové dráhy. U prožitkového učení dítě zapojuje všechny smysly a učí se na základě svých zážitků a zkušeností, má možnost objevovat, projevovat se ve výtvarných, hudebních, dramatických, konstruktivních či manipulačních činnostech. Na prožitkovém učení je založeno integrované učení hrou a činnostmi. Je to učení nejvíce se objevující během řízených činností v centrech aktivit, kdy dítě během jedné činnosti nebo hry rozvíjí všechny své schopnosti, dovednosti a zkušenosti.

Učení v programu Začít spolu pracuje s principy konstruktivismu. Podstatou je, že dítě objevuje nové věci na základě svých prožitků a zkušeností. Během vzdělávacího procesu nejsou dětem předkládány hotové poznatky, ale získávají je vlastní aktivitou, vykonstruováním. Ovšem bez interakce s prostředím, dětmi a dospělými by to nebylo možné. Pedagog je dítěti partnerem, pomocníkem, poradcem a inspirátorem. Konstruktivismus lze popsat ve třech fázích. V první fázi probíhá evokace, navození tématu a shrnutí dosavadních poznatků a vědomostí o něm. Následuje ukotvení, prohloubení a upevnění poznatků na základě činností v centrech aktivit. V poslední fázi probíhá reflexe, tedy zhodnocení a uvědomění si poznatků o tématu, a to prostřednictvím hodnotícího kruhu. (Gardošová, 2012, s. 13)

### **3.2 Spolupráce s rodinou v programu Začít spolu**

Spolupráce s rodinou je jedním z důležitých principů programu Začít spolu. Snaží se vytvářet prostředí přátelské, otevřené a nakloněné spolupráci s rodinou a komunitou. Respektuje rodiče jako rovnocenné partnery a primární činitele ovlivňující výchovu a vzdělávání svého dítěte, proto je jim umožněno mít tento vliv i se vstupem dítěte do mateřské školy. Role rodiče je ve výchovně vzdělávacím procesu nezastupitelná. Spolupráce je pro mateřskou školu způsob, jak vytvořit základy pro důvěrný a přátelský vztah, a možnost blíže poznat jednotlivé rodiny. Na základě toho pak může mateřská škola lépe reagovat na potřeby jednotlivých rodin a jejich dětí, při adaptaci uplatňovat individuální adaptační režim. Hlavní odpovědnost za budování vztahu mateřské školy a rodiny leží na pedagogických pracovnících. Inspirací je jim zmíněný dokument Kompetentní učitel 21. století, stejně tak sdílení dobré praxe mezi mateřskými školami pracujícími v programu Začít spolu. Poche Kargerová (2019, s. 21) uvádí užitečné a inspirativní desatero pro spolupráci s rodinou (příloha č. 5).

Opět i zde je dobré zmínit provázanost s RVP PV, kdy program Začít spolu svými aktivitami směřujícími ke spolupráci s rodinou, naplňuje podmínky a povinnosti učitele uvedené v tomto dokumentu. Tento dokument je závazný pro práci všech pedagogů, proto by aktivity pro spolupráci s rodinami měly být běžné ve všech mateřských školách. Čapek a Rubišová (in Poche Kargerová, 2019, s. 20) upozorňují, že v českém školním prostředí stále převažuje spolupráce na úrovni nezbytné komunikace s rodiči. Školy jsou aktivnější v tradičních oblastech, které jsou naprostým základem vzájemných vztahů rodin a škol. Méně často se však pouštějí do aktivit, vyžadujících větší otevřenost vůči rodinám v tom smyslu, že je nechají nahlédnout do toho, co se děje uvnitř školy, jak se to děje a proč.

### **3.2.1 Spolupráce s rodinou během adaptace**

Program Začít spolu nabízí rodičům nově nastupujících dětí hned několik způsobů spolupráce při adaptaci jejich dětí. V červnu probíhá první setkání rodičů dětí, které nastoupí v září poprvé do školního kolektivu. Na této schůzce je rodičům přiblížen vzdělávací program, jeho filozofie a zaměření. Jsou seznámeni s obsahem školního řádu a obdrží dokumentaci, kterou musejí odevzdat nejpozději v den nástupu dětí do školy. Součástí dokumentace jsou dva vstupní dotazníky. Jeden obsahuje informace o dítěti, o jeho dovednostech a schopnostech. Druhý dotazník pro podporu spolupráce je směřovaný k rodičům a nabízí možnosti zapojení se do výchovně vzdělávacího procesu mateřské školy. Dotazníky jsou označovány za nepřímou formu spolupráce. Všem rodinám je nabídnuta možnost návštěvy dítěte s rodičem před nástupem do mateřské školy. Návštěva může být jednorázová nebo může probíhat v pravidelných intervalech. Dítě se seznámí s prostředím školy, s paní učitelkou, hračkami a pomůckami. Rozsah návštěv si volí rodiče po dohodě s konkrétní učitelkou.

Následující způsoby spolupráce probíhají po nástupu dítěte do mateřské školy. Rodiče mají možnost s dítětem pobývat ve třídě na začátku adaptace. V prvních dnech mohou přijít do školy na dvě, tři hodiny a odcházet společně domů. Délka pobytu se v dalších dnech prodlužuje. Nutno podotknout, že o délce pobytu nerozhoduje dítě, ale rodič na základě vlastního pozorování a vnímání toho, jak se dítě zvládá adaptovat na nové podmínky. Na tento způsob navazuje postupné prodlužování délky samostatného pobytu dítěte v mateřské škole. Funguje to následujícím způsobem. Ráno rodič stráví s dítětem určitou dobu, poté se spolu rozloučí a rodič odchází nejprve na kratší dobu mimo školu. Doba odloučení dítěte od rodiče se postupně prodlužuje. Tyto způsoby vyžadují důslednost a dodržování toho, co rodič

slíbí. Pokud bude docházet k porušování dohodnutého, snadno dojde k narušení důvěry mezi dítětem a rodičem. Průběh adaptace se tak může zkomplikovat.

### **3.2.2 Další nabízené formy spolupráce**

Adaptací spolupráce s rodinou nekončí. Je to základ, na kterém je možno stavět dál. Na začátku školního roku probíhají třídní schůzky tentokrát už pro rodiče všech dětí. Není to jen o předání důležitých informací, týkající se školního řádu a organizace. Je to příležitost k otevřené komunikaci učitelů a rodičů, ale také rodičů navzájem. Rodiče jsou seznamováni s možnostmi spolupráce a podílení se na vzdělávacím procesu. V průběhu školního roku jsou rodičům nabízeny individuální konzultace. Té se účastní rodič a učitel. Tématem rozhovoru bývají informace týkající se dítěte.

Rodiče se mohou kdykoli zapojit do vzdělávacího procesu, a to v různých rolích. Průvodcovskou roli má rodič během adaptace svého dítěte. Pokud přijde rodič do třídy a pozoruje, nijak nezasahuje, je v roli pozorovatele. Může plnit ovšem i aktivní roli asistentskou. Po předchozí dohodě s učitelkou dostane informace, jak by mohl svou přítomností přispět a být nápomocný. Poslední role je expertní. Rodič v tomto případě vystupuje jako odborník v určitém oboru. Má možnost uspořádat exkurzi na svém pracovišti nebo přijít dětem představit své povolání přímo do třídy mateřské školy.

Mateřská škola během roku pořádá akce, na jejichž organizaci se mohou rodiče různými způsoby podílet. Pro samotné rodiče jsou mateřskou školou pořádány vzdělávací semináře na rozmanitá témata.

Všechny formy spolupráce jsou pro rodiče dobrovolné a mohou si vybrat tu, která odpovídá individuálním potřebám rodiny a dítěte. Je tak respektována možnost volby, která spolu s přijetím důsledků tvoří základní součást demokraticky nastaveného vzdělávacího systému.

## II PRAKTICKÁ ČÁST

### 4 Zpracování získaných dat z provedeného výzkumu

V průběhu vzniku bakalářské práce proběhl výzkum v mateřských školách mezi rodiči a učiteli. Cílem výzkumu je zjištění, zda mateřské školy nabízejí formy spolupráce související s adaptací nově příchozích dětí a do jaké míry rodiče jednotlivé formy spolupráce využívají.

Stanovené hypotézy zní: *Funkční a vzájemná komunikace a spolupráce rodiny a mateřské školy přispívá k hladšímu průběhu adaptace nově nastupujících dětí.*

*Mají-li rodiče možnost zvolit si konkrétní formu adaptace, je tento vstupní proces pro dítě úspěšnější.*

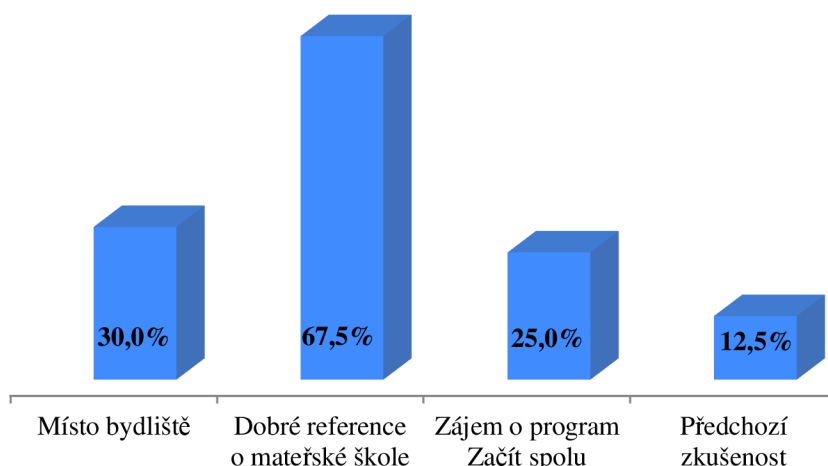
Oslovení respondenti byli rodiče dětí, navštěvující mateřské školy, které mají svůj vzdělávací proces postavený na filozofii programu Začít spolu. Učitelé vyučující v těchto mateřských školách byli druhou skupinou oslovených respondentů. Každá skupina byla oslovena odlišně sestaveným písemným dotazníkem. Některé otázky se opakovaly v obou dotaznících. Dotazníky se dostávaly k respondentům v elektronické i tištěné podobě. Proto je těžké posoudit návratnost dotazníků v elektronické podobě. Elektronická podoba dotazníku byla zaslána do dvou mateřských škol. Vrátilo se 5 dotazníků od učitelů a 19 od rodičů. Tištěné dotazníky se dostaly k respondentům v rámci dvou mateřských škol. U učitelů byla návratnost 77,7 % a u rodičů 52,5 %. Nutno zmínit, že probíhající výzkum přerušilo uzavření mateřských škol z důvodu pandemie.

Dotazník určený rodičům měl 11 položek. O jednu položku méně měl dotazník určený učitelům. V obou případech byly použity otázky otevřené, uzavřené i polouzavřené.

Pro vyhodnocení je použito u všech položek grafické zpracování, doplněné o písemné vyjádření ke každé položce. U otevřených otázek byly odpovědi kategorizovány a následně bylo sestaveno hodnocení od nejčastějších odpovědí k nejméně se vyskytujícím.

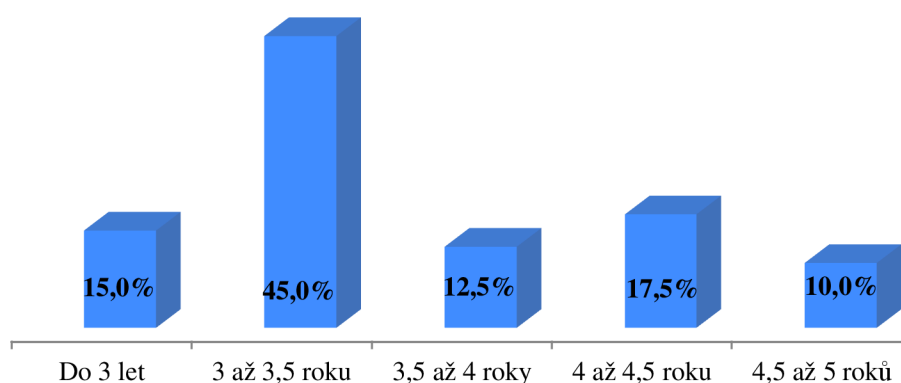
## 4.1 Zpracování dotazníků určených rodičům

### Vyhodnocení otázky „Co Vás vedlo k výběru Vaší mateřské školy?“



Otázka byla koncipována jako uzavřená. Dotazovaní mohli zaškrtnout více možností. Z odpovědí vyplývá, že rodiče pro své dítě nejčastěji volili mateřskou školu na základě dobrých referencí. Ze 40 dotazovaných volilo tuto odpověď 27. Volba mateřské školy dle místa svého bydliště byla u 12 dotazovaných. Vzdělávací program Začít spolu byl při volbě mateřské školy důležitý u 10 dotazovaných. Nejmenší roli při rozhodování hrála předchozí zkušenost.

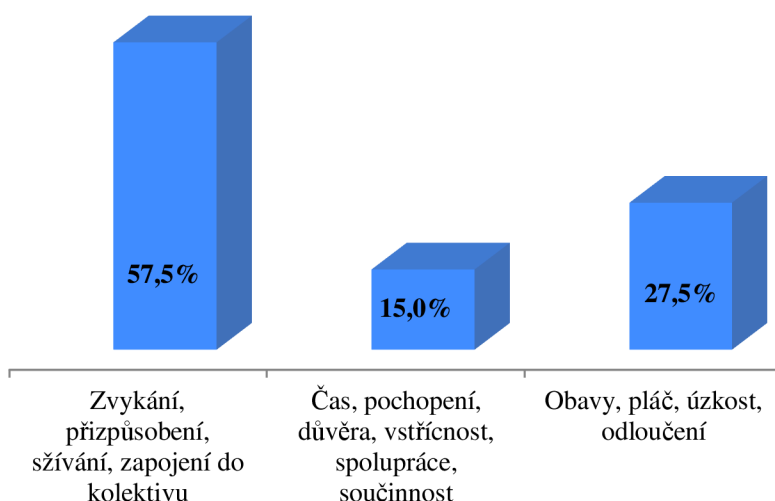
### Vyhodnocení otázky „Kolik let bylo Vašemu dítěti při nástupu do mateřské školy?“



Otázka byla koncipována jako otevřená. Jak je patrné z grafu, odpovědi jsou rozděleny do pěti skupin podle věkových kategorií. Z odpovědí vyplývá, že děti nejčastěji nastoupily do mateřské školy ve věku 3 až 3 a půl roku. Tuto skupinu tvoří téměř 45 % dětí rodičů,

odpovídajících na dotazník. 17,5 % dětí nastoupilo ve věku 4 až 4 a půl roku, 15 % dětí v době, kdy neměly dovršený třetí rok života. Skupina dětí 3 a půl až 4 roky tvoří 12,5 % z došlých odpovědí a 10 % dětí nastoupilo do mateřské školy ve věku 4 a půl roku až 5 let.

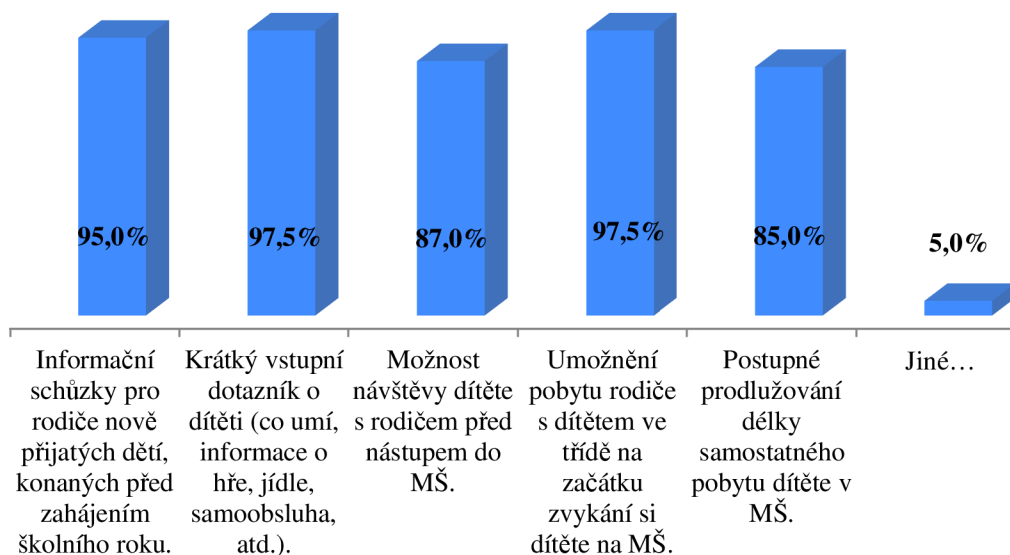
### Vyhodnocení otázky „Co se Vám vybaví, když se řekne adaptace dítěte v mateřské škole?“



Tato otázka byla koncipovaná jako otevřená. Došlé odpovědi jsou kategorizovány následovně. Nejpočetnější skupinu, téměř 57,5 % odpovědí, tvoří pojmy zvykání, přizpůsobení, sžívání, zapojení, začlenění do nového kolektivu. Do druhé, mnohem méně početnější skupiny, jsou zařazeny pojmy jako čas, pochopení, důvěra, vstřícnost, spolupráce a součinnost rodiny a mateřské školy. Tyto odpovědi tvoří 15 % z celkového počtu. Ve zbývajících odpovědích dotazovaní uváděli také obavy, pláč, odloučení od rodičů, úzkost dítěte, ale také matky, a možnost pobytu rodičů s dítětem v mateřské škole.

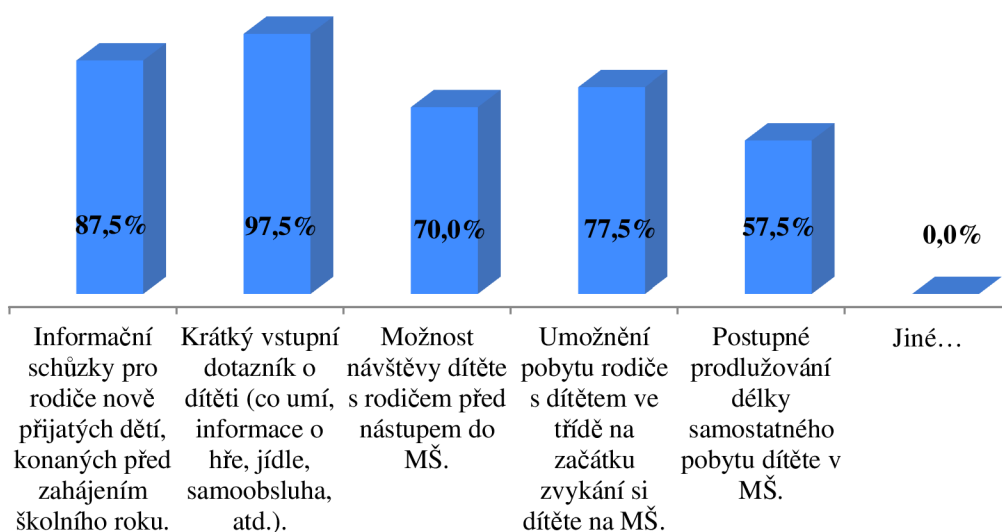


**Vyhodnocení otázky „Které z uvedených způsobů spolupráce s rodiči využívá Vaše mateřská škola (v grafech dále jen MŠ) při adaptaci nově přijatých dětí?“**



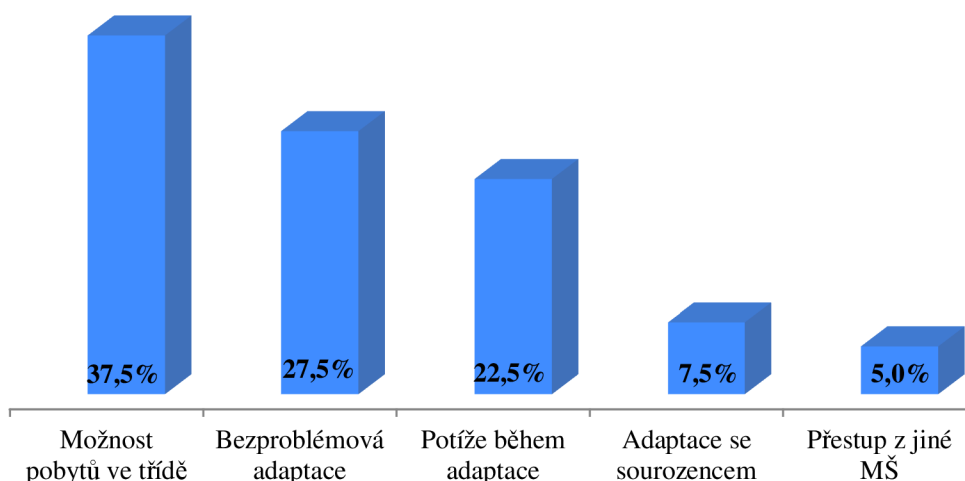
Otázka byla koncipovaná jako uzavřená. Dotazovaní mohli zaškrtnout více možností. Z grafu je patrné, že mateřské školy, využívající ve vzdělávacím procesu program Začít spolu, opravdu nabízejí rodičům při adaptaci téměř všechny formy spolupráce, které jsou popsány v kapitole 3.2.1 Spolupráce s rodinou během adaptace.

**Vyhodnocení otázky „Zaškrtněte, které formy spolupráce jste využili při adaptaci Vašeho dítěte.“**



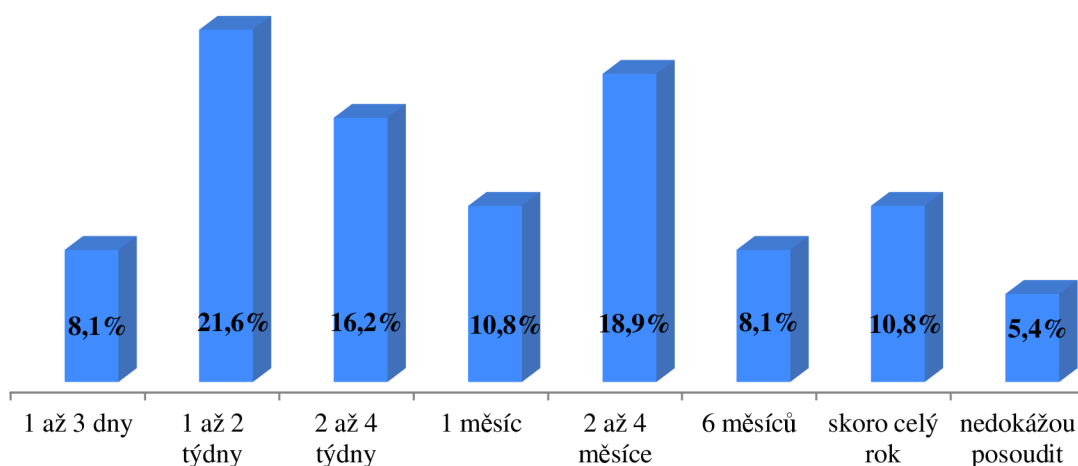
Otázka byla koncipována jako uzavřená. Zde bylo také možno označit více možností. Graf ukazuje, že 97,5 % dotazovaných rodičů využilo při adaptaci krátký vstupní dotazník. Druhou nejčastější formou spolupráce je informační schůzka před zahájením školního roku. Využilo ji 87,5 % dotazovaných. Třetí pozici se 77,5 % zaujímá možnost pobytu rodičů s dítětem ve třídě. Před zahájením školního roku navštívilo mateřskou školu 70 % rodin z došlých odpovědí. Svým dětem postupně prodlužovalo délku samostatného pobytu 57,5 % odpovídajících rodičů.

**Vyhodnocení otázky „Jak probíhala adaptace u Vašeho dítěte. Prosím o co nejkonkrétnější popis.“**



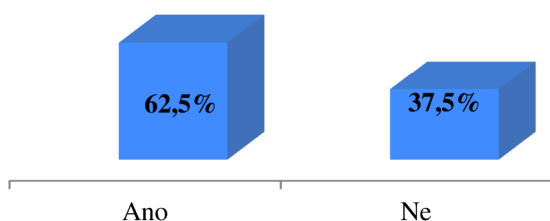
Otázka byla koncipovaná jako otevřená. Ze všech došlých odpovědí vyplývá, že nejčastěji adaptace dětí probíhala za účasti rodiče ve třídě. Délka pobytu dítěte a rodiče nebyla u všech rodin stejná. Rodič jako nejbližší osoba pomohl dítěti poznávat prostředí třídy a mateřské školy, poskytoval dopomoc v sociálních kontaktech a podporoval dítě v samostatnosti v cizím prostředí. Často byla součástí těchto odpovědí informace o tom, že dítě pobývalo na začátku školního roku v mateřské škole jen dopoledne a délka pobytu se postupně prodlužovala do odpoledních hodin. Takto popisovalo adaptaci svých dětí 37,5 % odpovídajících. 27,5 % vnímá adaptaci jako bezproblémovou. Potíže během adaptace prožilo se svým dítětem 22,5 % rodičů. Jako obtíže uváděli separační úzkost, potíže s odloučením, pláč, odmítání docházky. 7,5 % odpovídajících přikládá hladkému průběhu adaptace svého dítěte tomu, že mělo ve třídě staršího sourozence. 5 % respondentů prošlo se svým dítětem adaptací již v jiné vzdělávací instituci a v mateřské škole s programem Začít spolu adaptaci nevnímali.

### Vyhodnocení otázky „Kolik času potřebovalo Vaše dítě na zvládnutí adaptace?“



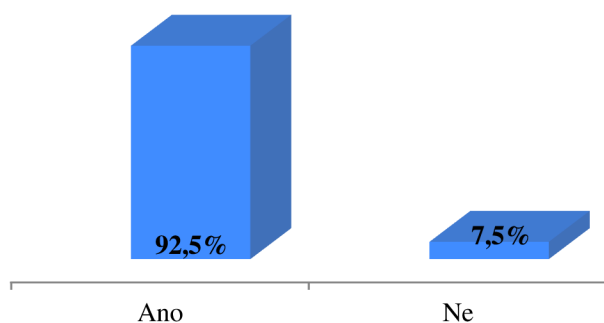
Otázka byla koncipována jako otevřená. Odpovědi jsou kategorizovány do časových úseků, které dle rodičů děti potřebovaly k adaptaci na mateřskou školu. Z grafu je patrné, jak široký rozptyl je v době adaptace na mateřskou školu. Od jednoho dne, až po jeden rok. U delších časových úseků uváděli dotazovaní obtíže s odloučením od rodičů. Ve dvou případech ovlivnila adaptaci pandemie a zavření mateřských škol. Jeden až dva týdny stačily 8 dětem, což je 21,6 % z celkového počtu odpovědí. 7 dětí se adaptovalo dva až čtyři měsíce. Tento počet odpovídá 18,9 % došlých odpovědí. Dva až čtyři týdny adaptačního režimu bylo nutno dopřát šesti dětem, procentuálně vyjádřeno číslem 16,2 %. Dále se počet dětí v grafu snižuje od čtyř až k jednomu dítěti. Ve dvou případech rodiče nedokázali posoudit dobu, kterou dítě potřebovalo k adaptaci na mateřskou školu.

### Vyhodnocení otázky „Měli jste nějaké obavy před nástupem Vašeho dítěte do mateřské školy?“



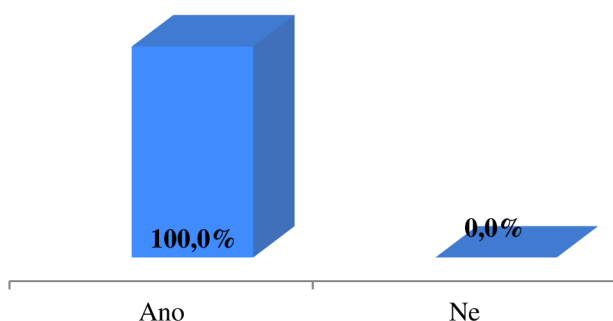
Na tuto otázku respondenti nejprve odpovídali kladně nebo záporně. V případě kladné odpovědi, bylo nutno specifikovat důvody obav. V patnácti odpovědích bylo uvedeno, že rodiče neměli žádné obavy před nástupem dítěte do mateřské školy. Obavy různého druhu mělo 25 rodičů z celkového počtu odpovědí. Nejčastěji se objevovaly obavy ze stesku dítěte, z pláče ráno při předávání nebo během dne, a zda zvládne odloučení od rodiny v cizím prostředí s cizími lidmi. Často vyskytující se obava byla, jak dítě zvládne sebeobsluhu, samostatně hygienu a jestli si v mateřské škole zvykne. Ve zbývajících odpovědích se objevily obavy z nepřijetí plynoucí z předchozí špatné zkušenosti. Další obavy rodičů vyplývaly ze zdravotních omezení jejich dětí. Ve dvou případech vnímali rodiče obavu z toho, jaká bude paní učitelka.

#### **Vyhodnocení otázky „Byla Vám nabídnuta nějaká podpora ze strany mateřské školy, učitelky?“**



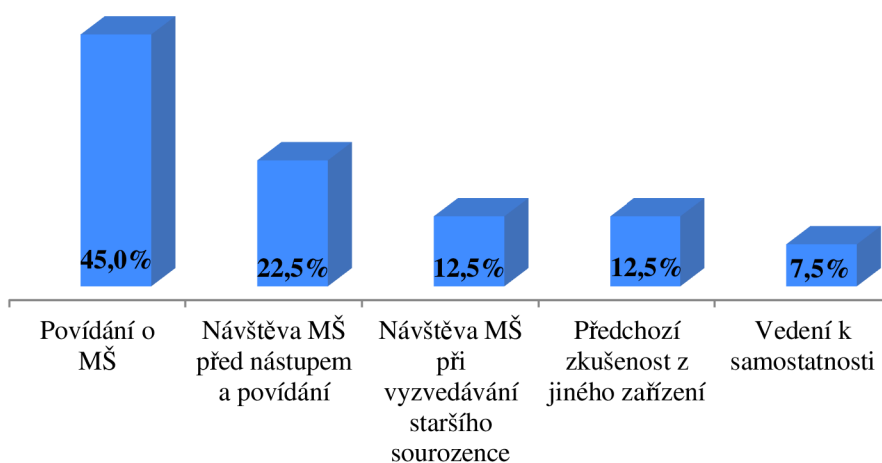
Na tuto otázku respondenti nejprve odpovídali kladně nebo záporně. V případě kladné odpovědi dále uváděli způsoby nabízené podpory. Ta byla nabídnuta 37 rodinám z došlých odpovědí. Zbývajícím třem rodinám se podpory nedostalo. Jako dva nejčastější způsoby podpory byly uváděny možnost pobytu rodičů s dítětem ve třídě a vstřícná komunikace. Možnost pobytu uvedlo 15 respondentů a komunikaci 14. V pořadí třetí nejčastější odpovědí byla uváděna konkrétní podpora ze strany učitele. A to individuální přístup k dítěti i rodičům, respektování potřeb rodin, podpora dítěte, ale také rodičů při ranním loučení.

### Vyhodnocení otázky „Myslíte si, že spolupráce mateřské školy a rodiny je důležitá pro úspěšné zvládnutí adaptace?“



Otázka byla koncipována jako uzavřená. V případě, že dotazovaní odpovídali kladně, bylo nutno svou odpověď zdůvodnit. Všichni respondenti považují spolupráci mateřské školy a rodiny za důležitou. 40 % dotazovaných uvedlo, že spolupráce je důležitá pro vzájemnou otevřenou komunikaci, předávání informací nejen ze strany mateřské školy, ale také opačným směrem. Rodiče mohou mluvit o potřebách, vlastnostech, návycích a dovednostech svého dítěte. Pro 27,5 % odpovídajících je spolupráce při adaptaci důležitá pro získání důvěry, klidu rodičů. 20 % rodičů považuje spolupráci důležitou k tomu, aby bylo dítě v mateřské škole spokojené a 5 % k tomu, aby mělo dítě pocit bezpečí.

### Vyhodnocení otázky „Jak probíhala u Vás příprava dítěte na vstup do mateřské školy?“

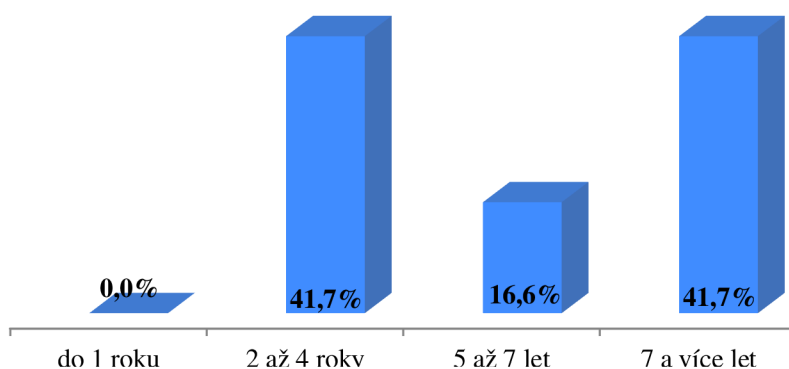


Otázka byla koncipovaná jako otevřená. 45 % odpovídajících rodičů si se svým dítětem povídalo o mateřské škole, dětech, situacích, které tam mohou nastat, jak to ve školce funguje. 22,5 % respondentů navštívilo mateřskou školu ještě před nástupem, někteří opakovaně, jiní jen jednou. V obou případech opět probíhalo povídání už konkrétnější,

protože poznali prostředí a režim mateřské školy. 5 % rodičů považují za přípravu to, že chodili vyzvedávat staršího sourozence a dítě se takto postupně seznamovalo s prostředím mateřské školy. U 12,5 % případů mělo dítě již předchozí zkušenost z jiné instituce, tudíž příprava před nástupem do mateřské školy se vzdělávacím programem Začít spolu nebyla nutná. Pouze 7,5 % odpovídajících připravovalo své dítě na vstup do mateřské školy v oblasti samostatnosti v sebeobsluze.

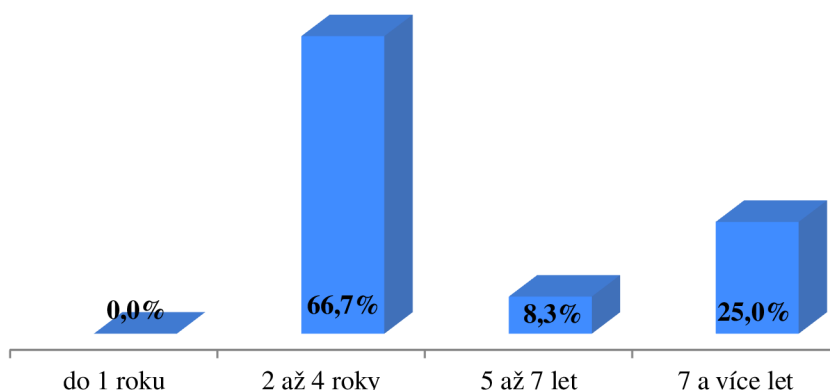
## 4.2 Zpracování dotazníků určených učitelům

**Vyhodnocení otázky „Jak dlouho pracuje mateřská škola, ve které pracujete, v programu Začít spolu?“**



Otázka byla koncipovaná jako uzavřená. Z grafu je patrné, že oslovení pedagogové pracují v mateřských školách, které mají už několikaletou zkušenost s programem Začít spolu. Shodně 41,7 % mateřských škol pracuje v programu Začít spolu dva až čtyři roky a sedm a více let. 16,6 % respondentu uvedlo, že pracují v mateřské škole, která má svůj vzdělávací proces založený na programu Začít spolu již 5 až 7 let.

**Vyhodnocení otázky „Jak dlouhá je Vaše osobní zkušenost s programem Začít spolu?“**

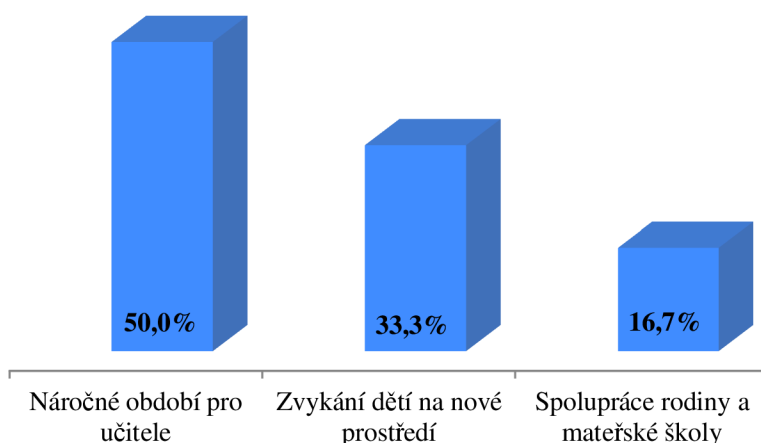


Otázka byla koncipovaná jako uzavřená. 66,7 % učitelů, kteří odpověděli na dotazník, má s programem Začít spolu osobní zkušenost 2 až 4 roky. Sedmi a více letou osobní zkušenost má 25 % dotazovaných pedagogů a 8,3 % má pěti až sedmi letou zkušenost.

### **Vyhodnocení otázky „Kolik nových dětí nastoupilo do Vaší třídy v loňském a letošním roce?“**

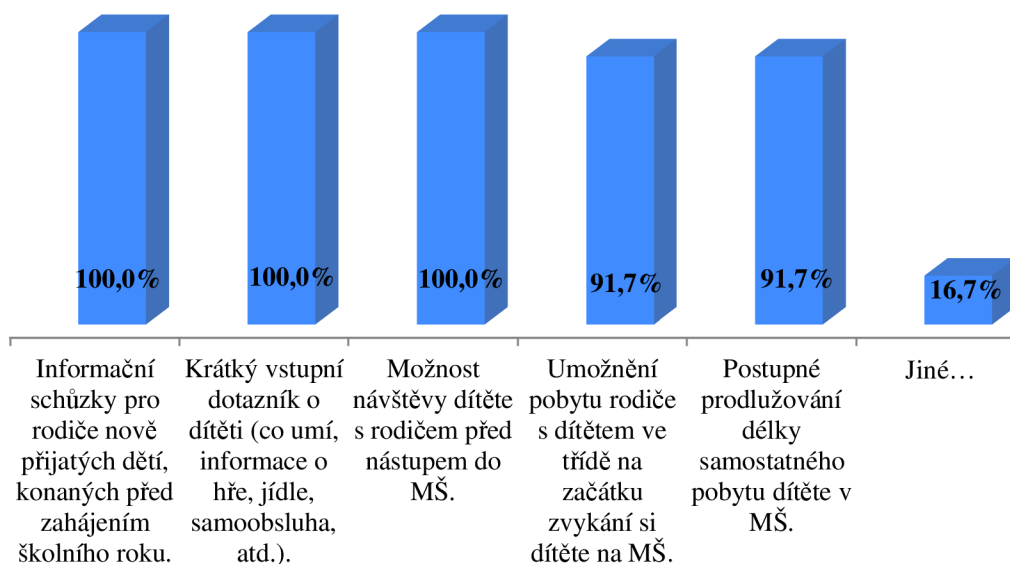
Otázka byla koncipovaná jako polouzavřená. Údaje získané z této otázky jsou spíše statistickým údajem. Ve školním roce 2019/2020 nastoupilo do tříd odpovídajících učitelů celkem 122 dětí. V letošním roce 2020/2021 skoro o celou třetinu méně, a to 83 dětí. V případě menšího počtu nově nastupujících dětí má učitel snazší roli. V tom je možno spatřovat výhodu heterogenních tříd.

### **Vyhodnocení otázky „Co se Vám vybaví, když se řekne adaptace dítěte v mateřské škole?“**



Otázka byla koncipovaná jako otevřená. 50 % dotazovaných učitelů vnímá adaptaci jako náročné období pro učitele. V jejich odpovědích se objevovaly pojmy napínavý začátek školního roku, dřina, podpora nejen dětí, ale také rodičů, náročná organizace, hodně komunikace a vnímání individuálních potřeb rodin. Druhou skupinu tvoří pojmy zvykání dítěte na nové prostředí, tyto odpovědi tvoří 33,3 %. 16,7 % respondentů vnímá adaptaci jako spolupráci rodiny a mateřské školy.

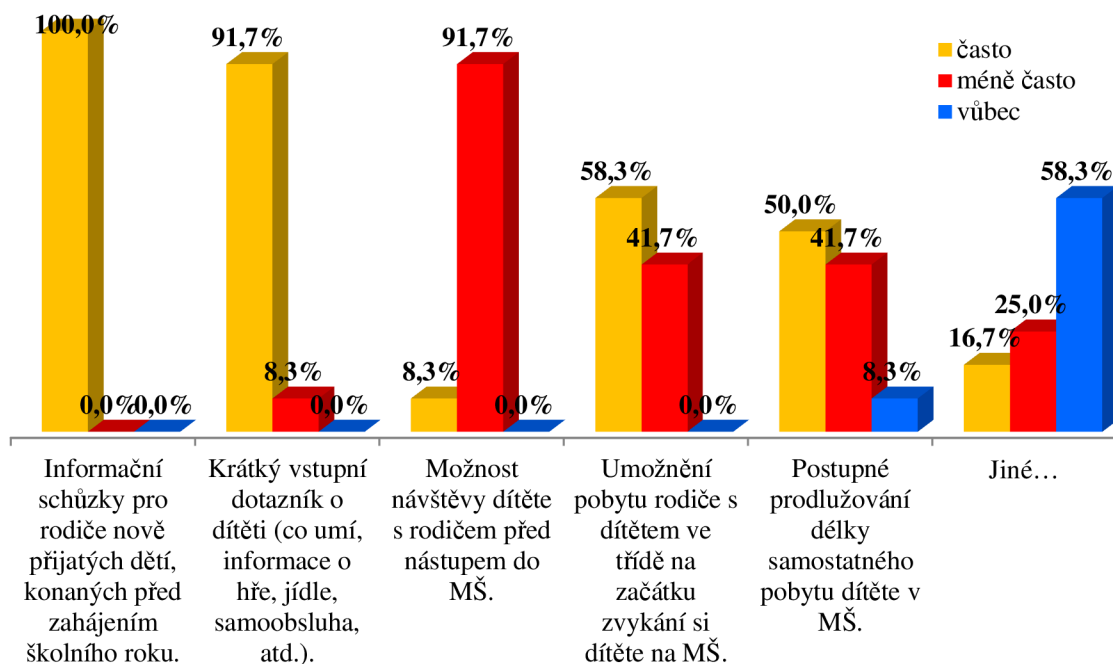
**Vyhodnocení otázky „Které z uvedených způsobů spolupráce s rodiči využívá Vaše mateřská škola při adaptaci nově přijatých dětí? Můžete označit více odpovědí.“**



Otázka byla koncipována jako uzavřená. Stejná otázka byla položena v dotazníku určeného rodičům. Zde jen učitelé potvrdili jejich odpovědi. Mateřské školy s programem Začít spolu, ve kterých pracují, opravdu nabízejí při adaptaci všechny formy spolupráce, které jsou popsány v kapitole 3.2.1 Spolupráce s rodinou během adaptace.

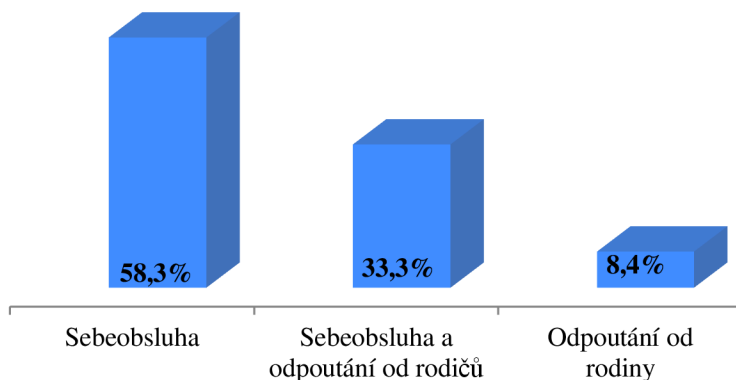


Vyhodnocení otázky „V níže uvedené tabulce označte četnost forem spolupráce při adaptaci, které rodiče využívají.“



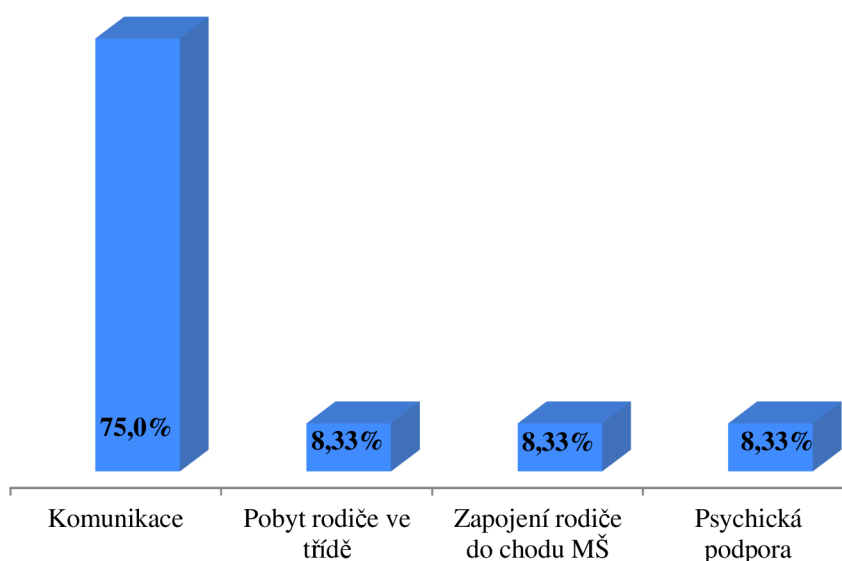
Otázka byla koncipovaná jako uzavřená. Z grafu vyplývá, že rodiče využívají při adaptaci všechny formy spolupráce uvedené v grafu a kapitole 3.2.1 Spolupráce s rodinou během adaptace. Nejčastěji je využívána informační schůzka, na druhém místě jsou krátké vstupní dotazníky a jako třetí nejčastější forma spolupráce je využívána možnost pobytu rodiče s dítětem ve třídě na začátku zvykání. Postupné prodlužování je čtvrtou nejčastější formou spolupráce. Možnost návštěvy dítěte s rodičem před nástupem do MŠ je podle učitelů méně častou formou, kterou rodiče využívají.

Vyhodnocení otázky „V jakých oblastech by měla rodina připravit dítě na vstup do mateřské školy?“



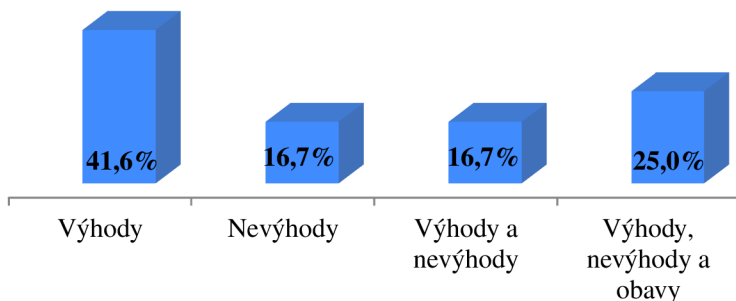
Otázka byla koncipována jako otevřená. 58,3 % odpovídajících považuje za důležité připravit dítě v oblasti samostatnosti v sebeobsluze, komunikaci. 33,3 % k tomu připojuje ještě oblast emočního odpoutání dítěte od rodičů. A poslední skupina uvádí oblast emočního a sociálního odpoutání od rodičů. Tvoří 8,3 % z celkového počtu došlých odpovědí.

**Vyhodnocení otázky „Jakou formu podpory může učitelka nabídnout rodičům pro dobré zvládnutí adaptace?“**



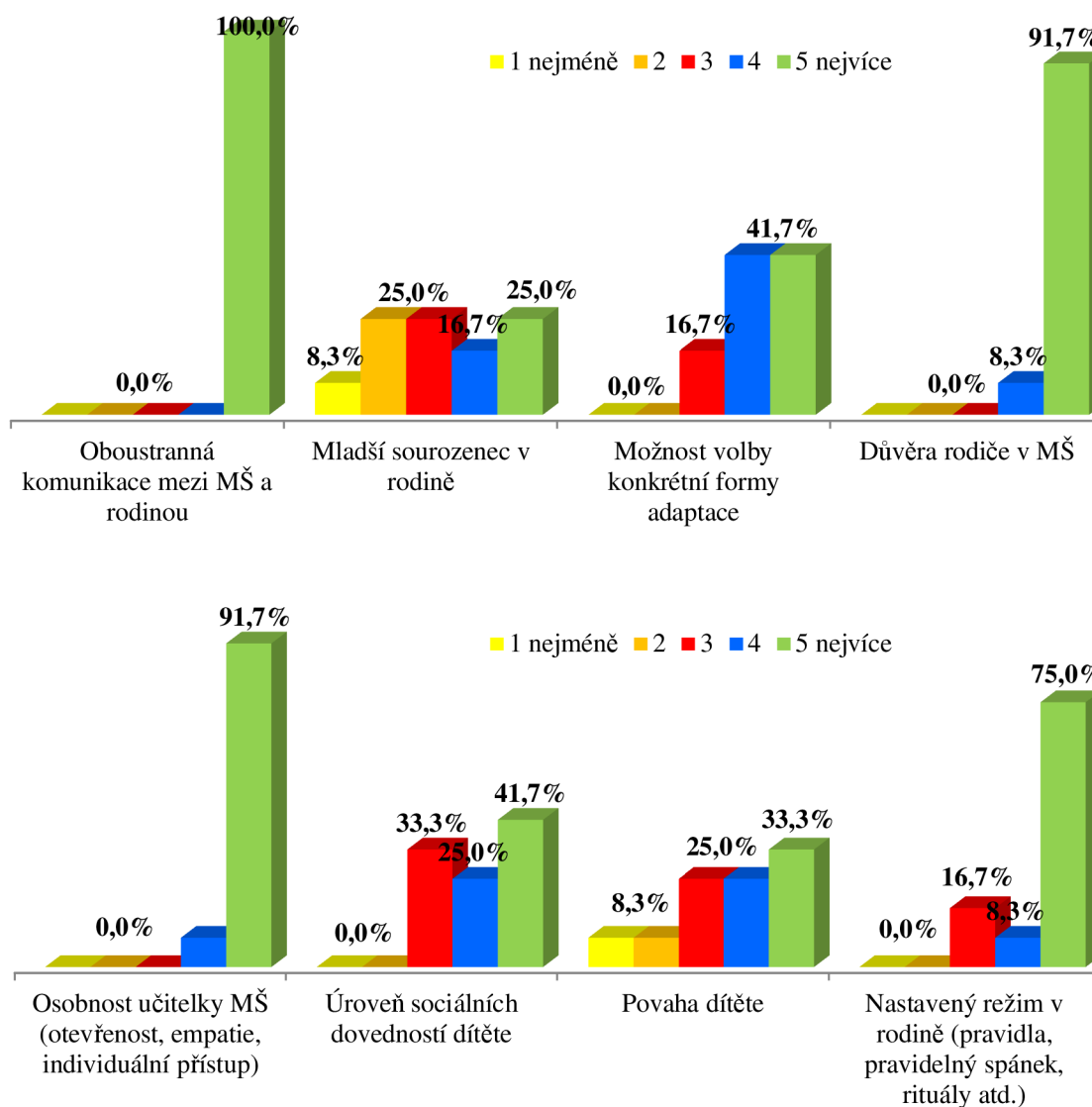
Otázka byla koncipována jako otevřená. S velkou převahou respondenti uváděli komunikaci jako formu podpory rodičů, bylo to 75 % z celkového počtu odpovědí. Zmínili pravidelné, v několika případech i každodenní konzultace, předávání informací o chování a prožívání dítěte během adaptace, rady, tipy, zkušenosti, týkající se adaptace. Shodně 8,33 % měly tři skupiny odpovědí. Jde o pobyt rodiče ve třídě, zapojení rodiče do běžného dne v mateřské škole a poslední skupinou byla psychická podpora.

## Vyhodnocení otázky „Jak vnímáte přítomnost rodičů s dítětem ve třídě mateřské školy v rámci adaptace?“



Otázka byla koncipována jako otevřená. 41,7 % odpovídajících učitelů vnímá pouze výhody. Ty vidí v navázání vztahů, spolupráci, bližší poznání jednotlivých rodin, získání důvěry rodičů a informací o dítěti, zvykání dítěte na mateřskou školu v přítomnosti blízké osoby. Ve 25 % odpovědí se objevily výhody, nevýhody i obavy. Výhody vnímají v tom, že si dítě zvyká na nové prostředí, rituály, režim za přítomnosti rodiče. Rodič je klidnější, protože ví, kde dítě nechává, a svůj klid přenáší pak na své dítě. Nevýhodu vidí v tom, že rodič se příliš věnuje svému dítěti a nevede ho k samostatnosti. Obavy jsou z vystupování před rodiči a nejasnost v kompetencích rodiče a učitele. 16,7 % učitelů ve svých odpovědích popsalo výhody a nevýhody. Zde se opakuje důvěra a jistota pro dítě i rodiče. Jako nevýhodu uváděli to, že rodiče nedokáží odhadnout správnou dobu odchodu a zbytečné prodlužování pobytu s dítětem. Pouze nevýhody vnímalo 16,7 % respondentů. Pobyt rodiče s dítětem vnímají jako rušivou záležitost.

**Vyhodnocení otázky „Jak níže uvedené faktory ovlivňují úspěšnou adaptaci dítěte? Vyznačte, prosím, na škále od jedné do pěti.“**



Otázka byla koncipována jako uzavřená. Respondenti vyznačovali na škále od jedné do pěti vliv různých faktorů na úspěšnou adaptaci. Z grafu je jednoznačně patrné, které čtyři faktory podle učitelů mohou nejvíce ovlivnit adaptaci. Je to oboustranná komunikace, zde byla označena na škále číslem pět všemi respondenty. Důvěra rodiče v mateřskou školu a osobnost učitele jsou další dva faktory, které mohou nejvíce ovlivnit adaptaci. Na škále číslem pět tyto faktory označilo shodně 91,7 % odpovídajících. Nastavený režim v rodině dítěte je podle 75 % respondentů faktorem nejvíce ovlivňujícím adaptaci. Shodně 41,7 % učitelů označilo číslem pět možnost volby konkrétní formy adaptace a úroveň sociálních dovedností. Povaha dítěte nejvíce ovlivňuje adaptaci podle 33,3 % odpovídajících učitelů. U mladšího sourozence označilo na škále číslo pět pouze 25 % pedagogů.

### 4.3 Závěrečné zhodnocení výzkumného šetření

Cílem výzkumu je zjištění, zda mateřské školy nabízejí formy spolupráce související s adaptací nově příchozích dětí a do jaké míry rodiče jednotlivé formy spolupráce využívají. Z výsledků vyplývá, že počáteční hypotézy byly potvrzeny a stanovený cíl naplněn. Byl potvrzen fakt, že mateřské školy, jejichž vzdělávací proces je postavený na filozofii programu Začít spolu, nabízí rodičům během adaptace všechny formy spolupráce podrobně popsané v teoretické části. Rodiče mají o těchto formách povědomí a volí si ty, které vyhovují potřebám dítěte i jim samotným. Možnost volby je významným prvkem demokratického vzdělávacího procesu, jak se znovu ukázalo.

V došlých odpovědích se často vyskytoval pojem komunikace, který je bezesporu součástí úspěšné spolupráce. Objevoval se v otevřených otázkách týkajících se adaptace, spolupráce, podpory rodičů. Troufám si tvrdit, že oboustranná, vstřícná a otevřená komunikace mezi rodinami a mateřskou školou, zastoupenou osobností pedagoga, je jedním ze základů úspěšné adaptace.

V teoretické části byla uvedena hranice věku, vhodného pro nástup do institucionálního vzdělávacího zařízení. Touto pomyslnou hranicí je třetí rok věku dítěte a doporučují ho mnozí čeští psychologové. Z výzkumu vyplynulo, že velká většina dětí, jak uvádí celých 85 % dotazovaných respondentů, nastoupila do mateřské školy po dosažení tohoto věku. Proces adaptace může trvat i několik měsíců. Výzkumné šetření ukázalo, že 75,6 % dětí se zvládlo adaptovat do čtyř měsíců.

Jednou z položek dotazníku pro rodiče byla podrobná specifikace adaptace jejich dítěte. U 37,5 % dětí probíhala adaptace za účasti rodiče ve třídě, což byla nejčastější odpověď. K tomu je nutné doplnit informaci, která vyplynula z dotazníku určeného učitelům. V souvislosti s pobytem rodičů ve třídě se objevují u učitelů obavy. Ty vnímá 25 % z celkového počtu dotázaných. Nabízí se možnost k zamyšlení, jakou pomoc nebo podporu pedagogům poskytnout, aby jejich obavy nebránily vzájemně respektovanému pobytu rodiče ve třídě.

Ráda bych ještě k výsledkům výzkumu uvedla zajímavou informaci, týkající se sebeobsluhy a samostatnosti dětí. Rodičům byla položena otázka, zda měli nějaké obavy před nástupem dítěte do mateřské školy. Častou odpovědí bylo, že se obávali, jak dítě zvládne sebeobsluhu při oblékání, hygieně, jídle a samostatnost při komunikaci. Ale velmi malé procento rodičů, pouze 7,5 % dotázaných, v této oblasti své dítě před nástupem do mateřské školy připravuje. Učitelé naopak připravenost v oblasti samostatnosti v sebeobsluze považují

za nejdůležitější. Je to celkem 91,6 % z celkového počtu dotazovaných respondentů. Nabízí se jistá možnost řešení, a sice zlepšení informovanosti rodičů, popis důsledků pro dítě, které je více závislé na pomoci ze strany učitelky, případně nabídka konkrétní individuální spolupráce mezi učitelkou a rodiči - laskavé, ale důsledné.

## 5 Závěr

Cílem práce bylo zjištění, co může ovlivnit vývoj dítěte během prvních tří let života a jeho následnou adaptaci v první větší sociální skupině, kterou je pro dítě mateřská škola. Z teoretické části vyplynulo, že ve vývoji dítěte, utváření jeho osobnosti hraje nejvýznamnější roli matka a rodina. Toto tvrzení potvrzuje citát J. A. Komenského z úvodu první kapitoly, kde uvádí, že dítě během prvních tří let v péči matky získá víc než na dalších školách, které bude navštěvovat. Mezi dítětem a matkou se začíná od prvních okamžiků budovat pevné pouto čili attachment. Jeho kvalita ovlivňuje osobnost dítěte a budoucí uplatnění v lidském společenství. Podobně je tomu také u naplňování základních psychických potřeb dítěte. Určitě není nutné se dlouze rozepisovat o tom, jaký vliv má na dítě dlouhodobé neuspokojování jeho základních potřeb. Pro takové dítě může být pak budoucí začleňování do společnosti velmi obtížným a složitým procesem. V první kapitole opakovaně zaznělo, že rodina má být pro dítě místem, které mu poskytne pocit bezpečí, důvěry a jistoty. Dítěti se s touto výbavou mnohem snadněji vstupuje do společnosti cizích lidí.

Druhá kapitola, věnovaná adaptaci, přinesla informace o faktorech, které mohou pozitivně i negativně ovlivnit adaptační proces. Do tohoto procesu už vstupuje více činitelů, kteří mohou jeho průběh ovlivnit. Opět je tady rodina, k ní se přidává role mateřské školy a velmi důležitá, řekla bych stěžejní, je vzájemná spolupráce těchto dvou činitelů. To potvrzují i výsledky dotazníkového šetření. Obě skupiny respondentů se shodují na tom, že spolupráce a komunikace jsou nejčastější nabízenou a využívanou formou podpory rodin při adaptaci. Také ve druhé kapitole se objevilo téma základních psychických potřeb, tentokrát ve spojení s mateřskou školou, která by měla navázat na rodinu. Bez vstřícné a otevřené komunikace bude těžké dozvědět se o potřebách jednotlivých dětí a rodin. Pokud bude mít dítě uspokojeny své potřeby v prostředí mateřské školy, získá pocit bezpečí, jistoty a adaptace bude pro něj méně stresující záležitostí.

Teoretické informace ve třetí kapitole přibližují filozofii programu Začít spolu. Největší část celé kapitoly je věnována spolupráci rodiny a mateřské školy. Ta je v programu Začít spolu řazena mezi nejdůležitější principy celé filozofie. A jak potvrzují výsledky výzkumu, je to důležitý faktor, který má vliv na adaptaci dětí v mateřských školách. Nutno podotknout, že důležitou roli ve spolupráci a komunikaci hraje samotná osobnost pedagoga. Nerespektováním nastavených forem spolupráce, individuálních potřeb jednotlivých rodin a dětí, neumožnění individuálního adaptačního procesu, může velmi snadno tento proces narušit.

Výsledky dotazníkového šetření přinesly mnoho zajímavých a překvapujících informací. Bylo zjištěno, že rodiče opravdu během adaptace svých dětí využívají všechny nabízené formy spolupráce. Obě skupiny respondentů se shodly na nejčastějších třech formách spolupráce, které jsou využívány během adaptace. Těmi jsou krátké dotazníky, informační schůzky před zahájením školní docházky a možnost pobytu rodiče s dítětem ve třídě během adaptace. Učitelé a rodiče se shodují na způsobu podpory rodinám během adaptace. V obou případech byla jednoznačně označena komunikace a pobyt rodiče ve třídě, kterou pedagogové nabízejí a rodiče oceňují. Samotnou adaptaci vnímají obě skupiny odlišně. Učitelé si nejčastěji pod tímto pojmem vybavili náročný začátek školního roku, rodiče pak zvykání, přizpůsobení, zapojení do kolektivu. Tyto odpovědi byly u učitelů na druhém místě.

Na závěr bych ráda uvedla, že proces adaptace dětí v mateřských školách není výhradně záležitostí pedagogů. Děti vstupují do mateřské školy z různých rodinných poměrů, přinášejí si sebou návyky, zvyklosti. Aby mohli učitelé rodiny a jejich děti lépe poznat, přizpůsobit se jejich individuálním potřebám, je nutná vzájemná spolupráce a vstřícná, otevřená komunikace. Bez ní není možno navázat důvěrný vztah.



## 6 Zdroje

### 6.1 Seznam použité literatury

GARDOŠOVÁ, Juliana a kol. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. 159 s. ISBN 978-80-262-0106-9

HALDA, Jiří. *Maličkosti, na které byste při výchově dětí neměli zapomínat*. [Česko]: [nakladatel není známý], 2020. 194 stran. ISBN 978-80-270-8773-0

HERMAN, Marek a HALDA, Jiří. *Jsi tam brácho?*. Vydání první. V Praze: Apak, 2019. 203 stran. ISBN 978-80-270-6190-7

HERMAN, Marek. *Najděte si svého manžana: --co jste vždycky chtěli vědět o psychologii, ale ve škole vám to neřekli--*. 2., přeprac. vyd. Olomouc: Hanex, 2008. 233 s. ISBN 978-80-7409-023-3

Kolektiv autorů, *Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA*. Vydání 1. Praha: © Step by Step Česká republika, o. s., 2011. 61 s.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. 256 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4

KREJČOVÁ, Věra, POCHE KARGEROVÁ, Jana a SYSLOVÁ, Zora. *Individualizace v mateřské škole*. Vydání první. Praha: Portál, 2015. 182 stran. ISBN 978-80-262-0812-9435-3

MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2005. 182 s. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1

MERTIN, Václav. *Výchovné maličkosti: průvodce výchovou dítěte do 12 let*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. 212 s. ISBN 978-80-7367-857-9

NIESEL, Renate a GRIEBEL, Wilfried. *Poprvé v mateřské škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 100 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-989-5

POCHE KARGEROVÁ, Jana a kol. *Spolupráce s rodinou a komunitou v programu Začít spolu*. Vydání první. V Praze: Pasparta, 2019. 79 stran. ISBN 978-80-88290-27-8

PUGNEROVÁ, Michaela a KVINTOVÁ, Jana. *Přehled poruch psychického vývoje*. Vydání 1. Praha: Grada, 2016. 293 stran. Psyché. ISBN 978-80-247-5452-9

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9

SPIPKOVÁ, Vladimíra a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 311 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-942-9

SUCHÁNKOVÁ, Eliška. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014. 182 s. ISBN 978-80-262-0698-9,

## **6.2 Internetové zdroje**

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělání. [online]. Praha: MŠMT, 2018. 50 s. [cit. 2021-05-25]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>

Step by Step ČR, o.p.s., © 2020, *O programu* [online]. [cit. 2021-05-25]. Dostupné z: <https://www.zacitspolu.eu/o-programu/o-programu-zacit-spolu/>

## **7 Seznam příloh**

**Příloha č. 1** – Vývojové charakteristiky dítěte ve věku 3 – 4 roky, str. 16

(z knihy Individualizace v mateřské škole)

**Příloha č. 2** – Vývojové charakteristiky dítěte ve věku 4 – 5 let, str. 16

(z knihy Individualizace v mateřské škole)

**Příloha č. 3** – Vývojové charakteristiky dítěte ve věku 5 – 6 let, str. 16

(z knihy Individualizace v mateřské škole)

**Příloha č. 4** – Psychosociální podmínky RVP PV – str. 20

(z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání)

**Příloha č. 5** – Desatero spolupráce s rodiči – str. 24

(z knihy Spolupráce s rodinou a komunitou v programu Začít spolu)

## 8 Přílohy

### Příloha č. 1 – Vývojové charakteristiky dítěte ve věku 3 – 4 roky

Tab. 1 Vývojové charakteristiky dítěte ve věku 3–4 roky

Dítě předškolního věku, 3–4 roky	
<b>Fyzický vývoj</b>	<p>Dítě:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• přelézá, podlézá a překračuje nízké překážky;</li> <li>• zvládá plynulou chůzi se správnými pohyby paží a chůzi s různými polohami paží;</li> <li>• dokáže přebíhat k určenému cíli a vyhýbat se překážkám;</li> <li>• zvládá vystupovat po mírně šikmé ploše;</li> <li>• vyjadří rytmizovanou chůzi v pochodovém rytmu;</li> <li>• skáče z místa snožmo do dálky;</li> <li>• umí jezdit na tříkolce nebo autíčku;</li> <li>• umí lézt po žebříku, šplhat po stromech;</li> <li>• umí udržet rovnováhu, chodit po špičkách;</li> <li>• zvládá koulet a házet míčem v určeném směru při správném nápřahu a mrštění paže horním obloukem;</li> <li>• dokáže správně držet a používat lžiči a hrníček.</li> </ul>
<b>Sociální vývoj</b>	<p>Dítě:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dokáže se cíleně těšit na různé události (Vánoce, narozeniny...);</li> <li>• dokáže se podělit s ostatními;</li> <li>• je otevřené a společenské.</li> </ul> <p>U dítěte se objevují počátky sebekontroly. Dítě mezi ostatními dětmi rozlišuje, které má rádo a které ne. Mezi dětmi se projevuje velká soupeřivost.</p>
<b>Emocionální vývoj</b>	<p>City jsou vyrovnanější a trvalejší. Dítě dokáže chápat pozitivní a negativní emoce a také je umí vyjadřovat. Ve vztahu ke svým hračkám jsou děti majetnické, brání je (někdy až násilně).</p>
<b>Kognitivní vývoj</b>	<p>Vnímání bývá povrchní a nepřesné, spojené s činností dítěte.</p> <p>Dítě:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• nevnímá podstatné vlastnosti předmětů;</li> <li>• ví, že imaginární věci mají jiné vlastnosti než věci skutečné;</li> <li>• bývá egocentrické – tj. v jednání i myšlení zaměřená pozornost na vlastní osobu;</li> <li>• svoje myšlenky vyjadřuje zpravidla obsahově i formálně s dostatečnou přesností.</li> </ul> <p>U dítěte</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• se objevuje fenomenizmus – tj. fixace na určitý konkrétní obraz reality, který nemůže ve svých úvahách opustit (např. dítě nedokáže pochopit, že velryba není ryba, ale savec);</li> <li>• se objevuje magičnost – tj. dítě dovoluje měnit fakta podle vlastního přání;</li> <li>• převažuje předpojmové (symbolické) myšlení.</li> </ul>
<b>Jazykový vývoj</b>	<p>Dítě:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dokáže říct své jméno a jména svých sourozenců;</li> <li>• zná více než 1000 slov a začíná tvořit všeobecnější pojmy;</li> <li>• dokáže správně řadit slova ve větě, začíná tvořit souvětí;</li> <li>• zřídka užívá předložky a spojky;</li> <li>• dokáže tvořit některé protiklady;</li> <li>• z paměti říká jednoduché básničky, projevuje zájem o zpěv písniček.</li> </ul> <p>Koncem tohoto období se řeč z gramatického aspektu podobá normě.</p>

## Příloha č. 2 – Vývojové charakteristiky dítěte ve věku 4 – 5 let

Tab. 2 Vývojové charakteristiky dítěte ve věku 4–5 let

Dítě předškolního věku, 4–5 let	
<b>Fyzický vývoj</b>	<p>Dítě:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• umí jít po úzké kladince nízko nad zemí, seskočí z lavičky, dokáže delší dobu stát na jedné noze;</li> <li>• dobře utíká, seběhne hbitě ze schodů, skáče, hopsá a stojí déle na jedné noze;</li> <li>• umí házet míč po způsobu dospělých;</li> <li>• zvládá jezdit na koloběžce a na kole;</li> <li>• z kostek zvládne postavit bránu, poskládá jednodušší puzzle;</li> <li>• otevírá dlaň po jednom prstu.</li> </ul>
<b>Sociální vývoj</b>	<p>Dítě:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• se rádo kamarádí, případně uzavírá přátelství s jedním či dvěma dětmi;</li> <li>• se k mladším dětem chová ochranně;</li> <li>• umí se do druhého vcítit, podělit se s ním;</li> <li>• dokáže se s ostatními domluvit a spolupracovat;</li> <li>• diferencuje mužské a ženské role.</li> </ul> <p>U dítěte převažují společné hry, paralelní se vyskytují jen zřídka.</p>
<b>Emocionální vývoj</b>	<p>Dítě:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• začíná chápat, že každý může na stejnou situaci reagovat různě;</li> <li>• dokáže předpovídat emoční reakci druhých na určitou situaci.</li> </ul>
<b>Kognitivní vývoj</b>	<p>Myšlení je na úrovni názorového (intuitivního), pro které je dominantní bezprostřední vjem, spojený s asociovanou představou a prožitkem.</p> <p>Dítě:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• se řídí podle vnitřní řeči bez hlasitého vyjadřování svých záměrů;</li> <li>• počítá do 3 až 5 prvků, dále se často ještě plete, má určitý pojem číselné řady;</li> <li>• zná základní časové pojmy (ráno, večer, včera, zítra, přibližně);</li> <li>• užívá minulý a budoucí čas;</li> <li>• zvládá základ pojetí počtu, tj. ví, že počet je určen posledním číslem, k němuž při počítání došlo.</li> </ul>
<b>Jazykový vývoj</b>	<p>Dítě užívá přibližně 1500 slov a tvoří srozumitelné věty o pěti slovech. Řeč je již bez agramatismů, podobá se řeči dospělých a obsahuje všechny slovní druhy.</p> <p>Výslovnost může být ještě s drobnými odchýlkami.</p>

## Příloha č. 3 – Vývojové charakteristiky dítěte ve věku 5 – 6 let

Tab. 3 Vývojové charakteristiky dítěte ve věku 5–6 let

Dítě předškolního věku, 5–6 let	
<b>Fyzický vývoj</b>	<p>Dítě:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zvládne přeskočit nízkou překážku snožmo;</li> <li>• zvládne plynulou chůzi po schodech (i ve dvojicích);</li> <li>• zvládá chůzi v prostoru mezi překážkami s překračováním překážek;</li> <li>• zvládá střídat běh a chůzi na zvukové a světelné signály;</li> <li>• se dokáže otáčet skokem kolem své osy;</li> <li>• zvládá kotoul vpřed bez dopomoci;</li> <li>• vyhazuje míč horním obloukem;</li> <li>• zvládá plazení po břiše i po zádech (po rovné i šikmé lavičce);</li> <li>• zaváže tkaničky u boty na smyčku;</li> <li>• namaže si samostatně chleba, nalije si polévku, běžně používá příbor.</li> </ul>
<b>Sociální vývoj</b>	<p>Pocit sounáležitosti s nějakou skupinou nabírá pro dítě na důležitosti.</p> <p>Dítě:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dokáže rozpoznat vhodné či nevhodné chování;</li> <li>• úmyslně projevuje zdvořilostní chování (požádá, poděkuje, pozdraví...);</li> <li>• dokáže odmítnout nežádoucí chování (agresivita, lež...);</li> <li>• dokáže přijmout a rozdělovat role ve hře;</li> <li>• akceptuje pravidla hry a dokáže se vyrovnat s prohrou.</li> </ul>
<b>Emocionální vývoj</b>	<p>Dítě:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• je citově stabilní, nepodléhá bezprostředním impulzům;</li> <li>• nevyžaduje pozornost jen pro sebe;</li> <li>• je odolné vůči frustraci (nezdaru, neúspěchu, překážkám).</li> </ul>
<b>Kognitivní vývoj</b>	<p>Počítá do 10 po řadě, při sčítání a odčítání je zatím nejisté.</p> <p>Dítě:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• správně určí počet předmětů (v rozsahu asi do 10 prvků);</li> <li>• postřehne jednoduchý situační humor na obrázku i v realitě;</li> <li>• samostatně plní náročnější úkoly a umí zhodnotit výsledky své práce;</li> <li>• dokáže rozlišovat mezi hrou a úkolem, má smysl pro povinnost;</li> <li>• chápe svět realisticky.</li> </ul> <p>Myšlení ještě nepostupuje podle logických operací, je prelogické (předoperační).</p>
<b>Jazykový vývoj</b>	<p>Dítě:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• používá asi 2500–3500 slov a srozumitelné věty o 6–7 slovech;</li> <li>• tvoří delší větné celky, zlepšuje se gramatická stavba vět;</li> <li>• určí hlásku na počátku a na konci slova;</li> <li>• má rádo slovní hry (slovní kopaná...);</li> <li>• podá jednoduchou definici známých věcí (účelem, materiálem, tvarem);</li> <li>• umí rozkládat slova na slabiky;</li> <li>• umí vytvořit hádanku a rým, chápe vtip;</li> <li>• umí odvodit z jednotného čísla množné;</li> <li>• dokáže zopakovat poměrně dlouhou větu;</li> <li>• dokáže bez problémů vyprávět příběh;</li> </ul> <p>Vyspělost řeči a myšlení se odráží v sociálním chování předškoláka.</p>



## Příloha č. 4 – Psychosociální podmínky RVP PV

### 7.3 Psychosociální podmínky

*Psychosociální podmínky jsou pro vzdělávání dětí plně vyhovující, jestliže:*

- Děti i dospělí se cítí v prostředí mateřské školy dobře, spokojeně, jistě a bezpečně.
- Nově příchozí dítě má možnost postupně se adaptovat na nové prostředí i situaci.
- Učitelé respektují potřeby dětí (obecně lidské, vývojové a individuální), reagují na ně a napomáhají v jejich uspokojování (jednají nenásilně, přirozeně a citlivě, navozují situace pohody, klidu, relaxace apod.). Děti nejsou neúměrně zatěžovány či neurotizovány spěchem a chvatem ani nadměrnou náročností prováděných činností.
- Všechny děti mají rovnocenné postavení a žádné z nich není zvýhodňováno ani znevýhodňováno. Jakékoliv projevy nerovností, podceňování a zesměšňování dětí jsou nepřijatelné.
- Volnost a osobní svoboda dětí je dobře vyvážená s nezbytnou mírou omezení vyplývajících z nutnosti dodržovat v mateřské škole potřebný řád a učit děti pravidlům soužití.
- Dětem se dostává jasných a srozumitelných pokynů. Třída je pro děti kamarádkým společenstvím, v němž jsou zpravidla rády.
- Pedagogický styl, resp. způsob, jakým jsou děti vedeny, je podporující, sympatizující, projevuje se přímou, vstřícnou, empatickou a naslouchající komunikací učitele s dětmi. Je vyloučeno manipulování s dítětem, zbytečné organizování dětí z obavy o časové prostoje, podporování nezdravé soutěživosti dětí. Jakákoliv komunikace s dítětem, kterou dítě pociťuje jako násilí, je nepřijatelná.
- Je uplatňován pedagogický styl s nabídkou, který počítá s aktivní spoluúčastí a samostatným rozhodováním dítěte. Vzdělávací nabídka odpovídá mentalitě předškolního dítěte a potřebám jeho života (je dítěti tematicky blízká, jemu pochopitelná, přiměřeně náročná, dítěti užitečná a prakticky využitelná).
- Učitel se vyhýbá negativním slovním komentářům a podporuje děti v samostatných pokusech, je uznalý, dostatečně oceňuje a vyhodnocuje konkrétní projevy a výkony dítěte a přiměřeně na ně reaguje pozitivním oceněním, vyvaruje se paušálních pochval stejně jako odsudků.
- Ve vztazích mezi dospělými i mezi dětmi se projevuje vzájemná důvěra, tolerance, ohleduplnost a zdvořilost, solidarita, vzájemná pomoc a podpora. Dospělí se chovají důvěryhodně a spolehlivě (autenticky).
- Učitel se programově věnuje neformálním vztahům dětí ve třídě a nenásilně je ovlivňuje prosociálním směrem (prevence šikany a jiných sociálně patologických jevů u dětí).

## Příloha č. 5 – Desatero spolupráce s rodiči

### Desatero pro spolupráci s rodinou

#### 1. Respektujeme úlohu rodičů

Rodiče jsou nejvýznamnějšími činiteli ovlivňujícími vývoj dítěte. Mají právo a zároveň povinnost činit důležitá rozhodnutí týkající se jejich potomka. Bereme tuto jejich nezpochybnitelnou roli v každé situaci v úvahu a podle toho s nimi jednáme. Pěstujeme vzájemný respekt mezi učitelským týmem a rodinami.

#### 2. Zachováváme důvěrnost

Rodiny mají právo na ochranu svých osobních informací v průběhu i po ukončení školní docházky dítěte. Informace požadované od rodin omezuje pouze na takové, které jsou nezbytně nutné k zajištění efektivního vzdělávání dětí. Informace a záznamy o dítěti mají k dispozici pouze jeho rodiče. Když je třeba poskytnout tyto informace i jiným osobám, seznamujeme s tímto faktem rodiče předem a žádáme o jejich souhlas.

#### 3. Mluvíme s rodinami o očekáváních, která vůči sobě máme

Zejména na počátku (školního roku, školní docházky nebo ještě před vstupem dítěte do školy), ale i v průběhu školního roku zjišťujeme, jakou představu o vzdělávání svého dítěte a vzájemné spolupráci se školou rodiče mají. Zároveň otevřeně sdělujeme naše představy a záměry.

#### 4. Podporujeme spolupráci s rodiči nabídkou vícero strategií k jejich zapojení

Rodiny jsou odlišné. Co je zajímavé pro jednu, nemusí být přijatelné pro druhou. Jsme flexibilní a tvořiví, aby si každá rodina mohla vybrat takové formy spolupráce, které jí budou nejvíce vyhovovat.

#### 5. Respektujeme, že konkrétní způsob spolupráce si volí rodina sama

Naším úkolem je nabídnout rodinám co nejširší škálu možností ke spolupráci. Rozhodnutí, kterou z forem spolupráce rodina zvolí, už závisí na ní samotné.

#### 6. Usilujeme o zapojení celé rodiny

Ke spolupráci vyzýváme nejenom rodiče dětí, ale přispět mohou i další členové rodiny a její přátelé.

#### 7. Plánujeme rodičovská setkání a konzultace v době, která rodině vyhovuje

Dáváme rodičům možnost vybrat si termín setkání z několika navržených variant, rodiče se mohou zapisovat do harmonogramu konzultací.

#### 8. Zaměřujeme se na silné stránky rodiny a poskytujeme jí pozitivní zpětnou vazbu

Zdůrazňujeme silné stránky rodiny a dosažené úspěchy. Dáváme rodinám najevo, že si ceníme jejich spolupráce a zapojení ve třídě.

#### 9. Spolupracujeme s dalšími partnery školy

Jsme otevření spolupráci s ostatními institucemi a organizacemi, jejichž nabídek využíváme a i naopak, přispíváme jim v rámci svých možností naší prací.

#### 10. Víme, že všechno nejde hned...