

Pohled rodičů dětí předškolního věku na spolupráci s mateřskou školou

Nikola Francíková, Dis.

Bakalářská práce
2024/2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Nikola Francíková, DiS.
Osobní číslo:	H210025
Studijní program:	B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Pohled rodičů dětí předškolního věku na spolupráci s mateřskou školou

Zásady pro vypracování

Zpracování řešerše a studium odborné literatury o problematice spolupráce mezi rodiči dětí předškolního věku a učiteli mateřských škol.

Vymezení teoretických východisek zaměřených na význam a kvalitu spolupráce mezi rodiči dětí předškolního věku a mateřskou školou.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s rodiči dětí předškolního věku.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

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

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

Seznam doporučené literatury:

- Bicaj, A., Bytyqi, A., Azizi, T., & Xhemajli, A. (2018). Cooperation of preschool institutions with parents toward early childhood education. *Thesis*, 7(2), 75–101. <https://thesis-journal.net/2018-vol-7-no-2/>
- Kotátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Grada.
- Majerčíková, J. (2015). Sporné aspekty úzkých vztahov rodiny a školy na začiatku vzdelávania. *Studia Paedagogica*, 20(1), 29–44. <https://doi.org/10.5817/SP2015-1-3>
- Syslová, Z., Burkovičová, R., Kropáčková, J., Šilhanová, K., & Štěpánková, L. (2019). *Didaktika mateřské školy*. Wolters Kluwer.
- Waszczuk, J., Struk, B., & Sawczuk, A. (2024). Traditional and modern forms of cooperation between kindergarten and family: Towards a network society. *Social Dissertations*, 18(1), 87–97. <https://doi.org/10.29316/rs/183593>

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Beáta Deutscherová, MBA**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **8. ledna 2025**
Termín odevzdání bakalářské práce: **2. května 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 8. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení bakalářské práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem bakalářské práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na bakalářské práci pracovala samostatně a použitou literaturu jsem řádně citovala; v případě publikace výsledků budu uvedena jako spoluautor;
- odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Cílem bakalářské práce je prozkoumat, jak rodiče dětí předškolního věku vnímají možnosti spolupráce s vybranou mateřskou školou v konkrétním institucionálním kontextu. Teoretická část vymezuje klíčové pojmy a souvislosti, přičemž klade důraz na roli komunikace a vztahů mezi učiteli a rodiči. Empirická část využívá kvalitativní přístup, konkrétně metodu dotazování, techniku sběru dat rozhovor. Data byla zpracována pomocí tematické analýzy, metodou otevřeného kódování. Výzkum ukázal, že pozitivní vnímání spolupráce je úzce spojeno s lidským přístupem pedagogů, dostupností informací a spokojeností dítěte. Digitální komunikace je vítaná, ale nenahrazuje osobní kontakt. Digitální komunikace je rodiči vnímána jako užitečný nástroj pro běžné sdělení, avšak nenahrazuje osobní kontakt důležitý pro budování hlubší důvěry.

Klíčová slova: spolupráce mezi rodinou a mateřskou školou, partnerství mezi rodičem a učitelem, vztah rodiny a školy, digitální komunikace, efektivní komunikace při spolupráci

ABSTRACT

The aim of this bachelor thesis is to explore how parents of preschool children perceive the possibilities of cooperation in a selected kindergarten. The theoretical part defines key concepts and contexts, with an emphasis on the role of communication and relationships between teachers and parents. The empirical part employs a qualitative approach, specifically the interview method for data collection. The data were analyzed using thematic analysis and the method of open coding. The research showed that a positive perception of cooperation is closely linked to the empathetic approach of teachers, the availability of information, and the child's overall satisfaction. Digital communication is welcomed by parents as a useful tool for everyday information sharing; however, it does not replace personal contact, which is essential for building deeper trust.

Keywords: cooperation between family and kindergarten, parent-teacher partnership, family-school relationship, digital communication, effective collaborative communication

Ráda bych poděkovala vedoucí bakalářské práce, PhDr. Beátě Deutscherové, MBA, za odborné vedení mé bakalářské práce, za její cenné rady a doporučení. Dále bych chtěla poděkovat všem rodičům, kteří se zapojili do mého výzkumu, za jejich čas a ochotu sdílet své zkušenosti. V neposlední řadě děkuji své rodině a blízkým za jejich nekonečnou trpělivost, povzbuzení a podporu, bez které by tato práce nemohla vzniknout.

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 SPOLUPRÁCE RODINY A MATEŘSKÉ ŠKOLY	14
1.1 VÝZNAM SPOLUPRÁCE	14
1.2 VLIV SPOLUPRÁCE NA DÍTĚ	16
1.3 FORMY SPOLUPRÁCE	17
2 HLAVNÍ AKTÉŘI A JEJICH ROLE.....	19
2.1 ROLE UČITELE VE SPOLUPRÁCI	19
2.2 ROLE RODIČE VE SPOLUPRÁCI	21
3 KLÍČOVÉ FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ SPOLUPRÁCI	24
3.1 KOMUNIKACE JAKO KLÍČOVÝ NÁSTROJ	25
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	28
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	29
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY	29
4.2 STRATEGIE VÝZKUMU	29
4.3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	30
4.4 SBĚR A ANALÝZA DAT	31
4.5 LIMITY VÝZKUMU	33
4.6 ETIKA VÝZKUMU	33
5 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT.....	35
5.1 PROCES SPOLUPRÁCE	35
5.1.1 Spouštěč spolupráce	35
5.1.2 Role učitelů a rodičů	36
5.1.3 Řešení problémů.....	38
5.1.4 Faktory ovlivňující spolupráci	39
5.2 KOMUNIKACE VE SPOLUPRÁCI	42
5.2.1 Význam komunikace.....	42
5.2.2 Formy komunikace.....	43
5.2.3 Specifika digitální komunikace.....	46
5.3 FORMY SPOLUPRÁCE	48
5.3.1 Osobní setkání.....	48
5.3.2 Společné akce.....	49
5.3.3 Další formy spolupráce	51
5.4 VNÍMANÉ DOPADY SPOLUPRÁCE	52
5.4.1 Zpětná vazba	52
5.4.2 Přínosy spolupráce	54

6	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU.....	56
7	DOPORUČENÍ PRO PRAXI V MATEŘSKÉ ŠKOLE	58
8	DISKUSE.....	60
	ZÁVĚR.....	62
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	64
	SEZNAM TABULEK.....	66
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	67
	SEZNAM PŘÍLOH.....	68

ÚVOD

Předškolní období představuje klíčovou etapu ve vývoji dítěte, během níž jsou pokládány základy pro jeho budoucí učení, sociální interakce a celkovou pohodu. V tomto čase hrají nezastupitelnou roli dvě hlavní prostředí: rodina a mateřská škola. Efektivní a harmonická spolupráce mezi těmito dvěma pilíři dětského světa je proto považována za zásadní faktor podporující optimální rozvoj dítěte, jeho úspěšnou adaptaci na školní prostředí a kontinuitu výchovně-vzdělávacího působení. Partnerství mezi rodiči a pedagogy vytváří bezpečné a podnětné prostředí, kde se dítě cítí jistě a může plně rozvíjet svůj potenciál.

Ačkoliv je význam spolupráce mezi rodinou a mateřskou školou obecně uznáván a teoreticky dobře popsán, její reálná podoba a kvalita se v praxi mohou výrazně lišit. Je ovlivněna mnoha faktory – od institucionálního nastavení školy přes osobnostní charakteristiky pedagogů až po očekávání a možnosti samotných rodičů. Právě pohled rodičů, jakožto primárních pečovatелů a klíčových partnerů školy, je pro pochopení fungování této spolupráce naprosto zásadní. Jejich vnímání, spokojenost, potřeby a případné bariéry, které ve spolupráci pociťují, jsou cenným zdrojem informací pro reflexi a zkvalitňování praxe mateřské školy. Zkoumání tohoto pohledu je relevantní i v současném kontextu měnících se rolí rodiny, rostoucích nároků na předškolní vzdělávání a stále se rozšiřujících možností digitální komunikace, která do vztahu mezi rodiči a mateřskou školou vnáší nové dynamiky.

Cílem této bakalářské práce je prozkoumat, jak rodiče dětí předškolního věku vnímají spolupráci s konkrétní mateřskou školou, jaké formy spolupráce identifikují, včetně faktorů, které tuto spolupráci ovlivňují, a zkušeností s využíváním digitální komunikace. Práce se soustředí na analýzu tohoto jevu v rámci jednoho institucionálního kontextu s cílem nabídnout podněty pro rozvoj partnerství mezi rodinou a mateřskou školou.

Pro zodpovězení výzkumných otázek a naplnění stanovených cílů byl zvolen kvalitativní výzkumný přístup. Data byla získána prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s rodiči dětí navštěvujících mateřskou školu, což umožnilo hlubší vhled do jejich subjektivních prožitků a názorů. Získaná data byla následně analyzována pomocí tematické analýzy, metodou otevřeného kódování.

Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Teoretická část se zaměřuje na význam spolupráce mezi rodinou a mateřskou školou, její dopad na dítě a konkrétní formy, kterými může být realizována. Vymezuje také hlavní aktéry spolupráce – učitele

a rodiče – a jejich role. Poslední kapitola teoretické části předkládá klíčové faktory ovlivňující spolupráci, přičemž zvláštní důraz je kladen na komunikaci, včetně té digitální. Empirická část nejprve představuje metodologii výzkumu, popisuje výzkumný soubor a metody sběru a analýzy dat. Následně detailně interpretuje získaná data ve vztahu ke stanoveným výzkumným otázkám. Závěr práce shrnuje nejdůležitější zjištění a nabízí doporučení pro praxi mateřských škol.

Předpokládá se, že zjištění práce přispějí k hlubšímu porozumění perspektivě rodičů a mohou být užitečná především pro praxi mateřské školy, které mohou poskytnout cennou zpětnou vazbu a konkrétní podněty pro další rozvoj a zkvalitnění spolupráce s rodiči.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 SPOLUPRÁCE RODINY A MATEŘSKÉ ŠKOLY

Spolupráce mezi rodinou a mateřskou školou (dále také MŠ) je v současné pedagogické teorii i praxi považována za klíčový prvek kvalitního předškolního vzdělávání. Nejedná se pouze o formální požadavek, ale o dynamický proces, jehož význam pro optimální rozvoj dítěte zdůrazňuje řada odborníků i strategických dokumentů. Podle Koláře et al. (2012) je „základem spolupráce společná činnost několika osob nebo skupin, která směřuje k dosažení stanovených cílů“ (s. 192). Tato definice naznačuje aktivní zapojení obou stran a orientaci na společný zájem, kterým je dítě. Na jedné straně je učitel, který „bývá považován také za hlavního činitele vzdělávacího procesu, jenž by měl být vybaven řadou pedagogických rolí. Kupříkladu se jedná o roli poradce, poskytovatele informací, diagnostika, tvůrce, hodnotitele a školního manažera“ (Lemrová et al., 2024, s. 627). Na druhé straně je rodina, kde jsou rodiče považováni za nepostradatelné účastníky výchovy a vzdělávání svých dětí a doplňují třetí vrchol pomyslného vztahového trojúhelníku v rámci vzdělávacího procesu (Rabušicová, 2009). Kolář et al. (2012) dále naznačují, že spolupráce může nabývat různých úrovní intenzity od základního předávání informací až po plnohodnotné partnerství.

1.1 Význam spolupráce

Kropáčková (2017) označuje spolupráci mezi rodinou a mateřskou školou za zásadní pilíř kvalitní předškolní výchovy a vzdělávání. Shodně s Opravilovou (2016) vnímá rodinu a školu jako dvě nejdůležitější prostředí, která formují vývoj dítěte v předškolním období. Obě autorky se tak shodují na tom, že vzájemná součinnost, efektivní komunikace a sdílení cílů mezi těmito dvěma světy jsou nezbytné pro zajištění kontinuity a celkové efektivity výchovně-vzdělávacího procesu. Opravilová (2016) zdůrazňuje, že cílem je sdílet odpovědnost za podporu rozvoje dítěte, přičemž je nutné respektovat primární roli rodiny. Podobně Kropáčková (2017) argumentuje ve prospěch budování skutečného partnerství, které přesahuje pouhou formální úroveň a je založeno na sdílené odpovědnosti, vzájemné podpoře a aktivní účasti rodičů. Tento pohled rezonuje s pojetím partnerství, které je charakterizováno vzájemnou důvěrou, respektem a sdílenou odpovědností (Kolář et al., 2012).

Strategický význam spolupráce potvrzuje i Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV), který ji explicitně uvádí jako nezbytnou

součástí kvalitní pedagogické práce mateřské školy (MŠMT, 2021¹). Tento klíčový dokument vnímá rodinu jako partnera a apeluje na vytváření vztahů založených na důvěře, respektu a otevřenosti. Zdůraznění role rodiny jako primárního partnera koresponduje s respektem k její primární roli ve výchově (Oprailová, 2016).

Majerčíková (2011) však upozorňuje, že důvěra rodičů k instituci se neformuje automaticky, ale je výsledkem konkrétních zkušeností a vnímané kvality interakcí. Klíčovými faktory jsou zde otevřená komunikace ze strany školy, respektující přístup pedagogů a pocit rodičů, že jsou bráni vážně. Důvěra se tak stává citlivým indikátorem kvality vztahu, jak jej vnímají rodiče, což je zásadní pro pochopení jejich pohledu. Pavlas Martanová a Konůpková (2019), přestože se primárně zaměřují na problematiku stresu pedagogů, tuto myšlenku dále rozvíjí tím, že ukazují, jak snadno může být důvěra narušena v důsledku rozdílného vnímání spolupráce ze strany učitelů a rodičů. Tyto rozdíly mohou pramenit z odlišných perspektiv a očekávání – rodiče se soustředí na individuální potřeby svého dítěte, zatímco učitelé musí zohledňovat institucionální rámec a potřeby celé třídy. Z toho vyplývá, že pokud nejsou tato odlišná očekávání vzájemně komunikována a sladěna, může docházet k nepochopení, které narušuje důvěru a snižuje kvalitu spolupráce.

Je také důležité doplnit, že představené teoretické koncepty a stanoviska často popisují spíše normativní ideál nebo perspektivu edukační instituce. Zatímco teorie jasně definuje, proč je spolupráce důležitá a jak by měla vypadat, skutečná praxe a zejména pohled rodičů může být komplexnější a rozmanitější. Důraz Majerčíkové (2011) na budování důvěry skrze konkrétní zkušenosti a zjištění Pavlas Martanové a Konůpkové (2019) o rozdílných percepcích naznačují, že dosažení tohoto ideálního partnerského stavu není automatické a může narážet na praktické překážky nebo rozdílná očekávání.

Za jednu z vhodných cest k rozvoji partnerského vztahu mezi školou a rodinou lze považovat systematické zapojení rodičů, které zahrnuje jak podporu ze strany školy při výchově a vytváření podmínek pro domácí učení, tak i pravidelnou obousměrnou komunikaci týkající se školního programu a vzdělávacího pokroku dítěte. Nezbytnou součástí této spolupráce je rovněž aktivní účast rodičů na školním dění, a to například formou dobrovolnické pomoci či účasti na školních akcích. Učitelé by měli rodičům poskytovat konkrétní doporučení, jak mohou efektivně podporovat domácí přípravu dětí. Další oblast představuje zapojení rodičů do rozhodovacích procesů týkajících se školních záležitostí.

¹ Ačkoliv byl již vydán revidovaný RVP PV s účinností od 1. 9. 2025, tato bakalářská práce vychází z dosud platné verze od 1. 9. 2021, která může být ve školní praxi uplatňována až do 31. 8. 2026.

Důležitým prvkem je i spolupráce s komunitou, která umožňuje propojení školy s místními institucemi a zdroji, čímž dochází k vzájemnému obohacení všech zúčastněných aktérů (Majerčíková & Navrátilová, 2014).

Tato bakalářská práce se zaměřuje na subjektivní vnímání rodičů, aby prozkoumala, do jaké míry jejich zkušenosti odpovídají teoretickým ideálům a jak oni sami hodnotí význam spolupráce ve svém kontextu. Dále bude klíčové identifikovat konkrétní faktory, které z pohledu rodičů reálně ovlivňují podobu a kvalitu této spolupráce, ať už pozitivně či negativně. Porozumění významu spolupráce tak tvoří nezbytný základ pro zkoumání jejích konkrétních projevů a mechanismů v praxi.

1.2 Vliv spolupráce na dítě

Dítě se učí sociálním dovednostem pod vlivem svého okolí, tzn. jak doma, tak v mateřské škole, kde aktivně buduje a prožívá vztahy s dětmi i dospělými (Burkovičová, 2019). Jak upozorňuje Koťátková (2014), děti dokáží velmi dobře emocionálně odhadnout své rodiče. To znamená, že i neverbální signály, jako jsou výrazy tváře, gesta, intonace hlasu či rychlost řeči, mohou dítěti prozradit skutečný postoj rodiče k mateřské škole, i když se jej rodič snaží verbálně maskovat. Pokud rodič prožívá nespokojenost, nedůvěru nebo napětí ve vztahu ke škole, dítě tuto atmosféru velmi pravděpodobně vycítí. Tento přenos emocí může negativně ovlivnit pocit bezpečí a jistoty dítěte v prostředí mateřské školy, jeho adaptaci i celkovou psychickou pohodu. Pokud naopak rodiče vnímají spolupráci pozitivně a přistupují ke škole s důvěrou, přispívají tím k vytvoření podpůrného a bezpečného prostředí pro své dítě. Autorka tak zdůrazňuje nepřímý vliv kvality spolupráce (vnímané rodičem) na emoční prožívání dítěte.

Na přímější dopady upozorňuje Katalog podpůrných opatření (dále jen KPO), který spojuje aktivní zapojení rodiny do školních aktivit s posílením sebevědomí dítěte. Když dítě vidí, že jeho rodiče projevují zájem o školní dění, vnímá to jako potvrzení důležitosti tohoto prostředí a uznání jeho vlastní role v něm. Tento zájem a podpora ze strany rodiny signalizují dítěti, že škola je bezpečné a hodnotné místo, což může vést k lepšímu přijetí autority učitelů a k celkově pozitivnějšímu postoji ke škole a vzdělávání (Valenta et al., 2015). Obdobně Kimplová et al. (2023) zdůrazňují rodinu jako primární formativní kontext. Zkušenosti z rodiny, včetně vnímání postoje rodičů ke škole, tvoří základ, na němž dítě staví svůj vztah k institucionálnímu vzdělávání.

Koťátková (2008) definuje společné cíle rodičů a mateřské školy, které se přímo týkají rozvoje dítěte: podpora rozvoje osobnosti, budování zdravého sebevědomí, učení se hodnotě mezilidských vztahů, podpora tvořivosti a učení se pravidlům a zodpovědnosti. Kvalitní spolupráce je nástrojem, jak těchto cílů efektivně dosahovat. Když rodiče a učitelé postupují v souladu, poskytují dítěti konzistentní signály a podporu v jeho rozvoji. Kimplová et al. (2023) tuto potřebu konzistence explicitně zdůrazňují – kvalitní spolupráce zajišťuje kontinuitu mezi výchovou v rodině a vzděláváním ve škole, což je klíčové pro zdravý psychosociální vývoj dítěte. V tomto bodě se shodují s Koťátkovou (2008) v tom, že dětství není jen přípravou na budoucnost, ale plnohodnotnou životní etapou, kterou dítě intenzivně prožívá s oporou klíčových dospělých – rodičů a učitelů. Jejich vzájemná součinnost a sladěný přístup, umožněný právě spoluprací, tuto oporu posiluje.

Zatímco Koťátková (2008) a Kimplová et al. (2023) se zaměřují spíše na obecné principy a psychosociální dopady, Valenta et al. (2015) zmiňují i konkrétnější aspekt týkající se komunikace a učení. Učitelé by měli srozumitelně komunikovat s rodiči o dění ve třídě, vysvětlovat cíle aktivit a případné obtíže dítěte. Důležitá je i interpretace odborných zpráv a případné zadávání úkolů podporujících učení doma, přičemž je třeba brát ohled na to, že rodiče nemusí mít pedagogické vzdělání. Ačkoliv je tento popis zaměřen na roli učitele, implikuje přímý dopad na dítě: srozumitelná komunikace a propojení domácího a školního prostředí mohou dítěti usnadnit pochopení požadavků, podpořit jeho učení a dát mu pocit, že jeho světy (domov a škola) jsou propojené a vzájemně se podporují.

Lze tak shrnout, že vliv na dítě se projevuje v několika rovinách: emocionální (pocit bezpečí, ovlivněný postoji rodičů), sociální (rozvoj sebevědomí, respekt k autoritám, učení se vztahům) a kognitivní (pozitivní postoj ke škole, podpora učení skrze kontinuitu a srozumitelnost). Spolupráce tak vytváří konzistentní a podpůrné prostředí, které je pro zdravý vývoj dítěte v předškolním věku klíčové. Je však nutné si uvědomit, že reálný dopad na konkrétní dítě bude vždy záviset na specifické kvalitě a formě spolupráce, osobnosti dítěte a kontextu dané rodiny a školy.

1.3 Formy spolupráce

Kropáčková (2017) ve výzkumu zjistila, že pro rodiče není nejdůležitější konkrétní nabídka aktivit spolupráce, ale spíše možnost vybrat si, jak se zapojí. Oceňují sice příležitosti jako neformální rozhovory s pedagogy, setkání rodičů či účast na školních akcích a ve vzdělávání, ale klíčová je pro ně právě volba. Majerčíková (2015) uvádí, že nejde o to, zda rodiče

zapojovat, ale spíše o to, jak to udělat, aby byla jejich vzájemná spolupráce přijatelná a efektivní pro všechny zúčastněné.

Specifickou pozornost věnuje Čapek (2013) organizaci a vedení setkání s rodiči, ať už jde o formální schůzky, nebo individuální konzultace. Podle něj nejde jen o informační servis, ale o příležitost k vzájemnému porozumění a hledání společných cest v zájmu dítěte. Jako obvyklé formy zmiňuje schůzky a individuální konzultace, informační schůzky, dny otevřených dveří, besídky pro rodiče, výtvarné dílny či akce školy. Mezi méně časté pak patří rodič, který vede kroužky nebo volnočasové aktivity, asistuje učiteli nebo asistuje ve třídě v zájmu jeho profese. Lažová (2013) také doporučuje zeptat se rodičů, jaké mají možnosti přispět mateřské škole. Rodič může nabídnout spoustu kreativních činností od průvodce městem až po adrenalinové aktivity v lanových centrech.

Čapek (2013) uvádí také porovnání se zahraničím, které nabízí velmi pestré formy spolupráce jako např. školní kavárny sloužící jako neformální místo pro setkávání rodičů, případně pro organizované besedy s experty. Učitelé také mohou vést rodičovské semináře, které fungují jako kurzy zaměřené na to, jak mohou rodiče pomoci dětem překonávat obtíže a jak celkově posílit partnerství mezi rodinou a školou. Jak ale zdůrazňuje Lažová (2013), není povinností rodičů podílet se na akcích školy, žádná legislativa to neuvádí. V takovém případě přichází na řadu opět učitel a jeho přesvědčovací schopnosti a empatický přístup.

Existuje mnoho způsobů, jak zapojit rodiče do dění v mateřské škole, avšak efektivita těchto metod se liší v závislosti na konkrétním prostředí školy – co je úspěšné v jedné, nemusí být v jiné. Obvykle je to učitel, kdo navrhuje formy spolupráce, neboť na něm leží zodpovědnost za aktivaci rodičů. I v případě, že rodiče mají možnost volby, nemusí zvolená forma fungovat, pokud nevyhovuje učiteli. Ačkoliv by se měl učitel snažit rodičům vyjít vstříc, jeho vlastní postoj ke spolupráci a preferované metody zásadně ovlivňují jeho práci a přístup k rodičům.

2 HLAVNÍ AKTÉŘI A JEJICH ROLE

Rodiče a učitelé představují dva hlavní pilíře, na kterých stojí spolupráce rodičů a mateřské školy. Přesto je kvalita této spolupráce chápána především jako vizitka mateřské školy, která má klíčovou odpovědnost za vytváření podmínek pro její fungování. Cíle školy a rodičů jsou přitom často totožné – obě strany usilují o rozvoj dítěte v bezpečném a podnětném prostředí. Mateřská škola má proto zásadní roli v tom, jak informuje rodiče o školním dění, jak rozvíjí porozumění a jak vytváří přátelské a otevřené klima. Právě takové prostředí je v souladu s očekáváními rodičů, kteří si přejí být dobře informováni nejen o vývoji vlastního dítěte, ale i o fungování mateřské školy jako celku, chtějí být chápáni a cítit se v tomto prostředí příjemně a vítaně. V takovém prostředí se lépe vytváří vzájemná důvěra, rodiče i učitelé nemají strach projevit se a sdílet své pocity a názory, což má později dopad na dítě, které má tendenci více se zapojovat, radovat se z toho, že se naučí něco nového a lépe překonává překážky. Učitelé se snaží pracovat s rodiči tak, aby byli rodiče schopni přenášet správné vzdělávací návyky svým dětem. Všechny oblasti nemůžou být dokonalé hned, jedna oblast navazuje na druhou, souvisí spolu, doplňují se (Čapek, 2013).

2.1 Role učitele ve spolupráci

Spolupráce mezi mateřskou školou a rodinou neprobíhá v izolovaném prostředí, ale je zásadně formována konkrétními aktéry. Klíčovou postavou v tomto vztahu je bezesporu učitel mateřské školy. Právě on či ona je nejčastějším kontaktním bodem pro rodiče, reprezentuje instituci a svým přístupem, dovednostmi a osobnostním nastavením významně ovlivňuje kvalitu a efektivitu vzájemné komunikace a partnerství. Čapek (2013) klade důraz na konkrétní, praktické dovednosti, které by měl pedagog ovládat, aby byla spolupráce s rodiči úspěšná. Autor argumentuje, že nestačí pouhá dobrá vůle, ale je zapotřebí osvojit si specifické komunikační techniky, mezi něž řadí nejen schopnost srozumitelně předávat informace, ale také aktivně naslouchat rodičovským podnětům a obavám, vést konstruktivní dialog, poskytovat smysluplné a citlivé zpětné vazby týkající se dítěte a v neposlední řadě i schopnost zvládat a zmírnit potenciálně konfliktní situace. Tyto dovednosti považuje za základní stavební kameny pro budování vzájemné důvěry a partnerského vztahu mezi učitelem a rodinou.

Čapek (2013) explicitně zdůrazňuje aktivní a zodpovědnou roli pedagoga v celém procesu. Podle něj iniciativa a kvalita interakce často spočívá právě na učiteli, který svým přístupem, komunikační zdatností a ochotou hledat společnou řeč přímo ovlivňuje, jak

rodiče budou mateřskou školu vnímat a jak ochotně a efektivně s ní budou spolupracovat v nejlepším zájmu svého dítěte. Zatímco tento pohled se soustředí spíše na pozorovatelné dovednosti, Helus (2015) obrací pozornost k hlubším psychologickým aspektům role učitele. Z pohledu sociální psychologie osvětluje význam sebepojetí pedagoga a jeho profesní identity ve vztahu k rodičům. To, jak učitel vnímá sám sebe, svou odbornost, kompetence a roli ve vzdělávacím procesu, se nevyhnutelně promítá do jeho interakcí s rodiči. Autor naznačuje, že sebevědomý pedagog, který je zároveň empatický a orientovaný na partnerský dialog, bude s vyšší pravděpodobností navazovat kvalitnější, otevřenější a důvěryhodnější vztahy s rodiči než pedagog, který působí nejistě, defenzivně nebo direktivně. Tímto pohledem podtrhuje nezastupitelný význam osobnostních předpokladů a sociálních kompetencí učitele pro úspěšné navázání a udržení funkční spolupráce s rodinou. Nejde tedy jen o to, co učitel umí (dovednosti), ale i o to, jaký je a jak sám sebe v profesní roli vnímá.

Na důležitost přístupu a kompetencí pedagogů poukazuje také Kropáčková (2017), dle které kvalita spolupráce mezi mateřskou školou a rodinou významně závisí právě na postojích a schopnostech učitelů. Autorka akcentuje potřebu otevřenosti, empatie a partnerského přístupu ze strany pedagogického personálu. Klíčové je, aby učitelé vnímali rodiče nejen jako příjemce informací, ale také jako rovnocenné partnery a experty na své vlastní dítě, a aby aktivně usilovali o navázání a pěstování důvěryhodného vztahu. Mezi zásadní faktory pro úspěšnou spolupráci zařazuje vzájemný respekt, jasně definovaná a srozumitelná pravidla komunikace a ochotu obou stran – učitelů i rodičů – naslouchat si a hledat společná řešení ve prospěch dítěte.

Existují učitelé, kteří jsou zvyklí na práci bez zapojení rodičů, s nimiž udržují jen nezbytné minimum kontaktu. Tito pedagogové často nevěnují dostatečnou pozornost důvodům, proč je spolupráce s rodiči žádoucí a přínosná. Angažovanost rodičů v dění mateřské školy mohou navíc vnímat spíše jako narušení profesní autonomie nebo potenciální ohrožení svého pracovního prostoru, než jako příležitost k navázání partnerského vztahu. (Majerčíková & Navrátilová, 2014).

Na základě uvedených zjištění lze konstatovat, že učitel mateřské školy představuje stěžejní postavu v procesu navazování a rozvíjení spolupráce s rodiči. Klíčovou roli sehrávají komunikační dovednosti, aktivní přístup a schopnost navazovat vztahy založené na důvěře a respektu. Významná je rovněž osobnostní vybavenost pedagoga, zejména empatie, otevřenost a ochota vnímat rodiče jako rovnocenné partnery a experty na vlastní dítě. Důležitý je také způsob, jakým učitel chápe svou profesní roli a jak je vnitřně nastaven vůči

spolupráci s rodinou. Právě kombinace těchto profesních a osobnostních předpokladů může výrazně ovlivnit, jak je spolupráce ze strany rodičů vnímána a zda je považována za smysluplnou a přínosnou.

Teoretické koncepty však často nedostatečně reflektují reálné bariéry, kterým učitelé čelí, a to např. časová tíseň, vysoký počet dětí ve třídě, nedostatečná podpora ze strany vedení, syndrom vyhoření. Ty mohou negativně ovlivnit jejich schopnost či ochotu uplatňovat popisované ideální nastavení spolupráce. Subjektivní zkušenost rodiče tak může odrážet rozpor mezi teoretickým ideálem a prožívanou realitou. Rodiče vstupují do interakce s učitelem s vlastními představami o jeho roli a o podobě spolupráce, které nemusí být v souladu s teoretickými modely partnerství nebo s představami samotného učitele. Tento potenciální nesoulad v očekáváních může být zdrojem nedorozumění či nespokojenosti.

2.2 Role rodiče ve spolupráci

Spolupráce mezi mateřskou školou a rodinou je komplexním procesem, který je zásadně ovlivňován nejen přístupem a kompetencemi pedagogů, ale také aktivní rolí a perspektivou rodičů. Rodiče nejsou pouze pasivními příjemci informací nebo služeb poskytovaných mateřskou školou, ale jsou primárními vychovateli svých dětí a klíčovými partnery ve vzdělávacím procesu. V dnešní době se lze setkat s tím, že s mateřskou školou spolupracují oba rodiče, v rodině mají vzhledem k dítěti každý svou roli. Dle Jedličky et al. (2018) je matka typicky zdrojem bezpodmínečné lásky, zatímco otec je vnímán jako autorita. Jelikož rodina představuje základní socializační prostředí, porozumění roli rodičů jako aktivních aktérů ve spolupráci s mateřskou školou je nezbytné pro interpretaci subjektivních pohledů rodičů na spolupráci, které jsou hlavním předmětem zkoumání této bakalářské práce.

Základní význam rodiny pro vývoj dítěte a pro kontext spolupráce s mateřskou školou zdůrazňují Kimplová et al. (2023), kteří osvětlují nezastupitelné funkce, jež rodina plní, zejména funkci socializační, emocionální a výchovnou. Tyto funkce formují osobnost dítěte, jeho hodnoty, postoje a vzorce chování dávno před tím, než vstoupí do systému institucionálního vzdělávání. Autoři poukazují na to, že porozumění dynamice rodinného prostředí, včetně různých rodičovských přístupů a výchovných stylů, je pro pedagogy mateřské školy esenciální. Tyto styly, ovlivněné osobními zkušenostmi, hodnotami a přesvědčeními rodičů, se totiž přímo promítají do jejich očekávání vůči mateřské škole a do jejich ochoty a způsobu zapojení se do spolupráce. Rodinné prostředí představuje pro

dítě primární a formativní kontext, na který mateřská škola navazuje. Zajištění kontinuity a konzistence mezi oběma prostředními prostřednictvím kvalitní spolupráce je proto klíčové pro zdravý psychosociální vývoj dítěte.

Na koncept partnerství mezi rodinou a školou klade důraz Kropáčková (2017). Argumentuje, že efektivní spolupráce by měla přesahovat pouhou formální úroveň a směřovat k budování skutečného partnerství. Toto partnerství je charakterizováno sdílenou odpovědností za výchovu a vzdělávání dítěte, vzájemnou podporou, a především aktivní participací rodičů na dění v mateřské škole. Rodiče zde nejsou vnímáni jen jako ti, kdo přijímají informace, ale jako rovnocenní partneři s unikátním vhledem do potřeb a osobnosti svého dítěte. Autorka zdůrazňuje, že takto pojaté partnerství přináší benefity nejen dítěti, ale obohacuje i samotnou mateřskou školu a posiluje její vazby s místní komunitou. Tento pohled implicitně přisuzuje rodičům aktivní a zodpovědnou roli v procesu spolupráce.

Je však nutné vzít v úvahu, že obě strany – rodiče i pedagogové – vstupují do interakce s vlastními zkušenostmi, očekáváními a potenciálními obavami. Pro úspěšnou spolupráci je tedy nutné, aby rodiče projevovali snahu porozumět roli, možnostem a limitům učitelů a mateřské školy jako instituce. Zároveň je potřeba, aby učitelé přistupovali citlivě k individuálním potřebám a perspektivám každé rodiny (Pavlas Martanová & Konůpková, 2019). Toto vzájemné uznání a respektování odlišných perspektiv tvoří základ pro budování důvěry a efektivní komunikace.

Lze tedy konstatovat, že rodiče jsou klíčovými aktéry – jejich postoje, očekávání, výchovné přístupy a ochota zapojit se zásadně formují podobu a kvalitu spolupráce s mateřskou školou. Porozumění tomu, jak rodiče sami vnímají svou roli a jak hodnotí stávající spolupráci, je proto pro naplnění cílů této bakalářské práce klíčové. Jak ale uvádí Štech (2004), zapojení rodičů se více odehrává skrytě než viditelně. Tyto skryté způsoby zapojení v sobě často nesou rozpory nebo nejednoznačnost.

Jak upozorňuje Majerčíková (2011), úroveň důvěry rodiny vůči škole přímo souvisí s mírou a formou jejich zapojení. Rodiče, kteří instituci důvěřují, jsou obecně ochotnější sdílet informace o dítěti, aktivněji se zapojovat do školních akcí a konstruktivně řešit případné problémy. Naopak atmosféra nedůvěry může vést k pasivitě, neochotě komunikovat nebo k defenzivním postojům rodičů, což zásadně komplikuje jakoukoli snahu o efektivní spolupráci. Faktory jako pracovní vytížení, nedostatek času, pocit nejistoty nebo nedostatečné kompetence v komunikaci se školou, předchozí negativní zkušenosti se vzdělávacími institucemi nebo pocit, že jejich názor není brán vážně, mohou významně

ovlivnit jejich reálné zapojení. Subjektivní pohled rodiče tak může být formován právě rozporem mezi teoretickým ideálem partnerství a prožívanou realitou plnou praktických překážek. Je zároveň důležité zkoumat, jak rodiče sami definují svou roli ve vztahu ke škole, jaké jsou jejich vlastní priority a motivace pro spolupráci, a co konkrétně pro ně znamená kvalitní spolupráce nebo partnerství. Subjektivní vnímání a definice role rodiče se mohou lišit v závislosti na sociokulturním zázemí, úrovni vzdělání, osobnostních charakteristikách a individuálních zkušenostech rodičů.

3 KLÍČOVÉ FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ SPOLUPRÁCI

Spolupráce mezi rodinou a mateřskou školou je komplexním procesem, který není ovlivněn pouze ochotou zúčastněných stran, ale také celou řadou dalších faktorů na straně rodiny, školy i širšího kontextu. Porozumění těmto faktorům je klíčové pro vytváření podmínek pro efektivní a oboustranně prospěšné partnerství. Tato kapitola se zaměřuje na identifikaci a analýzu klíčových vlivů, které formují podobu a kvalitu spolupráce, jak je popisují relevantní odborné zdroje. Jedním ze stěžejních faktorů je kvalita vzájemné komunikace, která je podrobněji rozpracována v samostatné podkapitole.

Významným faktorem vstupujícím do interakce s mateřskou školou je samotný rodinný systém. Kimplová et al. (2023) upozorňují na význam vnitřní dynamiky rodiny. Způsob komunikace mezi členy rodiny, ustálené rozdělení rolí, uplatňované výchovné styly a celková emoční atmosféra doma formují nejen vývoj dítěte, ale předurčují i to, jak rodina přistupuje k vnějším institucím včetně mateřské školy. Tato vnitřní specifika rodiny tak představují výchozí bod, který pedagogové potřebují alespoň částečně znát, aby mohli k rodině přistupovat individuálně, citlivě a s respektem k jejím unikátním potřebám.

Na straně mateřské školy hraje zásadní roli postoj, přístup a profesionální kompetence pedagogických pracovníků. Jak naznačuje Kropáčková (2017) a více rozvádí Opravilová (2016), kvalita spolupráce je přímo závislá na schopnostech učitelů. Nejde pouze o jejich odborné znalosti, ale především o sociální a komunikační dovednosti. Klíčové jsou otevřenost, schopnost empatie a ochota zaujmout partnerský postoj vůči rodičům, které je třeba vnímat jako primární experty na vlastní dítě. Opravilová (2016) dále zdůrazňuje roli pedagoga jako aktivního iniciátora a facilitátora spolupráce. Učitel by měl nejen vytvářet atmosféru důvěry a bezpečí, ale také aktivně nabízet rodičům rozmanité možnosti zapojení a být vnímavý k jejich podnětům a zpětné vazbě. Oba zdroje se shodují na tom, že přístup pedagoga je pro navázání funkčního vztahu stěžejní.

Zásadním předpokladem pro jakoukoli formu efektivní spolupráce je vzájemná důvěra mezi rodinou a institucí. Majerčíková (2011) identifikuje důvěru rodičů v mateřskou školu jako absolutně fundamentální prvek. Bez tohoto základu se snahy o budování partnerství a sdílení odpovědnosti za dítě stávají velmi obtížnými, ne-li nemožnými. Právě důvěra umožňuje rozvoj otevřené komunikace a podporuje ochotu obou stran aktivně se podílet na společném cíli – podpoře dítěte. Ačkoliv autorka zdůrazňuje důvěru jako základ, její

budování úzce souvisí s již zmíněnými kompetencemi a přístupem pedagogů, jak popisují Kropáčková (2017) a Opravilová (2016).

Spolupráci ovlivňuje také institucionální a širší společenský kontext. RVP PV definuje určité principy a očekávání týkající se spolupráce s rodinou. Tento oficiální dokument může, ať už přímo, či nepřímo, formovat očekávání rodičů a sloužit jako referenční bod pro hodnocení praxe konkrétní mateřské školy. Spokojenost rodičů tak může být ovlivněna mírou souladu mezi deklarovanými principy (např. partnerství, komunikace) a reálnou zkušeností v dané MŠ (MŠMT, 2021). Širší perspektivu pak nabízejí Sandberg a Vuorinen (2008), kteří upozorňují na vliv změn v legislativě, vzdělávacích politikách, proměn v pojetí raného vzdělávání, ale i obecnějších společenských trendů, jako jsou změny ve struktuře rodin nebo rostoucí důraz na práva rodičů. Tyto makroúrovňové faktory vytvářejí rámec, ve kterém se spolupráce odehrává a který se v čase proměňuje.

Lze tak konstatovat, že faktory ovlivňující spolupráci jsou různorodé a působí na několika úrovních. Všechny tyto vlivy se vzájemně prolínají a ovlivňují výslednou podobu a kvalitu spolupráce vnímanou oběma stranami.

3.1 Komunikace jako klíčový nástroj

Komunikační praxe mezi MŠ a rodinou není statická, ale vyvíjí se v čase, což reflektuje širší společenské a technologické změny. Ačkoliv Sandberg a Vuorinen (2008) reflektují situaci před masivním nástupem dnešních digitálních platforem, jejich náhled na problematiku spolupráce v proměně naznačuje měnící se potřeby a zvyklosti v komunikaci. Již tehdy autoři zaznamenali rostoucí potřebu efektivnějšího, flexibilnějšího a rychlejšího předávání informací mezi školou a rodinou. Tato studie tak poskytuje cenný historický kontext k pochopení, že současný důraz na různé komunikační kanály, včetně digitálních, je součástí dlouhodobějšího trendu adaptace komunikačních strategií. Jedlička et al. (2018) uvádějí, že základní funkcí komunikace je umožnit vzájemné porozumění. Slouží k různým účelům: přenosu sdělení, ovlivňování postojů a jednání, a také k formování jedinců v sociálním kontaktu. Komunikativní interakce má dvě roviny: obsahovou (co se sděluje) a vztahovou (jaký je vztah mezi účastníky). V jejím průběhu lidé aktivně usilují o pochopení motivů, emocí a cílů – jak u druhých, tak u sebe samých. Přestože komunikaci lze často analyzovat izolovaně, je nutné ji vnímat jako integrální prvek širších sociálních dějů a vztahů.

V souladu s potřebou flexibility a zohlednění individuálních preferencí Lažová (2013) doporučuje praktický přístup: na začátku školního roku aktivně zjišťovat u rodičů, jaký

způsob komunikace preferují. Je podle ní vhodné, aby MŠ představila dostupné komunikační kanály, vysvětlila jejich výhody a nevýhody a umožnila rodičům výběr. Zároveň zdůrazňuje důležitost otevřenosti ke změně – pokud rodiče v průběhu roku zjistí, že jim zvolený způsob nevyhovuje, měla by existovat možnost domluvit se na jiném řešení. Tento participativní přístup k volbě komunikačních prostředků může sám o sobě přispět k pozitivnějšímu vnímání spolupráce ze strany rodičů.

Komunikace představuje základní stavební kámen pro budování a udržování partnerského vztahu mezi mateřskou školou a rodinou. Její kvalita, frekvence a forma zásadně ovlivňují, jak rodiče vnímají spolupráci se mateřskou školou, jak se cítí informováni, zapojeni a respektováni. Aby komunikace mezi MŠ a rodiči byla funkční a podporovala spolupráci, měla by splňovat několik základních předpokladů. Katalog podpůrných opatření definuje pět klíčových zásad, které by měly charakterizovat interakci školy s rodiči. První zásadou je poskytovat informace, což znamená, že rodiče by měli pravidelně dostávat relevantní zprávy nejen o organizačních záležitostech, ale i o pokrocích svého dítěte, jeho sociálním rozvoji a vzdělávacích postupech používaných ve třídě. Druhou zásadou je vysvětlovat, tedy MŠ a její pedagogové nesou odpovědnost za srozumitelné vysvětlení fungování školy, pedagogických přístupů a důvodů jejich volby. Třetí princip, pozorování, zdůrazňuje význam umožnění rodičům nahlédnout do běžného života MŠ, ať už během speciálních akcí, nebo i v rámci běžného dne. Čtvrtá zásada o participaci nabádá MŠ k vytváření příležitostí pro aktivní zapojení rodičů do dění ve škole, například formou asistence či pomoci při akcích. Pátý princip pak otevírá možnost, aby rodiče, kteří školu lépe znají, měli možnost podílet se na rozhodovacích procesech týkajících se školy (Valenta et al., 2015).

Na tyto praktické zásady navazuje Opravilová (2016), která zdůrazňuje obecnější, avšak neméně důležité principy efektivní komunikace, jež zůstávají platné bez ohledu na konkrétní komunikační kanál včetně těch digitálních. Klade důraz na srozumitelnost, včasnost a relevantnost předávaných informací. Stejně tak podtrhuje význam zajištění obousměrného komunikačního kanálu, který umožňuje nejen předávání informací ze školy k rodičům, ale i zpětnou vazbu a dialog. Tyto principy tvoří základní rámec pro jakoukoli funkční komunikaci a jsou předpokladem pro budování důvěry a partnerství.

Zatímco výše uvedené principy se zaměřují spíše na obsah a formu komunikace, Helus (2015) upozorňuje na její hlubší, psychologický rozměr. Zdůrazňuje, že komunikace není pouhou výměnou informací, ale komplexním sociálním procesem, v němž hrají významnou

roli emoce, postoje, předsudky a vzájemná očekávání obou stran – pedagogů i rodičů. Pochopení těchto psychologických mechanismů je podle něj pro pedagogy klíčové, aby dokázali lépe interpretovat reakce rodičů, předcházet nedorozuměním a komunikačním bariérám. Budování atmosféry vzájemného porozumění a respektu, které z tohoto pochopení vyplývá, je nezbytné pro navázání a udržení efektivní spolupráce (Helus, 2015).

Na potenciální napětí v komunikaci poukazují také Pavlas Martanová a Konůpková (2019), kteří naznačují, že interakce s rodiči může být pro učitele náročná, zejména pokud dochází ke střetu odlišných perspektiv, očekávání a hodnotových rámců obou stran. Neefektivní komunikace nebo neschopnost překlenout tuto propast se pak může z pohledu rodiče projevit jako pocit nepochopení, nedostatečné informovanosti nebo vnímání pedagoga jako nepřístupného či neochotného. Takové vnímání nevyhnutelně negativně ovlivňuje celkové hodnocení kvality spolupráce ze strany rodičů.

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Spolupráce mezi rodinou a mateřskou školou představuje dlouhodobě sledovaný a odborně reflektovaný fenomén. Přestože zůstává stabilní součástí pedagogické praxe, její pojetí a formy se neustále proměňují v návaznosti na společenské změny, aktuální vývoj ve vzdělávání i individuální zkušenosti a postoje zúčastněných aktérů. V každodenním životě lze toto téma běžně pozorovat, avšak jeho konkrétní podoba je výrazně ovlivněna subjektivními přesvědčeními, očekáváními a hodnotami všech zapojených stran. Z těchto důvodů se představy o ideální spolupráci mohou mezi rodiči výrazně lišit. Pro hlubší porozumění jejich názorům byla využita metoda polostrukturovaných rozhovorů.

4.1 Výzkumné cíle a otázky

Hlavním výzkumným cílem je **prozkoumat, jak rodiče dětí předškolního věku vnímají možnosti spolupráce s vybranou mateřskou školou v konkrétním institucionálním kontextu.**

Hlavní výzkumná otázka zní: **Jak rodiče dětí předškolního věku vnímají možnosti spolupráce s vybranou mateřskou školou?**

Z hlavní výzkumné otázky byly odvozeny dílčí výzkumné otázky. Pro zodpovězení těchto otázek jsou použity polostrukturované rozhovory s rodiči z vybrané mateřské školy.

Dílčí výzkumné otázky:

- **VO1:** Jaké formy spolupráce rodiče identifikují?
- **VO2:** Jaké faktory ovlivňují spolupráci mezi rodiči a mateřskou školou?
- **VO3:** Jaké zkušenosti mají rodiče s digitální komunikací s mateřskou školou?

4.2 Strategie výzkumu

Rozhodnutí pro kvalitativně orientovaný výzkum bylo v kontextu vytyčeného výzkumného cíle zcela zásadní. Primárním záměrem bakalářské práce je do hloubky porozumět, jak rodiče vnímají spolupráci s mateřskou školou, tedy zachytit individuální zkušenosti každého z rodičů a porozumět jejich perspektivě. „Hypotézy či teorie vzniklé na základě kvalitativního výzkumu však není možné zobecňovat. Jsou platné právě jen pro vzorek, na kterém byla data získána“ (Švaříček & Šedřová, 2010, s. 25). Kvalitativní výzkum umožňuje aktivně se zapojit do procesu zkoumání, být v přímém kontaktu s rodiči

a prostřednictvím naslouchání získat vhled do jejich zkušeností. Z toho důvodu byla pro zodpovězení hlavní výzkumné otázky a dílčích výzkumných otázek zvolena metoda dotazování, technika sběru dat polostrukturovaný rozhovor, která umožňuje jednak čerpat z připraveného souboru otázek, jednak reagovat na odpovědi rodičů doplňujícími dotazy, a tím získat hlubší a bohatší data. Rozhovory s rodiči v rámci vybrané mateřské školy umožňují zaměřit se na specifický kontext a získat detailnější a ucelenější obraz o spolupráci v konkrétní instituci. Teoretický základ výzkumu byl ustanoven prostřednictvím hloubkové rešerše odborné literatury, vědeckých článků a výzkumných studií.

4.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Vzhledem k tomu, že v době výzkumu probíhalo chřipkové období, byl jako metoda výběru výzkumného vzorku zvolen příležitostný výběr. Ačkoliv ten netvoří reprezentativní vzorek populace s ohledem na kvalitativně orientovaný výzkum, jehož cílem není zobecňování, lze tuto metodu považovat za přijatelnou. „Příležitostný výběr je [...] přijatelnou první sondou do problematiky, kterou potom [...] přezkoumáme důkladněji a na reprezentativních vzorcích“ (Ferjenčík, 2008, s. 117).

Dostupný vzorek byl vytvořen rodiči dětí navštěvujících konkrétní mateřskou školu, jejíž výběr proběhl s ohledem na ochotu rodičů participovat na výzkumu. Výzkumný vzorek, v souladu s principy kvalitativního rozhovoru, nebyl reprezentativní, ale byl zaměřen na hloubkové porozumění zkoumaného fenoménu v daném specifickém kontextu. Konkrétně se jednalo o osm participantů, z nichž sedm bylo žen a jeden muž. Je důležité zdůraznit, že i přes malý počet participantů mužského pohlaví, byla snaha o zahrnutí této perspektivy, jelikož i otcové hrají důležitou roli ve spolupráci s mateřskou školou. Dále je popsána stručná charakteristika jednotlivých participantů, kteří jsou v rámci anonymizace dat dále označováni zkratkou P1–P8.

P1: Prvním participantem je matka dvou dětí, starší syn má čtyři roky a mladší osm měsíců. Starší syn navštěvuje mateřskou školu druhým rokem. Matka absolvovala vzdělání v oboru všeobecná sestra, které ukončila titulem diplomovaný specialista. Momentálně je na rodičovské dovolené, ale dříve pracovala na ortopedii.

P2: Druhým participantem je matka také dvou dětí, starší syn navštěvuje první třídu a mladší v září nastoupil do mateřské školy a momentálně má čtyři roky. Matka absolvovala odborné vzdělání v oboru kuchař-číšník, které ukončila získáním výučního listu a momentálně hledá zaměstnání po ukončené rodičovské dovolené.

P3: Třetím participantem je otec dvou dětí, starší syn má osm let a navštěvuje druhou třídu základní školy a mladší dceři je pět let a do mateřské školy už dochází rok a půl. Otec získal dvakrát výuční list v oborech zpracování kovů a momentálně pracuje jako zámečník.

P4: Čtvrtým participantem je matka tří dětí, nejstarší navštěvuje první třídu základní školy, druhá dcera má pět let a dochází do mateřské školy třetím rokem a nejmladší dcera má čtyři měsíce. Matka dříve pracovala jako učitelka v mateřské škole a momentálně je na mateřské dovolené.

P5: Pátým participantem je matka dvou dětí, starší dcera má devět let a mladší syn pět let, který mateřskou školu navštěvuje třetím rokem. Matka má vystudovaný obor Učitelství pro druhý stupeň základních škol se zaměřením na český a německý jazyk zakončený magisterským titulem, v tomto oboru také pracuje.

P6: Šestým participantem je matka dvou dětí, starší dítě má osm let a mladší pět let a mateřskou školu navštěvuje třetím rokem. Matka má nejvyšší dosažené vzdělání vysokoškolské a momentálně pracuje v administrativě.

P7: Sedmým participantem je matka jednoho dítěte, které má pět let a mateřskou školu navštěvuje druhým rokem. Matka získala výuční list a momentálně pracuje v zemědělství.

P8: Osmým participantem je matka jednoho dítěte, které má čtyři roky a mateřskou školu navštěvuje druhým rokem. Nejvyšším dosaženým vzděláním matky je základní vzdělání a momentálně pracuje ve službách jako prodavačka.

Výzkumný vzorek tak zahrnoval rodiče s různým socioekonomickým statusem a s různou délkou zkušeností se spoluprací s mateřskou školou – od rodičů dětí v adaptačním procesu až po rodiče dětí v posledním ročníku předškolního vzdělávání. Tato diverzita přispěla k bohatosti a komplexnosti získaných dat.

4.4 Sběr a analýza dat

V rámci kvalitativně orientovaného výzkumu byla zvolena metoda polostrukturovaných rozhovorů s rodiči. Struktura rozhovorů byla koncipována v souladu s výzkumnými cíli a otázkami, přičemž byl zachován prostor pro flexibilní doplňující dotazy. Předem připravený soubor otázek (viz Příloha P I) byl v průběhu šetření doplněn dle získaných informací, které byly zajímavé nebo jinak přínosné pro danou problematiku. Míra zapojení jednotlivých participantů vykazovala značnou variabilitu, zatímco někteří poskytovali

bohaté narativní odpovědi, jiní se omezili na stručné reakce. K vyslovení některých otázek ani nedošlo, jelikož na ně participantů odpovídali v rámci jiných otázek.

Sběr dat probíhal v období od února do března roku 2025. Polostrukturované rozhovory byly realizované převážně online, a to prostřednictvím platformy Facebook Messenger. Výjimku tvořily dva případy – v jednom byl rozhovor veden formou telefonického hovoru a v druhém proběhl prezenčně.

Proces zpracování dat probíhal v několika fázích. Pro zajištění přesnosti a autenticity dat byly všechny rozhovory, s výslovným souhlasem participantů, zaznamenávány pomocí diktafonu na mobilním zařízení a následně převedeny do doslovného přepisu. Získaný transkript byl poté podroben tematické analýze s využitím metody otevřeného kódování, která byla inspirována přístupem Švaříčka a Šed'ové (2010). Metodika však byla upravena s ohledem na specifika vlastního výzkumu.

Tato metoda spočívala v rozčlenění textu na menší významové jednotky (segmenty), kterým byly následně přiřazeny specifické kódy. Tyto kódy sloužily jako základ pro další analytickou práci. Analýza nebyla prováděna s využitím specializovaného softwaru, ale manuálně, pomocí tužky a papíru (ukázka viz Příloha P II). Při procesu tvorby induktivních kódů se autorka inspirovala metodickým postupem dle Flicka (2006, podle Švaříček & Šed'ová, 2010). Tento postup zahrnuje kladení si návodných otázek typu: Co? Kdo? Jak? Kdy? Jak dlouho? Kde? Jak moc? Jak silně? Proč? Kvůli čemu? Pomocí čeho?

Výsledné induktivní kódy byly následně seskupeny do kategorií a podkategorií. Ne všechny vytvořené kódy byly nakonec využity, přičemž výběr byl proveden na základě jejich relevance k tématu a v souladu se stanovenými výzkumnými cíli a otázkami. Podkategorie sloužily jako nástroj pro detailnější specifikaci a vymezení finálních kategorií. Každá podkategorie tak blíže specifikuje a rozvíjí obsah příslušné nadřazené kategorie, které jsou podrobně popsány v kapitole 5.

S výjimkou jednoho participanta projevíli všichni zájem o výsledky výzkumu. Zpracované výsledky výzkumu byly předány jak participujícím rodičům, tak i zástupcům mateřské školy, což představuje potenciální přínos pro obě strany a může sloužit jako podklad pro zlepšení vzájemné komunikace a spolupráce.

4.5 Limity výzkumu

Při interpretaci výsledků je nezbytné zohlednit také limity výzkumu. Vzhledem ke kvalitativní povaze výzkumu představuje hlavní omezení omezená možnost zobecnění zjištěných poznatků. Výzkumný vzorek tvořili rodiče dětí docházejících do jedné konkrétní mateřské školy, což neumožňuje automatické přenesení výsledků na celou populaci rodičů předškolních dětí v České republice. Získaná data a z nich odvozené závěry je proto nutné interpretovat v kontextu daného specifického prostředí a chápat je spíše jako podklad pro hlubší porozumění zkoumané problematice než jako základ pro formulaci obecně platných tvrzení.

Dalším limitujícím faktorem je disproportionální zastoupení žen ve výzkumném vzorku, které mohlo vést k určité jednostrannosti pohledu na zkoumanou problematiku. Inkluze většího počtu otců by mohla přinést odlišné perspektivy a obohatit tak získaná data.

Na realizaci rozhovorů mělo vliv probíhající chřipkové období. Z důvodu prevence šíření nákazy a zajištění bezpečnosti jak participantů, tak výzkumníka, byla většina rozhovorů realizována online formou. Tato forma komunikace mohla mít dopad na navázání kontaktu a hloubku interakce s participanty. Osobní kontakt umožňuje vnímat neverbální projevy a lépe reagovat na jemné nuance v komunikaci, což mohlo být v online prostředí omezeno. I když byla snaha o vytvoření co nejpřirozenějšího prostředí i v online rozhovorech, nelze vyloučit, že absence osobního kontaktu ovlivnila charakter získaných dat.

U některých participantů byla patrná časová tíseň, což se projevilo ve variabilní délce trvání rozhovorů, která se pohybovala v rozmezí 8 až 18 minut. I přes tuto časovou disproporci lze všechny realizované rozhovory považovat za informačně hodnotné a přínosné pro zodpovězení výzkumných otázek.

4.6 Etika výzkumu

Výzkum byl realizován s důrazem na dodržení základních etických principů. Účast v rozhovorech byla zcela dobrovolná, přičemž každý z rodičů byl předem seznámen s účelem výzkumu, anonymním charakterem zpracování a možností kdykoli svou účast odmítnout nebo ukončit bez udání důvodu. Všichni účastníci poskytli informovaný souhlas (viz Příloha P III). Byla zajištěna anonymita výpovědí a důvěrnost sdílených informací, veškeré citlivé údaje byly zpracovány a uchovávány v souladu s platnými pravidly ochrany

osobních údajů. Rozhovory probíhaly v respektujícím a bezpečném prostředí s cílem podpořit otevřené sdílení zkušeností, přičemž byl kladen důraz na citlivý a nehodnotící přístup výzkumníka. Vedení mateřské školy, ve které výzkum probíhal, bylo o jeho realizaci informováno a s jeho uskutečněním souhlasilo.

5 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

Na základě analýzy dat získaných prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů byly odvozeny podkategorie, z nichž následně vzešly výsledné kategorie. Tyto kategorie a podkategorie jsou systematicky znázorněny v tabulce 1. Výpovědi participantů, které ilustrují jednotlivé tematické okruhy, jsou pro lepší orientaci v textu zvýrazněny kurzívou.

Tabulka 1

Tematické kategorie a podkategorie vycházející z tematické analýzy

Kategorie	Podkategorie
Proces spolupráce	Spouštěč spolupráce; Role učitelů a rodičů; Řešení problémů; Faktory ovlivňující spolupráci
Komunikace ve spolupráci	Význam komunikace; Formy komunikace; Specifika digitální komunikace
Formy spolupráce	Osobní setkání; Společné akce; Další formy spolupráce
Vnímané dopady spolupráce	Zpětná vazba; Přínosy; Spokojenost

Zdroj: polostrukturované rozhovory

5.1 Proces spolupráce

Spolupráce mezi rodiči a mateřskou školou je iniciována různými aktéry a z různých důvodů. Z rozhovorů vyplynulo, že klíčovým faktorem je „potřeba“, ať už vychází od rodiče, dítěte, nebo samotné mateřské školy.

5.1.1 Spouštěč spolupráce

Potřeba může mít různé podoby. Rodiče se aktivně zapojují do komunikace a spolupráce s mateřskou školou, pokud cítí potřebu řešit konkrétní situaci. Pro každého rodiče tato potřeba je jiná, může se týkat např. problému s adaptací: *Pro mě momentálně to, že když bych něco potřebovala, že školka se mnou bude spolupracovat. Ted' jsme měli, nebo ze začátku jsme měli problém, že syn chodil s křikem do školky. Takže jsem se i ptala učitelek, jestli to trvá dýl nebo jak dlouho to trvalo, takže já ted' s nima nemám vůbec žádný problém a nikdy jsem ani neměla. Takže komunikujeme, když se něco děje* (P2).

Jiný participant zmiňuje jako impuls ke spolupráci obavy spojené s nástupem dítěte do základní školy: *Jenže on je takový hyperaktivní divočák a já jsem trochu chtěl usilovat, aby třeba šel o rok později, když je takový jakoby, že to učení ho úplně nezajímalo, tak jsem měl strach, že bude mít v 1. třídě potom problémy* (P3).

Skutečnost, že rodiče aktivně iniciují kontakt, nasvědčuje tomu, že vnímají mateřskou školu jako dostupnou a otevřenou jejich podnětům. Cítí, že mají možnost a prostor vyjádřit své potřeby a očekávají, že budou vyslyšeni. K této iniciativě je motivuje snaha porozumět situaci dítěte v mateřské škole nebo potřeba získat podporu pro své rodičovské rozhodování. Rodiče tedy nevstupují do spolupráce pasivně, ale snaží se hledat zdroje a řešení problémů.

Jak participanti uvádějí, nejen rodiče jsou aktivními iniciátory spolupráce, učitelé také vyhledávají spolupráci s rodiči a informují rodiče nejen o vývoji jejich dítěte, ale také o dalších informacích týkajících se mateřské školy:

Nás informují i vlastně o akcích. No, když je potřeba něco do školky nebo prostě (P2).

Určitě to říct dopředu, ale tak to oni říkávají, píšou na nástěnce jo (P7).

Participanti se shodli, že učitelé reagují na jejich individuální potřeby, naslouchají obavám i požadavkům, nejde jen o jednosměrnou komunikaci, což se projevuje např. flexibilitou při domlouvání schůzek, ochotou diskutovat specifické výchovné postupy, poskytováním individuálních konzultací, nebo nabízením konkrétní pomoci a podpory v náročných situacích. Z toho tedy vychází, že je spolupráce oboustranně prospěšná a každý v tomto procesu ví, jaká je jeho role.

5.1.2 Role učitelů a rodičů

Lze však sledovat, že někteří participanti vnímají svou roli nejen jako aktivní, ale i pasivní, kdy naznačují, že se jejich role týká jen plnění základních povinností, jako jsou pravidelná docházka dítěte či toho, že dítě do mateřské školy dovedou zdravé:

Povinnost je to dítě tam dovézt, aby tam bylo včas, aby bylo umyté, učesané, aby prostě nevyčnívalo z davu, aby všechno bylo v pořádku (P3).

No tak myslím si, že bych asi to dítě měla do té školky nějak vodit v takovém jako nějakou stanovenou dobu. Měla bych si pro něj chodit tak, jak jsem asi uvedla, nebo jak jsem domluvená s tou školkou. Asi bych ho tam neměla vodit nemocný, měla bych ho zavčas omlouvat odhlašovat, když to dítě je nemocný, nepůjde do školky. Asi bych měla dbát na to, aby do té školky chodilo tak nějak [...] upravený (P5).

Tento pohled může vést k menší iniciativě v komunikaci nad rámec nezbytných organizačních záležitostí.

Současně však někteří participantů sdíleli svou aktivní roli ve spolupráci, specificky ve formě kladení dotazů:

No samozřejmě, já jsem taková aktivní, tak jsem se ptala dvakrát. [...] Já jsem se ptala, když jsem šla den předtím, tak jsem se ptala ve školce a potom ještě na messengeru (P1).

No akorát tady s tím, protože na chodbě jsem potkala paní učitelku a ptala jsem se jí vlastně, že je mi to blbý ho tam dát, nebo hloupý ho tam dát (P2).

Tito participantů se zjevně neomezují jen na plnění povinností, ale vnímají svou roli jako proaktivní, zahrnující vyhledávání informací a sdílení vlastních postřehů či hodnocení k mateřské škole. Toto rozdílné vnímání vlastní role je klíčovým faktorem ovlivňujícím podobu a intenzitu spolupráce.

Zásadním prvkem, který formuje vnímání spolupráce, je také vnímaná role učitelů. Rodiče často očekávají, že učitelé jsou těmi, kdo iniciují, vedou a aktivně se podílejí na spolupráci:

No tak jako asi bych byla ráda informována o tom, že jo, co se tam děje, co nás bude třeba čekat, jestli jsou nějaký problémy, ale taky bych třeba chtěla nějakou zpětnou vazbu o tom mým dítěti vlastně jo (P5).

No tak asi třeba, když potřebuji vědět, jaký mají naše děti třeba chování v té škole, jestli se dobře stravují a tak dále, tak abych asi, když tam nejsem, abych se dozvěděl, jak se tam chovají a jestli prostě všechno funguje, jak má no (P3).

Aktivita učitelů může být vnímána jako pozitivní a podporující faktor, který usnadňuje navázání a udržení komunikace, a může být obzvlášť důležitá pro rodiče, kteří sami sebe vnímají spíše v pasivnější roli:

No, to mě spíš jako podporovali v tom, že syn, jak měl tu situaci, chodil s křikem do školky, tak mi hnedka uklidňovali, že se to prostě zlepší (P2).

Pokud by ovšem učitelé nebyli vnímáni jako aktivní, mohlo by to vést k pocitu nedostatečné spolupráce, zejména u rodičů, kteří sami nejsou iniciativní.

Celkově tedy participantů vnímají spolupráci s mateřskou školou jako dynamiku, kde jak oni, tak učitelé mají své specifické role a zodpovědnost. Základ tvoří plnění nezbytných povinností, ale kvalita a hloubka spolupráce jsou výrazně ovlivněny tím, do jaké míry participantů sami sebe vidí jako aktivní partnery a jak vnímají aktivitu a vstřícnost ze strany učitelů. Existence aktivních i pasivních rolí na straně participantů a vnímaná aktivita učitelů

jsou tedy klíčovými faktory, které definují a ovlivňují jejich celkovou zkušenost se spoluprací s mateřskou školou.

5.1.3 Řešení problémů

Participantů vnímají spolupráci v oblasti řešení problémů skrze optiku efektivitu a včasnosti. Dle výpovědí učitelé v mateřské škole reagují na vyřešení problému rychle a rodiče to vnímají velmi pozitivně:

Mě to asi popravdě stačí, protože zase si myslím, že u nás ve školce, když jako se něco děje, tak se to většinou řeší hned jo, že není potřeba se scházet asi nějak častěji (P5).

Tam se to vlastně řeší hned, jako když je potřeba něco vyřešit, tak, tam se to řeší hnedka, tam se nečeká třeba do druhého dne nebo do třetího, ale hned (P2).

No, já jsem jako nikdy neměla právě jako úplně jako nějaký problém, že bych to jako musela nějak řešit nebo tak, ale jako naopak, ani negativní, jako nějakou zkušenost, jakoby nemám vždycky jako, co jsem prostě potřebovala, tak jsme vyřešili (P4).

Toto přispívá k pocitu, že spolupráce je funkční, mateřská škola je kompetentní a záleží jí na pohodě dítěte i na dobrých vztazích s rodinou. Klíčovou roli zde hraje komunikace, participantů vnímají, že otevřený dialog je nezbytným nástrojem k nalezení řešení. Spolupráce je tedy vnímaná jako úspěšná, pokud komunikace vede k uspokojivému výsledku.

Naopak negativní zkušenosti s řešením výrazně ovlivňují vnímání spolupráce. V několika případech byla zmíněna nespokojenost rodičů ohledně pozdního řešení problému, což může vést k pocitu, že jejich mateřská škola jejich podněty nebere vážně nebo je nekompetentní. V jedné závažnější situaci mateřská škola neinformovala o problému s dítětem, což představovalo zásadní selhání v komunikaci a spolupráci:

Takže ale to tohle mi trochu bylo líto no, chtěl jsem aby šel pozdějc, ale jelikož prostě škola mi nedala k tomu impuls, že jakoby řekli ano, bylo by dobré, kdyby šel později, tak jsem to řešil zavčas a nemuselo k tomuhle dojít jo, ale to je jen takový, co jsem si vybavil (P3).

Pokud rodič není informován o potížích svého dítěte, narušuje to důvěru a pocit partnerství. Může to vést k dojmu, že mateřská škola něco zatajuje nebo že spolupráce není transparentní. Tyto negativní zkušenosti jsou silnými negativními faktory ovlivňujícími spolupráci a vedou k tomu, že participantů vnímají spolupráci jako nedostatečnou.

Celkově lze tedy říci, že schopnost a ochota mateřské školy efektivně, včasné a transparentně řešit problém prostřednictvím komunikace je pro participanty jedním z nejdůležitějších ukazatelů kvality spolupráce. Je to oblast, kde se důvěra buduje a posiluje, nebo naopak narušuje a ztrácí. Úspěšné řešení problémů je vnímáno jako důkaz funkčního partnerství, zatímco selhání v této oblasti představuje významný faktor, který spolupráci negativně ovlivňuje.

5.1.4 Faktory ovlivňující spolupráci

Analýza ukazuje, že jedním z nejzásadnějších, ne-li primárním faktorem ovlivňujícím spolupráci, je přístup samotných učitelů. Osobní postoj pedagogů, jejich vstřícnost a profesionalita mají zásadní vliv na ochotu participantů navázat spolupráci a budovat vzájemnou důvěru. Již první dojem, který učitel na rodiče udělá, může být rozhodující. Pozitivní přístup může položit pevné základy pro vzájemnou důvěru a ochotu vycházet si vstříc, což participanty považují za klíčové pro fungující partnerství:

Jako přístup k rodičům [...] tam jsem tam prostě jako spokojená, takže jako já bych řekla, že jako v pohodě (P7).

Mně přijde vstřícněj od všech. Jako nepřijde mi to... jako v pohodě, no nemůžu si jako nějak stěžovat. [...] Emmm, myslím si, že si prostě musíme vycházet jakoby nějak vstříc, abysme jeden druhému jakoby důvěřovali, tak dáváme jim to nejcennější, co máme, že jo. Takže musíme si mezi sebou vybudovat nějakou důvěru (P4).

Naopak, pokud rodiče vnímají přístup pedagoga jako negativní, může to vést k nedůvěře, která následně spolupráci výrazně narušuje. Zajímavým zjištěním je také jistá reciprocita v tomto vztahu – zdá se, že přístup participantů je často reakcí na přístup učitelů. Vstřícný učitel tak může motivovat i původně pasivnějšího rodiče k větší angažovanosti a naopak. Samotná absence negativních zkušeností s přístupem školy pak pro participanty funguje jako potvrzení, že MŠ je spolehlivá a spolupráce funguje:

S tím já problém nemám vůbec žádný, to s paní učitelkama vycházíme dobře, někde se dozvím i to, co bych možná nechtěla, co syn mi tam řekne (P1).

Jo taky dobře jo taky jako to jsem taky spokojená. Jo určitě jo, jako všechno v pořádku. Vždycky mně vyhoví jo, takže jako tam taky bych hned řekla, že je nějaký problém (P7).

Tak určitě hodně jsem klidnější, když dávám dceru do ruk někomu, kdo je klidnej, vyrovnanej, ne někomu, kdo třeba opravdu nemá vztah ten k těm dětem a tady vidím opravdu, že ten vztah je (P8).

Dalším naprosto zásadním faktorem je kvalita a způsob komunikace. Participanti jasně identifikují nedostatečnou nebo chybějící komunikaci ze strany MŠ jako významnou překážku narušující spolupráci:

No co když to vezmu konkrétně u nás, tak bych stoprocentně ocenila, kdyby bylo rozvedené víc ty informace k dětem, co se bude dít ve školce, co si mají donýst, kdy se mají zúčastnit rodiče, to je asi u nás takový problém (P1).

Snad asi nesetkala jediný, možná teda mě teď napadá jako není to nic jako zásadního, ale že třeba některé věci se k nám dostaly třeba pozdějc jo nějaké akce události, že prostě nám ta škola řekne, zejtra bude karneval a prostě mi to přijde strašně pozdě. Jo, když ty maminky doma třeba něco nemají, tak tady možná u nás ve školce. Tady to je tak jediný, co mi trošku jako sem tam vadilo, že nám ty informace chodily dost pozdě. Enhnmm. Jo jinak já fakt tam problém nemám (P5).

Participanti velmi pozitivně hodnotí, pokud je komunikace flexibilní a existuje ochota otevřeně a přímo řešit jakékoli záležitosti. Transparentnost a upřímnost v komunikaci jsou vnímány jako nezbytné nástroje pro budování důvěry a efektivní řešení otázek či problémů. Celkově je pak spolupráce hodnocena pozitivně, je-li komunikace vnímána právě jako otevřená, pružná a upřímná:

Komunikace je na dobré úrovni, opravdu když něco potřebuju a kam jedou na výlet nebo něco, tak mám buďto po učitelce dají vidět, nebo opravdu do messengeru (P3).

No a potom takové nějaké ty rychlé změny, rychlé informování rodičů, tak to potom funguje přes ten messenger nebo přes ten Facebook a je to takové rychlé a pružné (P6).

Spolupráci dále ovlivňují vzájemná očekávání a sdílení podobných představ o tom, jak by měla vypadat. Pokud rodiče a MŠ mají podobnou vizi ohledně rolí, cílů a forem spolupráce, je mnohem pravděpodobnější, že vztah bude vnímán jako harmonický a úspěšný.

Rozdílné představy mohou naopak vést k nedorozuměním a nespokojenosti. S tím může souviset i nespokojenost rodičů se zavedenými pravidly MŠ, což může pramenit právě z odlišných očekávání nebo z nedostatečné komunikace o důvodech těchto pravidel:

Třeba dcera má problémy, že třeba nechce moc jíst, tak tam byla jistá komunikace s jednou paní učitelkou, aby jí zkoušeli trošku oklamat a dávat jí to různě. Tak jako takhle. Na téhle úrovni se snažíme nějak komunikovat, aby nám vycházeli vsříc, když třeba máme my nějaký problém s dítětem (P3).

Jo, že ve školce vlastně, když spinkají po obědu, že tam musí ležet jo. ... že se třeba někde můžou děti potichu hrát nebo číst jo a tady jako a že jo ležte hodinu, jo, když nespíte, jo, když vlastně nespí, to je možná, co mně jakoby docela jako vadí (P7).

Je patrné, že pro participanty je důležité získávání jasných a včasných informací, neboť informace od mateřské školy ovlivňují jejich rozhodování a pochopení fungování MŠ.

V neposlední řadě hrají roli i individuální faktory na straně rodičů a vnější vlivy. Například předchozí špatná zkušenost s jinou mateřskou školou může vést k počáteční nedůvěře nebo zvýšené ostražitosti vůči nové instituci, jak sdílel jeden participant:

To jsem dávala toho staršího do [...], ale měli jsme tam....nebyli jsme prostě spokojení, protože na toho staršího pořád něco měli (P2).

Jak uvádí participanti, také vnitřní konflikty rodiče, například snaha skloubit pracovní povinnosti se zapojením do života MŠ, nebo vnímaný sociální tlak od ostatních rodičů, mohou ovlivnit přístup ke spolupráci:

Že prostě není jediný tady v tomto, ale už jako, jak se na mě ty maminky dívaly, že ho tam dávám s křikem, tak učitelka mě uklidňovala, že je pak všechno OK. (P2).

Dobře funguje. Jako my jako opravdu nic moc neřešíme. My jsme takový, spíš víte z práce do práce. Člověk obstará děti a snaží se mít taky trošku času pro sebe (P3).

Specifickou situací je případ, kdy participant necítí potřebu či důvod k iniciování schůzek – to může být interpretováno dvojím způsobem: buď jako známka naprosté spokojenosti a bezproblémového fungování, nebo naopak jako projev nižšího zájmu či nedostatku vnímaných příležitostí k hlubší interakci:

Že já to беру totiž tak, že když mám jakože vidím, že ty moje děti jsou spokojený, jo, tak jako nemám důvod to nějak prostě něco řešit (P5).

Celkově lze tedy konstatovat, že spolupráci mezi participanty a MŠ ovlivňuje komplexní soubor faktorů. Mezi ty dominantní patří přístup učitelů, kvalita a otevřenost komunikace a míra vzájemné důvěry a vstřícnosti. Právě tyto prvky zásadně formují, jak participanti celkovou spolupráci vnímají – zda jako partnerský, podpůrný a funkční vztah, nebo naopak jako vztah formální, problematický či nedostatečný. Individuální zkušenosti participantů, jejich očekávání a vnější okolnosti pak tuto celkovou percepci dále jemně dotvářejí a modifikují.

5.2 Komunikace ve spolupráci

5.2.1 Význam komunikace

Analýza této podkategorie jednoznačně ukazuje, že komunikace je participanty vnímána jako naprosto klíčový faktor, který zásadně ovlivňuje podobu a úspěšnost spolupráce s mateřskou školou: *Hmm komunikaci. Dobrou komunikaci hlavně* (P1).

Není vnímána jen jako pouhý přenos informací, ale jako samotný nástroj, který spolupráci umožňuje a formuje. Její kvalita a efektivita přímo ovlivňují, jak participanti celou spolupráci vnímají. Participanti zdůrazňují potřebu otevřenosti ke komunikaci ze strany mateřské školy, což naznačuje touhu po partnerském a transparentním vztahu:

No tak asi třeba, když potřebuji vědět, jaký mají naše děti třeba chování v té škole, jestli se dobře stravují a tak dále, tak abych asi, když tam nejsem, abych se dozvěděl, jak se tam chovají a jestli prostě všechno funguje, jak má no (P3).

Velmi silným tématem je potřeba informací. Participanti vyjadřují jasnou potřebu být v obraze o dění ve škole, o pokrocích svého dítěte a o plánovaných akcích či změnách. Cítí, že potřebují informace, aby mohli efektivně fungovat jako partneři školy a podporovat své dítě. Informace jim pomáhají lépe rozumět kontextu, připravit se na různé situace a cítit se více zapojeni. Dostatečná informovanost, a zejména včasnost poskytovaných informací, jsou proto vnímány jako zásadní pro spokojenost se spoluprací. Pokud participanti cítí, že mají dostatek informací a dostávají je včas, vnímají spolupráci pozitivněji:

Tak určitě informace mi pomáhají ze strany třeba jako té mateřské školky. Takový určitě pomáhají informace, doporučení a tady tyhle ty věci. [...] Tak asi nějaké vzájemné jakoby informování o vývoji dítěte a tak dále (P6).

No tak pro mě jsou důležité jako ty schůzky, co se týče nebo jsou dvakrát za ten rok. Když se dozvíme, co po nás ve školce chtějí, a nebo co se bude vlastně dít a jak na tom je dcera (P8).

Participantů také oceňují, když existuje prostor pro jejich dotazy a cití, že pokud se aktivně zajímají, potřebné informace získají: *Takže když rodič chce, tak se opravdu všechno dozví (P3).*

To ukazuje na důležitost obousměrné komunikace a vstřícnosti ze strany školy reagovat na individuální potřeby rodičů. Celková spokojenost s komunikací je tedy silně spojena s pocitem informovanosti, otevřenosti a dostupnosti. Naopak negativní zkušenosti, jako jsou příliš krátká doba na přípravu na akci z důvodu pozdního oznámení nebo celková nevědomost o organizaci určitých záležitostí, vedou k frustraci a negativně ovlivňují jak praktickou stránku spolupráce, tak celkové vnímání vztahu se školou:

Ted' nevím, jestli to byl Den maminek a byla informace na nástěnce, že, bude Den maminek, byl tam den a hodina a to bylo všechno, co tam bylo. Takže my jsme vlastně nevěděli vůbec nic, jestli mají přijít rodiče a kdo vlastně všechno má přijít, co se vůbec bude dít? Jenom jsme dostali tady tu informaci hodinu před tím, kam vlastně máme vůbec přijít (P1).

Závěrem lze říci, že komunikace je jedním z nejvýznamnějších faktorů ovlivňujících spolupráci. Její funkčnost, otevřenost, včasnost a dostatečnost informací přímo formují, zda participantů vnímají spolupráci s mateřskou školou jako partnerskou, efektivní a uspokojujivou, nebo naopak jako problematickou a nedostatečnou.

5.2.2 Formy komunikace

Tato podkategorie detailněji rozebírá, jakými způsoby probíhá komunikace mezi participanty a mateřskou školou, což přímo ovlivňuje jak celkové vnímání spolupráce, tak identifikuje konkrétní faktory a osvětluje zkušenosti s digitálními nástroji. Analýza ukazuje, že participantů využívají a často i preferují různorodé komunikační kanály, přičemž volba konkrétní formy často závisí na povaze sdělované informace a individuálních preferencích.

Významnou roli stále hraje osobní kontakt. Mnoho participantů vyjadřuje jasnou preferenci osobního kontaktu, a to zejména pro řešení důležitějších záležitostí nebo pro budování důvěry ve vztahu s pedagogy:

Tak to je vždycky na 1. místě, osobní setkání tam je to vždycky nejlepší, protože přes ten telefon ty informace, to je vždycky takový vyloženě ve zkratce, ale takhle já se můžu detailněji aji zeptat. Takže to osobní setkání si myslíme nejlepší jako tam to je vždycky nejlepší, jako si myslím (P3).

Jsou jako fajn takový ty třídní schůzky, když jsou, že přece jenom jako řešíme konkrétně to svý dítě jako, tak to je asi vždycky lepší, jakoby osobně. Že si to jako nedovedu úplně představit, že jo nějakou schůzku nebo ohodnocení dítěte jako přes mail. Jako tady v tom ta osobní komunikace je podle mě jako důležitá (P4).

Jako když potřebuji řešit něco fakt důležitého, tak ten osobní kontakt je na to nejlepší. Ale taky ty běžný informace stručný stačí na to messengeru, si myslím (P8).

Přímá interakce je vnímána jako klíčová pro získání okamžité zpětné vazby a pro navázání hlubšího vztahu. Zdá se, že osobní kontakt stále převládá co do četnosti, nebo je alespoň vnímán jako nezbytný pro určité typy komunikace, přičemž participanté cítí, že důležité informace by měly být sdělovány právě touto formou.

Vedle osobního kontaktu existuje i preference písemné formy komunikace, která může zahrnovat jak tradiční, tak digitální metody:

Já jsem za tohle ráda, že to takhle je, že člověk aspoň vidí, co se děje. Dozvídá se to, kolikrát člověk přijde domů a zjistí, že vlastně neví, co mu tam učitel říkal. A díky těm internetovým stránkám ví, že vlastně vůbec nějaká věc má být, co si má donést nebo co se bude odehrávat (P1).

Stále relevantní je pravidelné informování prostřednictvím nástěnky v MŠ, která slouží především pro předávání formálních informací a přehledů, jako je program na daný měsíc. Tato forma zajišťuje dostupnost základních informací pro všechny rodiče:

Visí tam nástěnka ohledně informací, takže kdykoliv, když dítě vyzvedávám, tak si to člověk většinou přečte a vlastně při přebírání, že to tak vždycky nám i strčí do ruky, třeba když je nějaká aktivita něco nového, tak abysme s tím byli seznámeni včas, takže jako a je tam teda fakt velká nástěnka. No takže tam veškerý informace jsou dokonce i obědy, jsou tam napsány prostě, co mají každý tejden za jídla (P3).

V oblasti digitální komunikace se ukazují zajímavé trendy. Zatímco používání emailu se zdá být spíše okrajové a někdy dokonce vnímané jako problémové, výrazně roste obliba a využívání aplikací pro bezplatné zasílání zpráv, typu Facebook Messenger.

Někteří participanti vyjadřují jasnou preferenci takové platformy, která se v některých případech stává dokonce dominantní formou digitální komunikace pro rychlé zprávy, připomínky či méně formální sdělení:

Mě teda mnohem líp ten messenger než jako ten mail, já třeba na ten email zas tak často nechodím, nebo nechodila jsem, takže jsem třeba ty musela až kvůli tý školce začít, takhle ten messenger mi prostě jakoby pípne, takže to mám dycky jakoby na očích (P4).

Když je to asi přes email, tak tam mně to přijde takové méně pružné, méně rychlé a někdy to třeba skočí do spamu. Takže to je asi v tom jakoby, někdy mě ty informace chybí. Díky tomu díky té emailové jakoby komunikaci no (P6).

Participanti vnímají jisté rozdělení – méně důležité informace mohou být efektivně sdíleny digitálně, zatímco ty zásadní vyžadují osobní předání:

Jako když potřebuji řešit něco fakt důležitého, tak ten osobní kontakt je na to nejlepší. Ale taky ty běžný informace stručný stačí na to messengeru si myslím (P8).

Zajímavým postřehem je i vnímání, že nástup digitálních nástrojů může vést k menšímu množství osobního kontaktu, což může být vnímáno jak pozitivně (efektivita), tak negativně (ztráta osobní vazby):

No. Jen jako to, že osobní nebo osobního kontaktu trochu ubylo, ale nějak to ty vztahy nenarušuje, si myslím (P8).

Závěrem lze konstatovat, že forma komunikace je důležitým faktorem ovlivňujícím spolupráci. Participanti oceňují flexibilitu a možnost volby kanálu podle situace. Zatímco osobní kontakt zůstává klíčový pro budování důvěry a řešení zásadních věcí, digitální nástroje, zejména komunikační aplikace jako Facebook Messenger, se stávají preferovaným kanálem pro rychlou a méně formální komunikaci. Efektivní využívání různých forem komunikace a respektování preferencí rodičů přispívá k jejich celkové spokojenosti a pozitivnímu vnímání spolupráce s MŠ. Naopak nefunkční nebo nevhodně zvolené komunikační kanály mohou spolupráci komplikovat.

5.2.3 Specifika digitální komunikace

Tato podkategorie se zaměřuje na konkrétní charakteristiky, výhody a nevýhody digitální komunikace, jak je vnímají participanté. Tyto specifické zkušenosti pak významně ovlivňují jak celkové vnímání spolupráce s mateřskou školou, tak identifikují faktory, které tuto spolupráci formují. Digitální komunikace se ukazuje jako nástroj s velkým potenciálem, ale i s nemalými riziky. Na jedné straně participanté oceňují výhody, které digitální nástroje přinášejí do komunikace s MŠ. Patří sem především rychlost a okamžitost, kdy rychlá komunikace přes mobil umožňuje získat informace téměř ihned. Participanté vnímají jako praktické dostávat informace ve zkratce právě touto cestou:

Nemůžu nic namítat, já mám přístup na internet kdykoliv, takže, když tam učitelka něco napíše, tak to vidím jakoby hnedka no (P2).

Digitální platformy, jako je často zmiňovaný Facebook Messenger, který participanté často navštěvují, umožňují snadné ověření informací a možnost se k nim opakovaně vracet. Někteří participanté také vnímají jako přínos možnost získat přehled o názorech ostatních rodičů v rámci skupinových chatů:

Je to dá se říct, že je rychlý a můžu se kdykoliv k těmhle informacím vrátit. Pokud bych něco zapomněla, tak vím, že opravdu vlastně v tom messengeru to najdu a vidím tam i názory dalších rodičů, což je taky fajn (P8).

Tyto pozitivní aspekty mohou přispívat k pocitu efektivity a dobré informovanosti, což se pozitivně odráží na vnímání spolupráce. Na druhé straně si participanté uvědomují a někteří i přímo zažívají rizika digitální komunikace. Objevují se obavy z nebezpečí sdílení informací na veřejných platformách, jako je Facebook:

Tak problematické to určitě může být. Tak ten Facebook je takový, že jo tam jsou fotky dětí, informace třeba i o dětech, tak nějaká třeba bezpečnost na tom internetu může být trošičku tak nějak jakoby na hraně nebo problematická (P7).

No, pokud bych měla vidět problém, tak ano. Myslím si, že v tom, že opravdu je tam nebo jsou tam veškeré záznamy, co se týče dětí, což si myslím, že pokud je to veřejné, není to až tak dobré (P8).

Jak poznamenávají participanté, digitální prostor také může být místem pro konflikty, ať už jde o veřejnou stížnost ve skupině, nebo přímý konflikt na Messengeru mezi rodiči:

Myslím, že ta jedna situace asi byla tady, tady se řešilo něco jakoby s hygienou a mamince se tam úplně nelíbilo, jak jakoby školka se k tomu postavila, takže to tenkrát myslím do tý jako do tý skupiny napsala a pak začalo vznikat to, že někteří se zastávali jednoho a někteří jakoby druhého a taková zbytečná (P4).

Dalším významným problémem je fakt, že ne každý má potřebné digitální kompetence, což může vést k vyloučení některých rodičů z komunikačního toku a nerovnému přístupu k informacím. Může se také objevit nespokojenost s konkrétním nástrojem, například stížnost na používání určité aplikace pro informování, pokud nevyhovuje potřebám nebo je vnímána jako jednostranně určená MŠ. Tyto negativní zkušenosti a rizika představují faktory, které mohou spolupráci narušovat a vést k nespokojenosti a negativnímu vnímání celého vztahu s MŠ, jak uvádějí participanti:

No myslím si, že občas nebo občas, jednou se tam vyskytla tady nějaká jakoby situace, kdy tam rodiče mezi sebou jakoby začli, to je aji v tom, je to asi takovej jako tenčí led ten digitální jakoby svět, jako jeden se začal napojovat na druhýho to asi přes ten jakoby e-mail nebo by se jako asi nestalo, ale každý má asi jakoby svý úskalí jo (P4).

Tak to jsem trošku vytknul aj paní ředitelce, že jsem vzpomínal na naši dobu, když jsme byli my, že když tady bylo, spíš, když to bylo takový, prostě postaru, jo, ty děcka. Dneska je taková doba, všechno se datluje do těch mobilů (P3).

Někteří rodiče mohou také pociťovat jistou bezmoc, pocit, že nelze ovlivnit, jaké digitální technologie škola používá, což může vést k frustraci, pokud preferují jiné formy komunikace nebo se s danou technologií necítí komfortně. Tento pocit nedostatku kontroly může negativně ovlivnit vnímání partnerského vztahu se školou. Např. jeden participant uvádí:

No tak teď už v týhle době asi nic, ono je všechno digitální. Jo, asi je to všechno v pořádku. To je jenom takový můj objektivní názor. Jo, to není vyložene, že by to bylo špatně. Ono to je asi jedno. Samozřejmě, ale už to ani nemůžeme ani ovlivnit (P3).

Závěrem lze říci, že zkušenosti participantů s digitální komunikací nejsou jednotné. Zatímco rychlost, dostupnost a snadné sdílení informací jsou vnímány pozitivně, rizika spojená s ochranou soukromí, potenciálem pro konflikty a rozdílnou digitální gramotností představují významné výzvy. Tyto specifické vlastnosti digitálních nástrojů se tak stávají důležitým faktorem ovlivňujícím spolupráci, který může jak posilovat, tak oslabovat celkové vnímání vztahu mezi rodiči a mateřskou školou. Úspěšnost digitální komunikace tedy závisí

na citlivém a promyšleném přístupu ze strany školy, který bere v úvahu preference i limity rodičů.

5.3 Formy spolupráce

5.3.1 Osobní setkání

Tato podkategorie se věnuje specifické formě spolupráce – plánovaným osobním setkáním mezi participanty a zástupci mateřské školy, typicky třídním schůzkám nebo individuálním konzultacím. Analýza dat ukázala, že tato forma je participanty obecně vnímána pozitivně a hraje důležitou roli v celkovém pohledu na spolupráci a představuje významný faktor, který ji ovlivňuje.

Participantů často zmiňují existenci pravidelných schůzek a pro mnohé z nich je četnost těchto setkání dostačující. Tento pocit pravidelnosti a adekvátní frekvence přispívá k pocitu stability a předvídatelnosti ve spolupráci. Klíčovým aspektem je vnímaná hodnota těchto setkání – participanty vyjadřují, že schůzky jim pomáhají, což naznačuje jejich praktický přínos pro ně, ať už jde o získání informací, porozumění dění ve školce, nebo řešení konkrétních záležitostí:

Jsou jako fajn takový ty třídní schůzky, když jsou, že přece jenom jako řešíme konkrétně to své dítě jako, tak to je asi vždycky lepší, jakoby osobně. [...] Hmm já si myslím, že bývají standardně. Standardně si myslím, že bývají jednou za pololetí [...] Já jako nemám, ne neřeším s dcerou úplně nějaký problém nebo tak, takže mě to jako naprosto vyhovovalo. Ale myslím si, že kdyby někdo měl jakoby zájem dřív, tak si myslím, že by to asi nebyl jakoby problém (P4).

No, možná by bylo dobrý, kdyby bylo víc třeba i sezeních. Co se týče učitelů s rodičema, bychom se dozvíдали o těch dětech víc, protože to se vlastně dozvíme... dozví se to ty rodiče na začátku, co tam nastoupí nový a potom už nemáme průběžně žádnou zpětnou vazbu, jestli ty děti se zapojují, jestli si tam někdo někomu neubližuje a tak. To už se bohužel, pak musí člověk doptat úplně individuálně (P1).

Velmi důležitým zjištěním je, že právě na těchto schůzkách participanty pocítují, že dostávají nejobsáhlejší zpětnou vazbu:

Takže no jo, mně se docela líbí, když máme takový ty schůzky, konzultace vlastně, které bývají myslím jednou ročně nebo dvakrát, protože tam se vlastně dozvím úplně nejvíc, co se vlastně můžu dozvědět, se dá říct (P5).

To naznačuje, že osobní setkání poskytují prostor pro hlubší diskuzi a detailnější předání informací, které jiné formy komunikace (např. rychlé digitální zprávy nebo nástěnka) nemusí umožňovat. Tento aspekt výrazně posiluje význam osobních setkání jako klíčového fóra pro komunikaci. Celkově lze tedy pozorovat pozitivní vztah participantů ke schůzkám.

Závěrem lze říci, že plánovaná osobní setkání jsou vnímána jako důležitý a pozitivní prvek spolupráce. Jejich pravidelnost, vnímaná užitečnost, a především možnost získat komplexní zpětnou vazbu představují klíčové faktory, které pozitivně ovlivňují vztah mezi participanty a mateřskou školou. I když ne všichni participanté cítí potřebu častých individuálních schůzek, obecně panuje shoda na hodnotě a přínosu organizovaných setkání pro efektivní spolupráci.

5.3.2 Společné akce

Tato podkategorie se zaměřuje na specifickou formu spolupráce mezi rodiči a mateřskou školou, která zahrnuje organizování a účast na společných akcích. Tyto akce představují významný prvek v tom, jak rodiče vnímají spolupráci, a zároveň jsou faktorem, který tuto spolupráci aktivně formuje a ovlivňuje.

Společné akce jsou participanty vnímány jako příležitost pro společné aktivity dětí a rodičů, což posiluje vztahy nejen mezi rodinou a školou, ale i mezi rodiči a dětmi v kontextu školního prostředí. Často slouží také k seznámení dětí a rodičů s prostředím MŠ, zejména na začátku docházky nebo při specifických příležitostech, což může snižovat bariéry a budovat důvěru. Tematické akce (např. vánoční besídky, dílničky, zahradní slavnosti) dodávají spolupráci neformální a často radostný rozměr, který participanté oceňují. Tyto aspekty přispívají k pozitivnímu vnímání MŠ jako otevřené a přátelské instituce:

Nějaký jakoby aktivity si myslím, že jsou jakoby fajn pro ty rodiče, když můžou jít do té mateřské školy, vidí to tam třeba, jak to tam funguje a tak (P4).

Zajímavým zjištěním je důraz na aktivní roli rodičů během těchto akcí. Identifikované kódy jako „sdílená odpovědnost rodičů na akcích“ a „kolektivní přístup rodičů“ naznačují, že tyto události nejsou vnímány pouze jako pasivní konzumace programu, ale jako příležitost pro zapojení a spolupráci mezi rodiči samotnými i s personálem MŠ. Rodiče mohou pomáhat nebo jednoduše sdílet společný zážitek.

Jak participantí uvádějí, některé akce umožňují i širší zapojení rodiny (prarodiče, sourozenci), což dále rozšiřuje komunitní rozměr spolupráce:

Že v tom nebudu sama, že každé jakoby něčím přispěje. [...] Tchyň dělá v kartonáži, takže nechá i udělat jakoby dětem něco do školky na vyrábění. Nebo že tam, něco nakoupí třeba pastelky, lepidla (P2).

Participantí také vnímají svou roli v pomoci vlastnímu dítěti na akcích, což jim umožňuje být přímou podporou dítěti a lépe nahlédnout do jeho prožívání ve školce. Tato aktivní participace a pocit společenství jsou silnými faktory ovlivňujícími kvalitu a hloubku spolupráce:

No moje osobní zkušenost byla, že jsem právě s dcerkou tam pomohl vykreslovat obrázek, a to bylo třeba, když byly ty Vánoce, tak to tam ještě dostali tam takový papírky psaní jakoby Ježíškovi, tak jsem jí pomáhal právě vyplnit a zakroužkovat, jaké dárky bych chtěl a tak dále (P3).

Na druhou stranu se objevuje i názor některých participantů, kteří by uvítali raději méně akcí. To může signalizovat různé věci – od jejich časové zaneprázdněnosti přes pocit zahlcení množstvím aktivit až po preferenci jiných forem spolupráce:

My jsme rádi, když ty děti dáme do školy, abysme měli chvilku čas taky na to tady uvařit a dělat kolem. Takže my se takhle my nevyžadujeme, aby těch aktivit bylo příliš mnoho ze školy, my bysme byli radši, kdyby jim bylo méně, takže asi tak (P3).

Tento pohled ukazuje, že i když jsou společné akce obecně vnímány pozitivně, jejich frekvence a náročnost mohou být faktorem, který ovlivňuje spokojenost a ochotu participantů se zapojit, a tedy i jejich celkové vnímání spolupráce. Je důležité najít rovnováhu, která vyhovuje většině rodičů a zároveň naplňuje cíle těchto setkání.

Závěrem lze konstatovat, že společné akce jsou participanty vnímány jako důležitá a obohacující forma spolupráce, která umožňuje neformální setkávání, budování komunity a aktivní zapojení rodičů do života MŠ. Představují tak významný faktor, který může posilovat vztahy a vzájemnou důvěru. Nicméně je třeba brát v úvahu i preference rodičů ohledně četnosti a charakteru těchto akcí, aby byly vnímány jako přínosné a nikoli zatěžující.

5.3.3 Další formy spolupráce

Tato podkategorie zahrnuje různorodé, často méně formální nebo specifické způsoby interakce a podpory mezi rodiči a mateřskou školou, které doplňují organizované schůzky a společné akce. Tyto formy spolupráce významně přispívají k celkovému obrazu toho, jak rodiče vnímají vztah s mateřskou školou, a představují další sadu faktorů ovlivňujících tuto spolupráci.

Některé identifikované kódy ukazují na praktickou a materiální angažovanost rodičů. Patří sem například zajištění občerstvení na akci, materiální podpora MŠ (např. darování hraček, výtvarných potřeb), nebo dokonce finanční podpora MŠ. Tyto aktivity demonstrují ochotu participantů přispět nad rámec běžných povinností a podílet se na zlepšování prostředí nebo zajištění akcí pro děti. Zajímavým doplňujícím zjištěním je podmíněná ochota pomoci MŠ. To naznačuje, že zatímco ochota pomáhat existuje, může být ovlivněna různými faktory, jako jsou časové možnosti rodičů, jejich zdroje nebo konkrétní povaha žádosti o pomoc. Tato ochota (i s jejími podmínkami) je tedy faktorem, který formuje reálnou podobu spolupráce a ovlivňuje, jak participanté vnímají vzájemnou podporu – mohou se cítit jako aktivní partneři, ale zároveň si jsou vědomi svých limitů:

I ostatní, co jsem slyšela, tak někdo třeba daruje peníze, nebo se zaplatí led na bruslení. Takže fakt jako s touto školkou, co tady jsme, tak nemůžu říct vážně půl slova špatně (P2).

Nevybavuji si, že by tady jako někdo něco, kromě jako já nevím třeba donést jakoby papíry na malování nebo tak (P4).

No tak na těch jakoby akcích, no že tam, že se člověk účastní, má možnost třeba přinést nějaké občerstvení, má možnost se zapojit třeba v rámci karnevalu do nějakého finančního daru do tomboły (P6).

No moc jako ne, ale mně to nevadí, jak není čas na nějaké to tvoření zajdu nebo na ten karneval něčím přispěju, ale jinak bohužel ne. [...] No takhle na ty akce se snažíme chodit, ale nějak více jako nezapojují, i když vlastně nebo jako jestli se to počítá, tak někdy upeču něco na tu akci, nebo alespoň něco takovýho menšího (P8).

Další identifikované kódy se týkají spíše transparentnosti a otevřenosti ze strany mateřské školy. Možnost nahlédnutí do MŠ (např. během adaptačního období, dnů otevřených dveří nebo i neformálně) a celkové poznání fungování MŠ jsou participanty vnímány velmi pozitivně. Umožňuje jim to lépe porozumět prostředí, ve kterém se jejich dítě pohybuje, dennímu režimu, pedagogickým přístupům a celkové atmosféře. Tato

transparentnost buduje důvěru a snižuje nejistotu, což jsou klíčové faktory pro pozitivní vnímání spolupráce. Když rodiče cítí, že vědí, jak to tzv. „ve školce chodí“, je pravděpodobnější, že budou vnímat spolupráci jako otevřenou a partnerskou:

No myslím si, že tady to, že prostě nechat ty rodiče jakoby trošku nahlédnout do toho fungování té mateřské školy. [...] Třeba den otevřených dveří, než to dítě jakoby nastoupí do té školky. Ale když už tam je, tak třeba nějaká společný společné aktivity. Nevím třeba nějaké tvoření vánoční nebo tak (P4).

Určitě se můžeme podílet na karnevalu třeba jo, buď dát tombolu, nebo s něčím pomoci s organizací s výzdobou. Školka nás zapojuje i do různých takových těch aktivit na dny maminek. Zapojuje teda kromě nás i babičky, že můžou chodit do školky vlastně s dětmi, tam pečou, takže to se mi docela líbí, že to tak od loňského roku začalo takhle fungovat, že vlastně nás zapojují do takových věcí, aby jsme si vyzkoušeli vlastně jak ty děti v té školce fungují. Jo jakože tady takovýhle aktivity různý no (P5).

Závěrem lze říci, že tyto další formy spolupráce ukazují na širší a hlubší rozměr vztahu mezi rodiči a MŠ. Nejde jen o formální komunikaci, ale také o vzájemnou výpomoc a otevřenost. Jak analýza dat prokázala, ochota rodičů materiálně či jinak podpořit mateřskou školu a zároveň možnost nahlédnout do jejího chodu a fungování jsou důležitými aspekty, které přispívají k celkovému pocitu partnerství a důvěry a zároveň fungují jako faktory, které tuto spolupráci aktivně utvářejí.

5.4 Vnímané dopady spolupráce

5.4.1 Zpětná vazba

Zpětná vazba představuje jeden z klíčových aspektů vnímaných dopadů spolupráce mezi rodiči a mateřskou školou. Její charakter, včasnost a obsah zásadně ovlivňují, jak rodiče celkovou spolupráci vnímají, a zároveň funguje jako významný faktor, který tuto spolupráci formuje.

Participantů vnímají jako velmi pozitivní, pokud je zpětná vazba ze strany učitele poskytována s emoční podporou a pochopením. Schopnost učitele nejen informovat, ale také uklidnit, podpořit nebo normalizovat problém (např. určité chování dítěte ujistit jako běžné ve vývoji), je participanty vysoce ceněna. Takový přístup buduje důvěru a posiluje pocit partnerství, což pozitivně ovlivňuje vnímání spolupráce. Stejně tak je klíčová okamžitá reakce učitele na vzniklé situace nebo dotazy rodičů. Rychlá a relevantní zpětná vazba je

vnímána jako projev profesionality, zájmu a efektivity komunikace a představuje důležitý faktor pro hladký průběh spolupráce:

Já jsem spokojená tak, jak to je tady. Že prostě, asi se budu furt opakovat, ale tu situaci, co jsme měli, tak jako už z té strany učitelek, že ho sice ode mě vodtrhávali, ale potom všechno OK. Když oni něco potřebovali, tak zase já jsem nastoupila, takže my máme komunikaci úplně skvělou (P2).

My jsme všechny informace vždycky měli jako celkem dost času, i když třeba jedu někam na výlet, tak neměli jsme jako někdy, že jsme si na něco nevzpomněli, nebo že by to bylo ta informace nám předána pozdě nebo něco (P3).

Naopak negativně ovlivňuje vnímání spolupráce opožděné sdělování informací. Pokud se participanti dozvídají o problémech či důležitých událostech se zpožděním, vede to často k pocitům frustrace, nejistoty nebo dojmu, že škola nekomunikuje dostatečně transparentně či efektivně. Takové zkušenosti negativně ovlivňují vnímání spolupráce a ukazují na včasnost komunikace jako na kritický faktor ovlivňující její kvalitu:

Aby nám to řekli jako dřív některý věci. A teďka vlastně, ale tak to bylo, to nebyla vina školky. My jsme měli mít kurz na předškoláky, Vlastně to vůbec nebylo...A to je možná to, že bysme se to taky vlastně ani jako nedozvěděli, že nebude jo, takže možná to je teda taky trošku vázlá jakoby komunikace, že i když se teda něco neuskuteční, tak, aby nám ta školka prostě dala vědět, jo, i když prostě to nedopadne dobře, jakoby pro nás, že se to neudělá ta věc, tak ale aby prostě nám ta školka dala nějakou zpětnou vazbu, abysme vlastně věděli, jak se vůbec jako přizpůsobit, nachystat (P5).

Zajímavým zjištěním je i explicitní prosba o zpětnou vazbu od MŠ ze strany některých participantů. To signalizuje, že participanti zpětnou vazbu nejen očekávají, ale aktivně ji vyhledávají a považují ji za nezbytnou součást spolupráce:

No, no snažili se jo, já jsem se pak třeba když dceru vyzvedávám, tak se pak ptám, jako jestli to snědla nebo ne jo, ale tak ta komunikace z téhle strany je (P3).

Já teda jako musím říct za sebe fakt, že já nemám tam žádný problém. Jo, já cokoliv potřebuju, tak se obrátím. Paní učitelky mi vždycky odpoví ať tak, či tak, ale já fakt nemám tam žádnéj problém. Ta komunikace tam funguje dobře takhle. Když je něco potřeba jo, můžu si paní učitelku ráno odchytit, odpoledne. Někdy si to vyřídí i mezi sebou, když něco potřebujeme, takže to funguje dobře (P5).

Potřeba aktivně žádat o informace může na jednu stranu svědčit o angažovanosti participantů, na druhou stranu může také naznačovat, že proaktivní poskytování zpětné vazby ze strany MŠ není vždy vnímáno jako dostatečné. Dostupnost a pravidelnost zpětné vazby je tedy dalším klíčovým faktorem ovlivňujícím spokojenost rodičů a jejich celkové vnímání spolupráce.

Závěrem lze konstatovat, že kvalita, forma, a především včasnost zpětné vazby jsou zásadními prvky, které formují pohled rodičů na spolupráci s MŠ. Jak vyplývá z rozhovorů, empatický přístup, okamžitá reakce a proaktivní sdílení informací jsou faktory, které budují důvěru a posilují partnerství, zatímco opožděná komunikace může vést k nedorozuměním a negativnímu hodnocení spolupráce. Potřeba rodičů aktivně žádat o zpětnou vazbu podtrhuje její důležitost v celém procesu.

5.4.2 Přínosy spolupráce

Tato podkategorie odhaluje klíčové pozitivní dopady, které rodiče vnímají jako výsledek spolupráce s mateřskou školou. Tyto přínosy zásadně formují jejich celkový pohled na spolupráci a zároveň představují silné motivující faktory, které tuto spolupráci podporují a udržují.

Dle participantů je jedním z nejvýraznějších přínosů pozitivní hodnocení vztahu s učiteli:

To jsem taky spokojená. Jo určitě jo, jako všechno v pořádku. Vždycky mně vyhoví jo, takže jako tam taky bych hned řekla, že není problém (P7).

Mně přijde vstřícněj od všech. Jako nepříjde mi to... jako v pohodě, no nemůžu si jako nějak stěžovat (P4).

Dobré osobní vztahy, pocit porozumění a vstřícnosti ze strany pedagogů jsou základem pro budování důvěry. Tato důvěra je důležitá, neboť umožňuje participantům klidné svěření dítěte do péče MŠ. Právě kvalita vztahu a míra důvěry jsou tedy klíčovými faktory, které vedou k pozitivnímu vnímání spolupráce. Tento pozitivní vztah se často promítá do celkové spokojenosti s aktuální spoluprací:

Prostě musíme vycházet jakoby nějak vstříc, abysme jeden druhýmu jakoby důvěřovali, tak dáváme jim to nejcennější, co máme, že jo. Takže musíme si mezi sebou vybudovat nějakou důvěru (P4).

Další významnou skupinou přínosů je vnímaná transparentnost a informovanost. Rodiče oceňují, když mají dostatek informací o dění ve školce a o svém dítěti.

Pozitivně vnímají možnost vidět, jak děti v MŠ fungují a že se jim učitelé věnují. Tento vhled do prostředí a fungování MŠ posiluje důvěru a pocit partnerství. Někteří participanti dokonce explicitně zmiňují lepší komunikaci než dříve nebo celkově vnímanou změnu kvality spolupráce k lepšímu, což naznačuje, že si cení vývoje a zlepšování v této oblasti. Dostupnost informací a transparentnost jsou tedy dalšími faktory, které přispívají k pozitivnímu hodnocení.

Zásadním přínosem, který často zastřešuje ostatní, je spokojenost samotného dítěte. Jak někteří participanti uvádějí, pokud jsou spokojené děti, nepocítují potřebu vstupovat do komunikace či něco řešit. Šťastné a dobře adaptované dítě je pro rodiče nejsilnějším signálem, že spolupráce a fungování MŠ jsou v pořádku. Toto vnímání je silně ovlivněno faktorem spokojenosti dítěte. V širším kontextu rodiče vnímají, že dochází k naplnění potřeb MŠ (ve smyslu naplnění její role a cílů vůči dítěti a rodině). V neposlední řadě nelze opomenout ani ryze praktický přínos – rodič má díky MŠ čas na práci nebo jiné aktivity. Tato základní funkce MŠ je často implicitním, ale důležitým předpokladem pro celkovou spokojenost.

Závěrem lze říci, že přínosy spolupráce vnímané participanty jsou různorodé. Zahrnují jak kvalitu mezilidských vztahů a důvěru, tak transparentnost, informovanost, a především spokojenost a rozvoj dítěte. Tyto pozitivní dopady přímo ovlivňují, jak rodiče spolupráci hodnotí, a zároveň fungují jako klíčové faktory, které je motivují k dalšímu zapojení a udržování dobrých vztahů s MŠ. Praktický přínos v podobě zajištění péče o dítě pak tvoří základní rámec této spokojenosti.

6 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Hlavním cílem této bakalářské práce bylo prozkoumat, jak rodiče dětí předškolního věku vnímají možnosti spolupráce s vybranou mateřskou školou v konkrétním institucionálním kontextu. Současně byly formulovány následující výzkumné otázky: Jaké f spolupráce rodiče identifikují? Jaké faktory ovlivňují spolupráci mezi rodiči a mateřskou školou? Jaké zkušenosti mají rodiče s digitální komunikací s mateřskou školou? Pro jejich zodpovězení a naplnění cíle byla využita kvalitativní výzkumná strategie založená na polostrukturovaných rozhovorech s rodiči a následné tematické analýze, metodou otevřeného kódování, z toho vznikly čtyři kategorie, které spolu souvisí, jsou propojeny a poskytují komplexní pohled na zkoumanou problematiku.

Ukázalo se, že vnímání spolupráce je komplexní a individuální, avšak dominantně je formováno kvalitou vztahů, mírou důvěry a efektivitou komunikace. Pozitivní vnímání je silně spojeno s pocitem, že učitelé mají k dětem vřelý a lidský vztah, že rodiče mají dostatek relevantních informací o dění v mateřské škole i o prospívání svého dítěte, a především, že je dítě v MŠ spokojené a dobře se rozvíjí. Spokojenost dítěte často funguje jako hlavní indikátor úspěšné spolupráce. Naopak nedostatky v komunikaci či vnímaný nezájem mohou vést k negativnímu hodnocení.

Bylo zjištěno, že různé možnosti spolupráce nabízené mateřskou školou jsou rodiči oceňovány. Pro rodiče jsou důležité osobní schůzky s učiteli, které poskytují prostor pro hlubší diskuzi. Také společné akce jsou vnímány jako příležitost pro společně strávený čas s dětmi, což naznačuje otevřenost vůči mateřské škole a přispívá to k celkovému pocitu partnerství a důvěry. Je podstatné najít rovnováhu v četnosti a náročnosti těchto aktivit, aby vyhovovaly většině rodičů a naplňovaly cíle těchto setkání.

Dále byly identifikovány klíčové faktory ovlivňující spolupráci. Jako naprosto zásadní se ukázal přístup pedagogického personálu. Osobní kvality učitelů, jejich ochota, vstřícnost, empatie, pozitivní a lidský přístup k dětem i rodičům tvoří základ pro budování důvěry, která je pro klidné svěření dítěte a otevřenou komunikaci. Dalším klíčovým faktorem je kvalita, forma a včasnost komunikace a zpětné vazby. Rodiče oceňují proaktivní sdílení informací ze strany MŠ, transparentnost a možnost nahlédnout do fungování třídy. Dostupnost informací a pocit partnerství, kdy jsou rodiče vnímáni jako důležití aktéři ve vzdělávání dítěte, výrazně posilují spokojenost se spoluprací. Mezi další faktory patří i praktické

aspekty, jako je zajištění péče o dítě umožňující rodičům pracovní zapojení, a v neposlední řadě již zmíněná spokojenost samotného dítěte.

Z rozhovorů vyplynulo, že digitální komunikace je vnímána jako užitečný doplněk, zejména pro rychlé předávání organizačních informací, sdílení fotografií či dokumentů. Může zvyšovat dostupnost informací a flexibilitu. Zároveň však plně nenahrazuje osobní kontakt a přímou empatickou komunikaci, která je klíčová pro budování hlubší důvěry a řešení citlivějších záležitostí. Její vnímání a využívání se liší v závislosti na preferencích rodičů a zavedené praxi konkrétní MŠ.

Celkově lze konstatovat, že rodiče si jsou vědomi svých rolí a role učitelů, vnímají, že mají různé možnosti zapojit se do spolupráce s mateřskou školou. Jejich pohled na spolupráci s MŠ je silně ovlivněn mezilidskými vztahy a kvalitou komunikace. V rozhovorech každý z participantů výrazně zmiňoval spokojenost s aktuálním stavem spolupráce především díky příjemnému přístupu učitelů. Důvěra v pedagogy a instituci, pocit informovanosti a partnerství jsou základními pilíři spokojenosti. Proaktivní, včasná a empatická komunikace ze strany mateřské školy je klíčovým faktorem, který buduje mosty mezi rodinou a školou a přispívá k pozitivnímu vnímání spolupráce.

Je třeba zmínit i limity této bakalářské práce, které vyplývají především z kvalitativní povahy výzkumu a menšího vzorku participantů, což omezuje možnost zobecnění výsledků na celou populaci rodičů dětí v MŠ. Výzkum se také zaměřil pouze na perspektivu rodičů, převážně matek. Do budoucna by bylo přínosné rozšířit výzkum o pohled pedagogů a vedení MŠ, porovnat situaci v různých typech mateřských škol (státní vs. soukromé, městské vs. venkovské) nebo výzkum obohatit o pohled více otců. Přes uvedené limity přináší bakalářská práce vhled do komplexní problematiky spolupráce rodiny a mateřské školy z perspektivy rodičů a potvrzuje, že kvalitní partnerství založené na důvěře a otevřené komunikaci je zásadní pro blaho dítěte a spokojenost všech zúčastněných stran.

7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Na základě kvalitativního výzkumného šetření, které bylo realizováno v konkrétní mateřské škole a zaměřilo se na pohled rodičů dětí předškolního věku na spolupráci s tímto zařízením, lze formulovat následující doporučení pro praxi. Tato doporučení reflektují poznatky získané v konkrétním institucionálním kontextu a mohou sloužit jako inspirace pro další mateřské školy usilující o rozvoj kvalitního a funkčního partnerství mezi rodinou a školou, které je klíčové pro optimální rozvoj dítěte.

Stěžejním prvkem pro úspěšnou spolupráci je systematické investování do budování vztahů a důvěry. To vyžaduje ze strany mateřské školy zaměření na osobní přístup pedagogického personálu. Důraz by měl být kladen nejen na odbornost, ale především na rozvoj empatie, vřelosti a vynikajících komunikačních dovedností. Rodiče totiž vnímají mateřskou školu především skrze konkrétní osoby a jejich jednání, proto je konzistence a spolehlivost v přístupu personálu zásadní pro budování dlouhodobé důvěry. Zároveň je nutné si neustále uvědomovat, že pro rodiče je hlavním ukazatelem kvality MŠ i samotná spolupráce spokojenost a všestranný rozvoj jejich dítěte. Proto je důležité aktivně komunikovat nejen o případných problémech či výzvách, ale také pravidelně sdílet pokroky, úspěchy a pozitivní zážitky dítěte ze školního prostředí.

Nezbytným nástrojem pro budování a udržování těchto vztahů je kvalitní, otevřená a včasná komunikace. Mateřské školy by měly zaujmout proaktivní a transparentní přístup, pravidelně a srozumitelně informovat nejen o organizačních záležitostech a plánovaných akcích, ale také o pedagogických záměrech a metodách práce. Transparentnost snižuje nejistotu rodičů a významně posiluje jejich pocit partnerství. Je vhodné nabízet rozmanité formy komunikace, které rodičům umožní nahlédnout do dění ve škole (např. pravidelné sdílení fotografií z aktivit, krátké zprávy o průběhu dne, dny otevřených dveří) a poskytovat pravidelnou, byť třeba stručnou, individuální zpětnou vazbu o dítěti. Současně je klíčové aktivně naslouchat dotazům, podnětům a případným obavám rodičů a dávat jim zřetelně najevo, že jejich názory jsou brány vážně. Tím se podporuje nezbytná obousměrnost komunikace. Nelze podceňovat ani formu a včasnost sdělování informací, neboť i drobné nedostatky v organizační komunikaci mohou negativně ovlivnit celkový dojem ze spolupráce.

V současné době hraje významnou roli i digitální komunikace, kterou je však třeba využívat promyšleně a strategicky. Její efektivita pro organizační záležitosti je nesporná –

digitální nástroje jsou ideální pro rychlé sdílení plánů, jídelníčků, organizačních pokynů či fotografií. Je ovšem zásadní jasně komunikovat, a především dbát na to, aby technologie nenahrazovaly osobní kontakt v klíčových momentech. Jak uvádějí ve svém výzkumu Waszczuk et al. (2024), rodiče i učitelé stále více používají digitální technologie k prohloubení spolupráce, ale tradiční formy jsou mezi všemi stále velmi oblíbené a mají zde své místo. Pro řešení citlivějších témat, hlubší diskuzi o vývoji a potřebách dítěte nebo pro samotné budování pevnějšího vztahu a důvěry zůstává nezbytný přímý osobní rozhovor či případně telefonát. Vedle otázky účelnosti a rovnováhy je však důležité reflektovat i aspekt bezpečnosti, měly by být voleny komunikační nástroje, které zajišťují ochranu osobních dat a umožňují bezpečné sdílení informací v souladu s platnou legislativou. Mateřské školy by proto měly aktivně hledat rovnováhu mezi digitální efektivitou a nepostradatelným osobním přístupem, zohledňovat různé preference rodičů a nabízet funkční kombinaci komunikačních kanálů.

Konečným cílem spolupráce by mělo být dosažení pocitu skutečného partnerství. Toho lze dosáhnout smysluplným zapojováním rodičů do života MŠ, například prostřednictvím sdílení jejich odbornosti či zájmů, účasti na společných projektech či akcích s dětmi, kde se mohou cítit jako aktivní spoluvůdci edukačního prostředí, nikoli jen jako pasivní příjemci služeb. Pocit partnerství významně posiluje i vysvětlování pedagogických přístupů a důvodů pro určitá pravidla či aktivity. Pokud rodiče rozumí, proč se věci dějí určitým způsobem, snadněji daný přístup přijímají a podporují.

Pro udržení a další rozvoj kvalitní spolupráce je nezbytná také pravidelná reflexe vlastní praxe ze strany mateřské školy. To zahrnuje jak interní diskuzi v pedagogickém týmu na poradách, kde se sdílejí zkušenosti (pozitivní i negativní) s komunikací a spoluprací s rodiči a hledají se cesty ke zlepšení, tak aktivní získávání zpětné vazby přímo od rodičů, například prostřednictvím krátkých anonymních dotazníků, neformálních rozhovorů nebo diskuzních setkání.

Implementace těchto doporučení může vést nejen ke spokojenějším rodičům a personálu, ale především k vytvoření silnějšího pouta důvěry a partnerství mezi rodinou a školou. Takové prostředí pak poskytuje optimální podmínky pro zdravý vývoj a vzdělávání dětí, což je společným a nejdůležitějším cílem obou stran.

8 DISKUSE

Výsledky výzkumu byly porovnány s poznatky Bica et al. (2018), kteří na základě svého šetření dospěli k závěru, že rodiče obecně neprojevují výrazný zájem o spolupráci s učiteli. Oproti tomu analýza rozhovorů s rodiči dětí předškolního věku ve vybrané mateřské škole ukázala, že zájem o spolupráci zde existuje a je vnímán jako důležitý aspekt vzdělávacího procesu. Tento závěr je v souladu se zjištěními Waszczuk et al. (2024), kteří uvádějí, že většina rodičů projevuje zájem o dění v mateřské škole a aktivně se do něj zapojuje.

Zatímco Bica et al. (2018) označují za nejvýznamnější faktor spolupráce informovanost rodičů o vzdělávací politice, data získaná v tomto výzkumu ukazují, že z pohledu rodičů hrají zásadní roli především důvěra, vstřícnost pedagogického personálu a kvalita komunikace. Přestože se dílčí výzkumné výstupy liší, panuje mezi nimi shoda v tom, že učitelé by měli aktivně podporovat rodiče ve vnímání jejich důležité role v procesu spolupráce se školou. Tento závěr koresponduje také s teoretickými východisky práce, která zdůrazňují, že efektivní spolupráce mezi školou a rodiči vyžaduje aktivní zapojení obou stran.

Dalším tématem bylo využívání digitální komunikace. Výsledky výzkumu částečně podporují zjištění Waszczuk et al. (2024), podle nichž má využívání digitálních technologií pozitivní vliv na spolupráci mezi rodiči a mateřskou školou. Respondenti uvedli, že digitální komunikaci vnímají jako užitečný nástroj zejména pro rychlé sdílení informací, fotografií nebo organizačních dokumentů. Současně však zdůrazňovali, že osobní kontakt nelze těmito nástroji plně nahradit, zejména pokud jde o sdílení citlivějších témat nebo budování důvěry.

Na základě těchto zjištění lze konstatovat, že i přes rostoucí význam digitálních nástrojů zůstává osobní interakce nenahraditelným prvkem kvalitní spolupráce. Právě prostřednictvím osobního kontaktu mají rodiče možnost vnímat přístup pedagogického personálu nejen vůči nim, ale především vůči dětem. Tento aspekt byl účastníky výzkumu hodnocen jako klíčový, přičemž empatie a lidskost ze strany učitelek byly považovány za hlavní zdroj důvěry a spokojenosti. Pozitivní vnímání spolupráce tak úzce souvisí se spokojeností dítěte, která byla opakovaně zmiňována jako hlavní ukazatel úspěšného partnerství mezi školou a rodinou.

Získaná zjištění poskytují mateřské škole podněty pro další rozvoj partnerské spolupráce s rodiči. Za účelné by bylo považovat rozšíření výzkumu o pohled pedagogického

personálu a vedení školy, případně realizovat komparativní výzkum mezi různými typy mateřských škol (např. státní vs. soukromé, městské vs. venkovské). Výsledky těchto šetření by mohly být následně sdíleny s rodiči v rámci společných diskusních setkání, čímž by bylo možné podpořit vzájemné porozumění a posílit oboustrannou spolupráci.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývala pohledem rodičů dětí předškolního věku na spolupráci s mateřskou školou, přičemž výzkum byl záměrně realizován v konkrétním institucionálním prostředí jedné mateřské školy. Cílem práce bylo prozkoumat, jak rodiče vnímají možnosti spolupráce, jaké formy komunikace rodiče identifikují, jaké faktory tuto spolupráci ovlivňují a jaké mají zkušenosti s digitální komunikací. Zvláštní důraz byl kladen na perspektivu rodičů jako primárních pečovatelů a klíčových partnerů mateřské školy, jejichž vnímání, spokojenost a případné bariéry jsou zásadním východiskem pro reflexi a rozvoj vzdělávací praxe. Zkoumání tohoto pohledu bylo relevantní i pro současný kontext měnících se rolí rodiny, rostoucích nároků na předškolní vzdělávání a stále se rozšiřujících možností digitální komunikace, která do vztahu mezi rodiči a mateřskou školou vnáší nové dynamiky.

Práce byla rozdělena na teoretickou a empirickou část. Teoretická část se zaměřovala na význam spolupráce mezi rodinou a mateřskou školou, na její dopad na dítě a na konkrétní formy, kterými může být realizována. Vymezovala také hlavní aktéry spolupráce, jak učitele, tak i rodiče a jejich role. Poslední kapitola teoretické části předkládala klíčové faktory ovlivňující spolupráci, přičemž byl kladen důraz na komunikaci, včetně té digitální. Empirická část nejprve představovala metodologii výzkumu, popisovala výzkumný soubor a metody sběru a analýzy dat. Následně byly interpretována získaná data ve vztahu ke stanoveným výzkumným otázkám.

Výsledky výzkumu ukázaly, že rodiče považují spolupráci s mateřskou školou za důležitou a že kvalita této spolupráce má přímý vliv na jejich celkovou spokojenost s předškolním vzděláváním. Identifikovaly formy spolupráce jako jsou individuální a skupinové schůzky, osobní setkání nebo akce pořádané mateřskou školou. Za klíčové faktory úspěšné spolupráce byly identifikovány důvěra, přístup pedagogického personálu a kvalita komunikace. Digitální komunikace byla hodnocena jako užitečný nástroj pro běžné sdělení, avšak nenahrazuje osobní kontakt, který je zásadní pro budování hlubší důvěry.

Je nezbytné uvést limity této práce. Výzkum byl proveden v jedné mateřské škole, takže není poskytnut vhled rodičů z různých mateřských škol. Výzkum se také zaměřil pouze na perspektivu rodičů, není brán v potaz pohled mateřské školy. Většina rozhovorů byla kvůli chřipkovému období provedena online formou, což mohlo ovlivnit charakter dat. I přes tato omezení přináší výzkum cenné poznatky, které přispívají k hlubšímu porozumění

perspektivě rodičů a mohou být užitečné pro praxi mateřské školy, kde mohou poskytnout cennou zpětnou vazbu a konkrétní podněty pro další rozvoj a zkvalitnění spolupráce s rodiči.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Bicaj, A., Bytyqi, A., Azizi, T. & Xhemajli, A. (2018). Cooperation of preschool institutions with parents toward early childhood education. *Thesis*, 7(2), 75-101. <https://thesis-journal.net/2018-vol-7-no-2/>
- Čapek, R. (2013). *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Grada.
- Ferjenčík, J. (2008). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: Jak zkoumat lidskou duši*. Portál.
- Flick, U. (2006). An Introduction to Qualitative Research. In Švaříček, R., Šed'ová, K., Janík, T., Kašćák, O., Míková, M., Nedbálková, K., Novotný, P., Sedláček, M., & Zounek, J. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Helus, Z. 2015. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Grada.
- Jedlička, R., Kořa, J. & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Grada.
- Kimplová, T., Jochmannová, L. & Svoboda, J. (2023). *Psychologie rodiny*. Grada.
- Kolář, Z., Raudenská, V., Rymešová, J., Šikulová, R. & Vališová, A. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky*. Grada.
- Kořátková, S. (2008). *Dítě a mateřská škola*. Grada.
- Kořátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Grada.
- Kropáčková, J. (2017). Spolupráce mateřské školy s rodinou. *Acta humanica*, 14(1), 59–71. https://fhv.uniza.sk/actahumanica/publication/ah_01_2017.pdf
- Lažová, L. (2013). *Mateřská škola komunikuje s rodiči: výměna informací, řešení problémů*. Portál.
- Lemrová, S., Kavková, V., Pugnerová, M. & Dobešová Cakirpaloglu, S. (2024). *Pedagogická psychologie*. Grada.
- Majerčíková, J. (2011). Rodina a její důvera k škole. *Pedagogika*, 2(1), 9–27. <http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-2/cislo-1/Majercikova.pdf>
- Majerčíková, J. (2015). Sporné aspekty úzkych vzťahov rodiny a školy na začiatku vzdelávania. *Studia paedagogica*, 20 (1), 29-44. <https://doi.org/10.5817/SP2015-1-3>

MŠMT. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. <https://1url.cz/guya7>

Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Grada.

Pavlas Martanová, V., & Konůpková, O. (2019). Odlišné světy učitelů a rodičů: interakce s rodiči jako zdroj stresu učitele. *Pedagogická Orientace*, 29(2), 223–242. <https://1url.cz/qum8j>

Rabušicová, M. (2009). Rodiče a škola. *Pedagogická encyklopedie*, 319-323. Portál.

Sandberg, A., & Vuorinen, T. (2008). Preschool–home cooperation in change. *International Journal of Early Years Education*, 16(2), 151–161. <https://1url.cz/Qum8x>

Štech, S. (2004). Angažovanost rodičů ve školní socializaci dětí. *Pedagogika*, 40 (4), 374-388. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1845%20title=>

Valenta, M.; Baslerová, P.; Doleželová, B.; Gavendová, J.; Hanák, P.; Jarmarová, J.; Klenová, I.; Morávková Krejčová, L.; Michalík, J.; Mikulášková, L.; Muchová, J.; Petráš, P.; Petrášová, J.; Procházka, M.; Satinská, E. (2015). *Katalog podpůrných opatření – dílčí část – pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu*. Univerzita Palackého v Olomouci. <http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-mp.pdf>

Waszczuk, J., Struk, B. & Sawczuk, A. (2024). Traditionl and modern forms of cooperation between kindergarten and family: towards a network society. *Social Dissertations*, 18(1), 87-97. <https://doi.org/10.29316/rs/183593>

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Tematické kategorie a podkategorie vycházející z tematické analýzy	35
--	----

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

KPO	Katalog podpůrných opatření
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
MŠ	Mateřská škola

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Otázky k rozhovorům

Příloha P II: Okódovaný rozhovor s rodičem (P1)

Příloha P III: Informovaný souhlas

PŘÍLOHA P I: OTÁZKY K ROZHOVORŮM

1. Jak rodiče vnímají spolupráci s mateřskou školou?

1. Když se řekne spolupráce mezi rodiči a mateřskou školou, co si pod tím představíte?
2. Jaké formy spolupráce mezi rodiči a mateřskou školou považujete za důležité?
3. Můžete uvést konkrétní situace nebo způsoby spolupráce s mateřskou školou, které Vám jako rodiči pomáhají?
4. Jaké jsou podle Vás vaše role a povinnosti při spolupráci s mateřskou školou?
5. Jak by podle Vás měla ideální spolupráce mezi mateřskou školou a rodiči vypadat?

2. Jaké faktory ovlivňují kvalitu spolupráce mezi rodiči a mateřskou školou?

6. Co podle Vás ovlivňuje, zda spolupráce mezi rodiči a mateřskou školou dobře funguje?
7. S jakými náročnými situacemi jste se ve spolupráci s mateřskou školou setkal/a?

Faktor komunikace

8. Jakým způsobem, případně jakými způsoby s vámi mateřská škola komunikuje?
9. Jak vám vyhovují způsoby komunikace, které mateřská škola používá?
10. Stalo se někdy, že jste kvůli způsobu komunikace měl/a pocit, že vám chybí důležité informace?

Faktor kooperace

11. Jaké možnosti máte jako rodič zapojit se do aktivit mateřské školy?
12. Jaké máte Vy osobně zkušenosti se zapojením do aktivit mateřské školy?
13. Jak si představujete ideální zapojení rodičů do aktivit mateřské školy?

Faktor vztahy

14. Jak podle vás ovlivňuje spolupráci přístup učitelů k rodičům?

(Jak byste popsal/a přístup učitelů k rodičům v mateřské škole Vašeho dítěte?

15. Stalo se někdy, že jste měl/a jinou představu o spolupráci s mateřskou školou než učitelé nebo vedení?

3. Jaký je postoj rodičů k digitální komunikaci mezi školou a rodinou?

17. Jaké digitální formy komunikace mateřská škola Vašeho dítěte využívá?
18. Jak Vám vyhovují digitální formy komunikace s mateřskou školou?
19. Jaký dopad má podle vás digitální komunikace na Váš osobní kontakt s mateřskou školou?
20. Jaký význam pro vás má osobní kontakt s učiteli a vedením?
21. Myslíte si, že digitální komunikace ovlivňuje kvalitu spolupráce mezi rodiči a mateřskou školou?

PŘÍLOHA P II: OKÓDOVANÝ ROZHOVOR S RODIČEM (P1)

R1

T: A když se řekne pojem spolupráce mezi rodiči a mateřskou školou, co si pod tím představíte?

KOMUNIKACE DOBRÁ KOMUNIKACE
P: Hmm komunikaci. Dobrou komunikaci hlavně.

T: A jaké formy spolupráce mezi rodiči a mateřskou školou považujete za důležité?

POZITIVNÍ PONTA K DIGITÁLNÍ KOMUNIKACI
P: No tak u nás v mateřské školce vlastně komunikace po facebooku po messengeru a emailech,
PRODU KOMUNIKACE NA NÁSTĚNCE
což si myslím, že je super. Jediné co teda vážně trochu komunikace jakoby ve školce na nástěnce.

Tam je to vždycky takový strohý.

T: Enhm. A můžete uvést konkrétní situace nebo způsoby spolupráce s mateřskou školou, které vám jako rodiči pomáhají?

MESSENGER - PREFEROVANÝ NÁSTROJ
LOVÍ ČAS TO NA MESSENGERU
P: Určitě ten messenger vzhledem k tomu, že jsem na něm na mobilu dennodenně, tak to je asi takovej ten nejlepší způsob.

T: A jaké jsou podle vás vaše role a povinnosti při spolupráci s mateřskou školou?

P: No. Asi jakoby ta zodpovědnost za to dítě

T: Hm, určitě. A dál no.

P: Ted' mě, zrovna nic nenapadá.

T: Nevadí. A jak by podle vás měla ta ideální spolupráce mezi mateřskou školou a rodiči vypadat?

P: No co když to vezmu konkrétně u nás, tak bych stoprocentně ocenila, kdyby bylo rozvedené
^{VÍCE INFORMACE O DĚTECH} ^{JAK O JENI V HĚ} ^{-IL O POLIČNÍKŮM}
víc ty informace k dětem, co se bude dítě ve školce, co si mají donést, kdy se mají zúčastnit rodiče,
to je asi u nás takový problém. ^{PROBLÉM V OBLASTI INFORMACÍ}
^{NEBOJATEČNĚ INFORMACE}

T: A co podle vás ovlivňuje nebo takhle, co podle vás jako ta spolupráce mezi mateřskou školou a
vámi, jak dobře to funguje? Kromě tady toho.

^{RODICE REL PROBLÉMU}
P: Já jakoby osobně žádný problém nemám, akorát tady to, co jsem vám říkala teď, kdyby se to
^{PROBÍRÁ OVČE INFORMACÍ}
víc no bylo prostě věcí informací, nebylo to takový strohý.

T: A mohl by jsi to uvést nějakou konkrétní situací nebo zkušenost prosím?

P: Chcete konkrétně situaci? To jsem měla zrovna minulý rok na. Ted' nevím, jestli to byl den
maminek. A byla informace na nástěnce, že bude den maminek, byl tam den a hodina a to bylo
^{NEBOJATEČNĚ INFORMACÍ}
^{JE ALE}
všechno, co tam bylo. Takže my jsme vlastně nevěděli vůbec nic, jestli mají přijít rodiče a kdo
^{STÍHNOUT NA NEBOJATEČNĚ INFORMACÍ}
vlastně všechno má přijít, co se vůbec bude dítě? Jenom jsme dostali tady tu informaci hodinu
^{INFORMACE NA POČETNÍM CHLÍP}
před tím, kam vlastně máme vůbec přijít.

T: A jak to dopadlo nakonec?

^{VĚTŠINA RODIČŮ NA HATĚŘEC}
P: Dopadlo to dobře vzhledem k tomu, že vlastně jsme všechny maminky, dá se říct tady doma,
^{PŘÍKLADY PŘÍKLADŮ NA ALE}
tak jsme si to zařídili, ale horší by bylo, kdyby to byly maminky, které jsou v práci a dostaly
takovouhle informaci a nic víc by vlastně nevěděly, co jestli si mají zařídit nějaké hlídání, nebo
jestli mají vzít partnery s sebou. Enhm takže, jako dopadlo to dobře, ale ty informace byly
takový strohý, že jsme vlastně nevěděli vůbec, co se bude dítě. ^{NEBOJATEČNĚ KOMUNIKACE}
Jestli tam budou děti vystupovat
nebo jestli tam s nima budeme mít nějaký program společně. ^{NEBOJATEČNĚ INFORMACÍ}

T: Jste se museli doptat?

P: No samozřejmě, já jsem taková aktivní, tak jsem se ptala ^{AKTIVNÍ ROLE RODIČE - DOTAZOVÁNÍ} dvakrát. Co jsem se dostala k ^{RODÍČI DOTYK DOTAZUJE INFORMACÍ VÍCE VLASTNÍ INICITIVOU} informaci vlastně, kde vůbec se máme teda sejit a až hodinu před tím, než ta akce měla začít, tak ^{PODLE PŘEDANÉ INFORMACE} jsme se dozvěděli ještě nějaké podrobné informace. Vlastně co si třeba máme vzít, nebo jestli mají teda vzít s sebou ještě někoho jiného, nebo máme přijít jenom jako my maminky.

T: A to jste pomoci jako osobního kontaktu nebo nějaké aplikace?

P: Já jsem se ptala, když jsem šla den předtím, tak jsem se ptala ve školce a potom ještě na ^{AKTIVNÍ ROLE RODIČE - DOTAZOVÁNÍ} messengeru. A to jsme se teda potom dozvěděli ^{OSOBNÍ KONTAKT} všechny informace až na tom messengeru.

T: A s jakými náročnými situacemi jste se ve spolupráci s mateřskou školou setkala?

P: Náročný, no já osobně asi nejnáročnější bylo to, když mi volali z mateřské školky, že můj syn, že mám hned přijet, že syn spadl a teče mu krev z obočí. No a když jsem se pro něho vyzvedávala ^{NÁROČNÁ SITUACE} ho, tak jsem viděla, že má dva centimetry jizvy, no tržnou ránu a takže to byl takový nápor spíš na psychiku. ^{NEBOJÁTELNÉ INFORMACÍ PO TELEFONU A POLOHU} Co se vlastně vůbec všechno stalo? Jak se to stalo a vyřešit to.. Vyřešilo se to tím, že jsme byli na chirurgii a má dva stehy v obočí.

T: A řešila jste to nějak zpětně s mateřskou školou?

P: No jenom jsem jim ^{RODÍČI PODKOTNĚ INFORMACE O ZDRAVOTNÍ STAVU Z NĚJ} podávala informace- zdravotní zprávu od lékaře, abych vlastně věděli vůbec, co, jak se stalo a pak akorát skrz pojistku, co máme na syna. Enhm jinak nic víc jsem jim vlastně ani nepodávala.

T: A jakým způsobem, případně jakými způsoby s vámi mateřská škola komunikuje?

PŘEKLÁDÁ OROUAM KONPOT

P: A no z větší části máme informace osobním kontaktem, když ráno předáváme dítě do školky

nebo vyzvedáváme po obědě *BY FORMY JAKO DOPLETENÍ* jinak ten messenger a email. Potvrzení, jakoby že teda něco bude,

nebo máme něco donést a tak. *BY FORMY KON. PRO MĚNĚ DŮLEŽITÉ INFORMACE*

T: A jak vám vyhovují tyto způsoby komunikace, které mateřská škola používá?

AKTIVNÍ

SPOLUPRÁCE V KOMUNIKACI

NAHRAZENÍ ČASU NA MOBIL

P: Mně to vyhovuje, já s tím žádný problém nemám. Jak jsem říkala na telefonu jsem *-dívka spokojená*

denno denně, takže vidím, že mi přijde od nich ze školky e-mail nebo přímo zpráva na

messengeru, což mi přijde jako super.

T: A co by podle vás mohlo fungovat lépe?

POŽADAVEK NA ZŘÍVENÍ INFORMOVÁNÍ

POŽADAVEK NA DETAILNĚJŠÍ INFORMACE

P: No ty ty detailnější informace. Co se týče těch akcí a hlavně včasnější informace, ne dva dny před konající se akcí.

T: Rozumím. Enhm a vlastně stalo se vám někdy, že jste kvůli tomu způsobu komunikace měla pocit, že vám chybí důležité informace? Ne jenom jako kvůli paní učitelkám.

P: No jako asi ani ne nebo možná trochu. Tak nevím přesně, já bych vám odpověděla tak, jak to myslíte? Možná no.

T: Jestli se třeba někdy během tý digitální komunikace ztratili nějaký informace, nebo...

PŘEHLEDAVÉ ZÍŘENÍ INFORMACÍ

P: To určitě ne.

T: Dobře. A jaké možnosti máte jako rodič zapojit se do aktivit mateřské školy?

OMEZENÉ MOŽNOSTI ZAPOJENÍ RODIČŮ

P: No bych řekla, že skoro nulové, protože většinou jsou to takový akce, kdy dostaneme, že iniciativa k němu pro zapojení rodičů - akce rodiče tedy čas v dětství při společných máme přijít. A maximálně teda s těma dětma tam děláme nějaký úkony, ale jinak asi úplně žádný školy

prostory na to nemáme a že bychom se nějak zapojovali.

OMEZENÉ MOŽNOSTI ZAPOJENÍ RODIČŮ

T: A jaké máte vy osobní zkušenosti se zapojením do aktivit mateřské školy?

P: No já tím, že je tam vlastně syn teprve druhým rokem tak se dál tak jako i rozkoukáváme. Co se týče rodiče se zapojují jen do společných akcí tedy toho zapojování, ale zatím jsme se teda zapojovali jsme měli aktivity volnočasové.

T: A jak si představujete ideální zapojení rodičů do aktivit mateřské školy?

PŘÍJAZDY NA VÍCE INDIVIDUÁLNÍCH SCHŮZEK

P: No, možná by bylo dobré, kdyby bylo víc třeba i sezení. Co se týče učitelů s rodičema

bychom se dozvíдали o těch dětech víc, protože to se vlastně dozvíme. Dozví se to ty rodiče na

začátku co tam nastoupí nový a potom už nezbývá jen o zátěži o zátěži nemáme průběžně žádnou zpětnou vazbu, jestli ty děti

se zapojují, jestli si tam někdo někomu neubližuje a tak. To už se bohužel, pak musí člověk dotazovat na to, jak se rodič má jak dotaz doptat úplně individuálně.

T: A jak podle vás ovlivňuje spolupráci přístup učitelů k rodičům?

PŘÍJAZDY NA VÍCE INDIVIDUÁLNÍCH

P: No kdyby byla ta lepší komunikace a dozvěděl se rodič víc informací ohledně těch akcí. A toho, jak se tam to dítě chová, tak by to bylo možná i lepší ještě.

T: A jak byste popsala přístup učitelů k rodičům v mateřské škole vašeho dítěte?

SPOLUPRÁCE S PŘÍJAZDY UČITELŮ

P: S tím já problém nemám vůbec žádný, to s paní učitelkami vycházíme dobře, někde se dozvím i to, co bych možná nechtěla, co syn mi tam řekne.

T: A stalo se někdy, že jste měla jinou představu o spolupráci s mateřskou školou než učitele nebo vedení?

PRŮJEM PŘEDSTAVOU O VYKONÁVÁNÍ VÁŠEHO
P: To se mi nestalo.

T: A jaké digitální formy komunikace mateřská škola vašeho dítěte využívá?

P: Myslíte jakoby messenger a tady takovéhle věci.

T: Ehm.

FORMY JIC KOMUNIKACE
P: Tak tam je vlastně teda, co jsem říkala messenger, email. A to je asi vše.

T: A nějaké webové stránky používáte?

-12
P: Jo, jo, jo facebookové stránky ještě jsou.

T: Enhm. A jak vám vyhovují ty digitální formy komunikace s mateřskou školou? V čem jsou pro vás třeba přínosný nebo problematický?

JIC FORMY BEZ PROBLÉMU
P: Problematický asi ne a přínosné jsou v tom, že aspoň vidíme, co ty děti v té školce dělají, když *VÝHODA - VHLÉD DO ŽIVOTŮ DĚTÍ*
mají nějakou tady tu besídku, nebo něco, kde rodiče u toho nebo u besídky zrovna ne jo, ale když *FOTOGRAFIE - VHLÉD DO ŽIVOTŮ DĚTÍ*
mají nějaké aktivity na Den Země den na den, teď mě zrovna nic nenapadá, tak vidím aspoň co *HOVNOUT*
tam ty děti dělaly na karnevale, když mají ve školce. Jsou tam aspoň fotky, to je takový super, že *HOVNOUT*
si to člověk může i stáhnout.

T: Enhm. A jaký dopad má podle vás digitální komunikace na váš osobní kontakt s mateřskou

školou?

čas v ORALU

P: No myslím, že asi ani žádný. Já jsem za tohle ráda, že to takhle je, že člověk aspoň vidí, co se děje. Dozvídá se to, kolikrát člověk přijde domů a zjistí, že vlastně co mu tam učitel říkal. A díky *čas v ORALU* těm internetovým stránkám ví, že vlastně vůbec nějaká věc má být, co si má donést nebo co se bude odehrávat?

T: Rozumím. A jaký význam pro vás má osobní kontakt s učiteli a vedením?

OSOBNÍ KONTAKT důležitý pro dítě

P: Tak ten je určitě důležitý. Aspoň člověk, ke komu vlastně ty děti dávají, vidí, jak ten učitel reaguje na daný situace. A komunikuje.

T: A myslíte si, že digitální komunikace ovlivňuje kvalitu spolupráce mezi rodiči a mateřskou školou?

OSOBNÍ KONTAKT důležitý

P: To si myslím, že ne. Si myslím, že to je tak nastejno jestli...no asi ne.

úroveň výk. rodič. komunikace

PŘÍLOHA P III: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas s využitím informací z polostrukturovaného rozhovoru zaznamenaného
pro účel zpracování bakalářské práce s názvem

Pohled rodičů dětí předškolního věku na spolupráci s mateřskou školou

Informace získané rozhovorem s respondentem budou využity ke zpracování bakalářské práce
vedené PhDr. Beátou Deutscherovou, MBA, na Fakultě humanitních studií Univerzity
Tomáše Bati. Bakalářská práce je psána při studiu oboru Učitelství mateřských škol.

Já.....

Souhlasím se zaznamenáním rozhovoru přes diktafon a využitím získaných informací o mé
osobě za účelem zpracování bakalářské práce. Byl/a jsem seznámen/a s cílem a záměrem
závěrečné práce a úpravou osobních údajů tak, aby byla zajištěna má anonymita. Jsem si
vědom/a, že mohu kdykoliv spolupráci na výzkumu ukončit bez udání důvodu a při rozhovoru
mohu odmítnout odpovědět.

Potvrzuji, že jsem převzal/a podepsaný stejnopis tohoto informovaného souhlasu.

V:

Dne:

Podpis: