

Socializace dítěte v mateřské škole

Lada Benešová

Bakalářská práce
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií


INSTITUT
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ BRNO

Univerzita Tomáše Bati
Institut mezioborových studií Brno
akademický rok: 2013/2014

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Lada BENEŠOVÁ**
Osobní číslo: **H118016**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Socializace dětí v mateřské škole**

Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v materiálu IMS. Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách (IMS 2009). Případně podle dalších materiálů, z nichž některé jsou obsaženy v literatuře připojené k tomuto studijnímu textu. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovedního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím bakalářské práce.

S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím bude práce zaměřena:

- vývoj dětí předškolního věku,
- vliv mateřské školy na socializaci dítěte,
- hledání odpovědi na otázku co dítěti usnadňuje adaptaci na prostředí mateřské školy.

Součástí práce bude empirické šetření v mateřské škole, případně kvalitativní výzkum mezi rodiči zaměřený na adaptaci dětí při nástupu do mateřské školy.



Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: tištěná/elektronická

Seznam odborné literatury:

Diessler H. Každodenní problémy v mateřské škole, Praha: Portál 2011.

Haefele B., Wolf-Filsinger M., Každý začátek v mateřské škole je těžký, Praha: Portál, 1993.

Hoskocmová, S., Psychická odolnost předškolního dítěte, Praha: Grada 2006.

Langmeier, J., Krejčířová D., Vývojová psychologie, Praha: Grada 2006.

Matějček, Z., Co děti nejvíc potřebují, Praha: Portál 2003.

Matějček, Z., Co, kdy, jak ve výchově dětí, Praha: Portál 2007.

Niesel, R. Griebel, W., Poprvé v mateřské škole Praha: Portál, 2005.

Další literatura bude obsažena v Projektu bakalářské práce a průběžně doplňována během práce na tomto textu.

Vedoucí bakalářské práce:

doc. Ing. Antonín Řehoř, CSc.

Institut mezioborových studií

Datum zadání bakalářské práce:

11. listopadu 2013

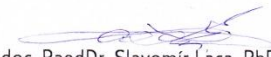
Termín odevzdání bakalářské práce:

30. dubna 2014

V Brně dne 11. listopadu 2013


doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.
vedoucí ústavu




doc. PaedDr. Slavomír Laca, Ph.D.
vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

..... LADA BENEŠOVÁ
Jméno, příjmení studenta

V Brně 14.2.2014

..... Lada Benešová
Podpis

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

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

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

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

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

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

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

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

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

ABSTRAKT

Práce se zabývá socializací dítěte v mateřské škole. Náplní teoretické části je obecný popis procesu socializace, jeho etap v předškolním období a druhů sociálního učení. V části, která se zabývá rodinou, jsou popsány různé výchovné styly a to jak mohou rodiče dítěti usnadnit vstup do mateřské školy. V poslední části je stručná charakteristika současného předškolního vzdělávání, teorie adaptačního procesu a popis skupinového soužití dětí předškolního věku. Předmětem praktické části, je zjišťování a vyhodnocení názorů učitelek mateřských škol a rodičů na adaptaci dětí v mateřské škole. V této části je popsáno, co může dětem usnadnit přechod z domova do mateřské školy.

Klíčová slova: socializace, adaptace, dítě, předškolní věk, mateřská škola, výchova.

ABSTRACT

This text deals with issues related to a child's socialization in the kindergarten. Regarding the theoretical part, the general process of socialization is described, including the stages of preschool period and the types of social learning. In the part, which analyses the role of the family, illuminated are various educational patterns and ways how facilitate the child's entry into kindergarten. The final part of this text presents a concise characterization of contemporary preschool education, including the theory of adaptation process and the issue group coexistence of preschool children. The main subject of the practical part lies in interviewing kindergarten teachers as well as the parents, and evaluating their opinion about the adaptation process of children in kindergarten. Furthermore, the ways of making easier the transition from home to kindergarten are also elaborated in this part.

Keywords: socialization, adaptation, children, preschool age, kindergarten, education.

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala mému vedoucímu doc. Ing. Antonínu Řehořovi, CSc. za odborné vedení mé bakalářské práce, cenné rady a připomínky.

Poděkování patří také mému manželovi a celé mé rodině, za to že mě podporovali nejen při psaní této bakalářské práce, ale po celou dobu studia.

„Má-li se dítě vyvíjet po duševní a charakterové stránce ve zdravou a společnosti užitečnou osobnost, musí vyrůstat v prostředí stálém, citově příznivém, vřelém a přijímajícím.“

Z. Matějček

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

Lada Benešová

V Brně 27. 3. 2014

OBSAH

ÚVOD	8
I TEORETICKÁ ČÁST	9
1 SOCIALIZACE	10
1.1 TEORIE PSYCHOSOCIÁLNÍHO VÝVOJE	10
1.2 ETAPY SOCIALIZACE PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE.....	13
1.3 SOCIÁLNÍ UČENÍ	18
2 DÍTĚ V RODINĚ	22
2.1 VÝCHOVA V RODINĚ	23
2.2 VÝCHOVNÉ STYLY.....	24
2.3 PŘED NÁSTUPEM DO MATEŘSKÉ ŠKOLY	28
3 MATEŘSKÁ ŠKOLA	30
3.1 SOUČASNÁ MATEŘSKÁ ŠKOLA.....	30
3.2 ADAPTACE	35
3.3 SKUPINOVÉ SOUŽITÍ DĚTÍ	39
II PRAKTICKÁ ČÁST	43
4 ZJIŠŤOVÁNÍ NÁZORŮ NA ADAPTACI DĚTÍ V MŠ	44
4.1 POUŽITÉ METODY	44
4.2 ANALÝZA A INTERPRETACE ROZHOVORŮ S UČITELKAMI MATEŘSKÝCH ŠKOL	45
4.3 ANALÝZA A INTERPRETACE ROZHOVORŮ S RODIČI.....	54
4.4 VYHODNOCENÍ SBĚRU DAT.....	63
ZÁVĚR	66
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	67
SEZNAM GRAFŮ	69
SEZNAM TABULEK	70
SEZNAM PŘÍLOH	71

ÚVOD

Již po staletí se lidé zamýšlí, jaký je vztah mezi jedincem a společností. Je to právě socializace, která pomáhá začlenění jedince do společnosti. Socializace mimo jiné znamená, že si lidé osvojují normy, vzorce chování a role podle pravidel nastavených danou společností. Ostatní lidé se v nich dokážou snadno orientovat a přijímají je. Základem je sociální učení, které vede k vytváření mezilidských vztahů. Podle M. Soudkové *„Mít dobré mezilidské vztahy je jednou z nejlepších a nejvýznamnějších hodnot v životě. Ztratit je patří mezi ty nejbolestivější zkušenosti.“*

Primární socializace probíhá ve většině případů v rodině. Mateřská škola je dalším společenstvím, se kterým se dítě na své životní cestě setkává a které ho výrazně ovlivňuje. Nástup dítěte do mateřské školy je počáteční fází sekundární socializace a je významným milníkem nejen pro dítě, ale i pro jeho rodiče. Čím mladší je dítě, tím je citlivější na změny a zranitelnější. V mateřské škole se dítě musí adaptovat na nové podmínky, přizpůsobit se společenství cizích autorit a vrstevníků, určitým pravidlům a režimu. Jsou na něj kladeny nové nároky a je vystaveno novým podnětům.

Cílem bakalářské práce bude popsat proces socializace dětí v mateřské škole, shrnout názory a zkušenosti rodičů a učitelek mateřských škol na adaptaci dětí a na základě těchto poznatků popsat faktory, které mohou dítěti tuto adaptaci usnadnit.

Teoretická část je členěna do tří kapitol. První kapitola je zaměřena obecně na proces socializace, etapy socializace předškolních dětí a druhy sociálního učení. Druhá kapitola se zabývá rodinou, výchovnými styly v rodině a tím jak rodiče mohou dítěti usnadnit vstup do mateřské školy. Třetí kapitola pojednává o současné mateřské škole, přibližuje alternativní možnosti předškolního vzdělávání, popisuje, jak probíhá adaptace při nástupu dítěte do mateřské školy a skupinové soužití dětí předškolního věku.

Proces socializace předškolních dětí je poměrně obsáhlý a složitý proces a vzhledem k rozsahu bakalářské práce není možné postihnout všechny jeho části a aspekty. V praktické části se proto zaměříme na jeho počáteční adaptační fázi. Právě tato fáze je velmi důležitou součástí socializace. Pomocí rozhovorů byly získány názory rodičů a učitelek mateřských škol na to co usnadňuje adaptaci dětí.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SOCIALIZACE

Dítě se rodí jako biologický tvor a teprve v procesu socializace se stává společenskou bytostí se specificky lidskou psychikou. Objevuje řeč a svoji schopnost se vyjadřovat, objevuje sebe a druhé lidi, postupně se vpravuje do role svého pohlaví, orientuje se ve světě hodnot a postupně je přejímá, stejně tak přejímá i pravidla života ve společnosti. Učí se žít společně s druhými. Tento proces začíná osvojováním základních kulturních návyků, které se mohou v různých kulturách i značně lišit. Člověk je sice společenskou bytostí, ale pravidla lidského soužití mu nejsou vrozena, ale musí se jim teprve učit v integraci s ostatními.¹

Současné neustále proměňování společnosti a potřeba se těmto změnám přizpůsobovat dělá ze socializace celoživotní záležitost. Proměnlivost moderní společnosti můžeme popsat oblíbenou metaforou Zygmunta Baumana, který mluví o naší době jako o čase „*tekuté modernity*“ kdy se naše doba podobná velké ploše písku - kdy je vše v pohybu. Lidské vztahy nejsou stabilní, jsou proměnlivé a pomíjivé. V pohybu jsou i lidé v prostoru, stejně jako informace, které se šíří neuvěřitelnou rychlostí.

„Socializace se neučí ve škole z učebnic, ale učíme se jí „ve škole života“. Socializace se odehrává mezi lidmi, když jsme spolu v sociální interakci. Protože žijeme svůj každodenní život v sociálních skupinách, jsou sociálním prostředím socializace sociální skupiny. Ta sociální skupina, která je pro naši socializaci nejvýznamnější, je na prvním místě (protože se v ní učíme žít) od toho se odvíjí její název primární sociální skupina. V ní se socializujeme a uspokojujeme většinu svých potřeb. [...] Procesem socializace nás provází sociální kontrola. Dostatečně socializovaní jedinci vnášejí do společnosti konsensus, zatímco nedostatečně socializovaní vnášejí do společnosti napětí.“²

1.1 Teorie psychosociálního vývoje

Vývojové fáze člověka mají svá specifika. V souvislosti s vytvářením osobnosti, si připomeneme teorii psychosociálního vývoje Erika Homburgra Eriksona významného amerického psychologa pocházejícího z Dánska. Ve své teoretické koncepci původně vycházel z Freudova pojetí psychosexuálního vývoje, tuto teorii výrazně rozšířil o vliv historického, kulturního a sociálního prostředí. Jeho teorie je oproti Freudově výrazně

¹ NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. 2. vydání. Praha: Academia, 2009, s. 101.

² NOVOTNÁ, E. *Základy sociologie*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2008, s. 115.

pozitivnější, krize jsou brány spíše jako výzvy k rozvoji osobnosti. Podle Eriksona se životní cesta člověka člení do osmi etap, kdy každá z nich má nezastupitelný význam a zvládnutí každé z etap ovlivňuje etapu další. Přejít z jedné etapy do další může být vnímáno jako přitažlivý úkol, spojený s odhodláním a mobilizací sil nebo naopak jako hluboká krize, spojená s rozpaky a úzkostí.³ *„Pokud je konflikt vyřešen uspokojivě, absorbuje do sebe ego jeho pozitivní komponentu. Je-li konflikt řešen neuspokojivě či přetrvává, vývoj ega je narušen a včleňuje se do něj komponenta negativní. Vývoj jedince v tomto případě sice pokračuje dále, ale nevyřešené konflikty se v průběhu času znovu objevují a znesnadňují jedinci jeho psychosociální integraci ve světě. Pro odstranění tohoto problému je pak nutné vrátit se k bodu, kdy došlo k nesprávnému řešení konfliktu, jeho opětovné správné vyřešení a získání tak dosud chybějící ctnosti.“⁴*

První etapa vývoje osobnosti je spojena s tématem bazální důvěry – lidský jedinec je v prvním roce života zcela odkázán na pomoc druhých. V této etapě se vytváří důvěra, nebo nedůvěra v okolní svět na základě citové vazby mezi jedincem a pečující osobou a stálostí a předvídatelností poskytované péče. Při vytvoření důvěry u dítěte převládá přesvědčení, že okolní svět je v podstatě dobrý, při vytvoření nedůvěry se dítě uzavírá, úzkostně odmítá nové situace a události. Základní ctností této etapy je naděje, která se vytváří ze vztahu s pečující osobou.

Druhá etapa probíhá ve věku 1 až 3 let. Dítě si uvědomuje vlastní autonomii, vnímá se jako ten kdo „ovládá“, vytváří se základy osobnosti, vědomí vlastní odlišnosti vytváří se sebedůvěra ve vlastní schopnosti, víra že je schopno dostát požadavkům okolí. Tato etapa je spojena s nácvikem vyměšování, základy sebeobsluhy, rozvojem řeči a zkoumáním okolí. Dítě potřebuje prostor pro rozvoj nezávislosti, bezpečné prostředí a pozitivní hodnocení. Ctností této fáze je volní úsilí a sebeovládání, protipólem je stud, který ovlivňuje jednání člověka s druhými lidmi, je spojen jak se sebehodnocením, tak s tím jak vnímá hodnocení druhými. Významné jsou vztahy s rodiči.

Třetí etapa je krizí mezi iniciativou a vinou. Odehrává se ve věku 3 až 6 let. Dítě se učí zodpovídat za své činy, vytváří se u něj mravní základ cítění a usuzování. Rozvíjí se fantazie, představivost, dítě začíná chápat svět kolem sebe. Pokud se dítě příliš orientuje

³ POLÁČKOVÁ, V. *Socializace a výchova*. In KRAUS, B. (ed). *Člověk – prostředí – výchova: K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, s. 58.

⁴ DOŇKOVÁ, O., NOVOTNÝ, J. S. *Vývojová psychologie pro sociální pedagogy*. Brno: IMS Brno, 2010, s. 28.

na vlastní úspěch a neohlíží se na potřeby druhých, nebo pokud jeho iniciativa nepřináší očekávané výsledky, vytváří se u něj pocit viny. Ctností je rozhodnost. Největší vliv má primární rodina.

Počátek čtvrté etapy je spojen s nástupem dítěte do školy a trvá přibližně do 12 let, v tomto období převažuje pracovitá snaživost, od hry dítě přechází k produktivní činnosti, využívá předměty a nástroje. Jeho úspěchy a neúspěchy jsou srovnávány s vrstevníky, úspěchy vedou k radosti a potěšení, pomocí nich se rozvíjí sebedůvěra. Opakující se neúspěchy vyvolávají pocit méněcennosti, který může vést jak k nadměrné soutěživosti tak pasivitě. Největší vliv mají blízcí příbuzní, sousedé a škola. Ctností tohoto období jsou kompetence.

Pátá etapa od 12 do 19 let je charakteristická hledáním vlastní identity. Jedinec si vytváří vztah k sobě i druhým, experimentuje s rozmanitými rolemi, srovnává to, jak se vidí sám, s tím jak ho vidí druzí. Uvědomuje si svoje meze, co dokáže zvládnout lehce, co je pro něj obtížné a v čem bude neúspěšný. Velkou roli v této etapě hrají vrstevníci. Ctností je věrnost sobě i svým životním názorům, nezvládnutí této etapy vede ke zmatení rolí.

Šestá etapa intimity se odehrává v období rané dospělosti od 20 do 25 let. Mladý člověk se učí navazovat a udržovat rovnoprávné intimní vztahy s příslušníky opačného pohlaví. Propojuje se vlastní a partnerova identita, při zachování vlastní identity. Ctností této etapy je láska, výsledkem nezvládnutí této etapy je neschopnost navazovat intimní vztahy, jedinci se dostávají do izolace, pohlcují je vlastní problémy, nejsou schopni sdílet život s druhými.

Sedmá etapa od 25 do 64 let. Úkolem etapy starší dospělosti je práce, rodičovství, schopnost starat se o druhé a rozvíjet svoji kreativitu. Ctností je starostlivost a péče. Největší vliv mají členové sdílené domácnosti. Neúspěšné zvládnutí této etapy se projeví neschopností být prospěšný druhým, pocitem životního ochuzení a stagnací.

Tématem osmé etapy, která probíhá ve věku nad 65 let je integrita versus zoufalství, člověk se ohlíží za svým životem, bilancuje. Úspěšné projití předchozími vývojovými fázemi vede k přesvědčení o smyslu života a naplněných vztazích. Při nedosažení integrity je senior nespokojen se svým životem, zažívá pocity zoufalství a strachu ze smrti.⁵

⁵ DOŇKOVÁ, O., NOVOTNÝ, J. S. *Vývojová psychologie pro sociální pedagogy*. Brno: IMS Brno, 2010, s. 27 - 30., POLÁČKOVÁ, V. *Socializace a výchova*. In KRAUS, B. (ed). *Člověk – prostředí – výchova: K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, s. 58 – 59.

Novější teorie sice akceptují členění vývoje na určité fáze, ale nevidí je tak jasně ohraničené, jako E. H. Erikson, počítají s jejich přesahem. Příkladem může být kognitivní teorie R. Case. Musíme mít na mysli, že každá teorie je vždy jen určitou abstrakcí. Vývoj může v různých oblastech probíhat různým tempem, mohou jej ovlivňovat různé vývojové mezníky. Ty mohou být dány biologickým zráním, (tím, že se dítě může samostatně pohybovat), psychickým vývojem (dítě dokáže logicky uvažovat) nebo sociálními podmínkami (nástupem dítěte do školy apod.). *„Dosažená úroveň psychického vývoje se projevuje i v zaměření jedince a preferovaném způsobu uspokojování jeho základních potřeb.“*⁶

1.2 Etapy socializace předškolního dítěte

Etapy socializace předškolního dítěte jsou členěny následovně:

- socializace v novorozeneckém věku,
- socializace v kojeneckém věku,
- socializace v batolecím věku,
- socializace v předškolním věku.

Socializace v novorozeneckém věku

Novorozenec je až pozoruhodně vybaven na život v lidském světě, má spoustu vrozených reflexů, dokáže vnímat své okolí, přitáhnout k sobě pozornost. Pomocí sacího reflexu nejen přijímá potravu, ale také zkoumá své okolí a navazuje vztah s matkou. Křik novorozence je první sociální interakcí s okolím. Nejprve pomocí křiku vyjadřuje nepohodu, hlad, tíseň, později zjistí, že na jeho křik matka reaguje a snaží se tak upoutat její pozornost. Dítě poznává, že na jeho projevy matka reaguje určitým způsobem. Matka slouží dítěti jako zrcadlo, touto zpětnou vazbou se vytváří základ pro pozdější učení nápodobou *„Učení dítěte je aktivizováno především v rámci sociální interakce.“*⁷

*„Do časné interakce jsou zapojeny všechny smyslové modality- zrak, sluch, hmat, čich, chuť a kinestetické vjemy. Mnozí zdůrazňují zvláště jemnou komunikaci, k níž dochází kožním kontaktem a která zahrnuje signály proměnlivých dotyků, tepla a vůně při kojení.“*⁸

⁶ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, s. 23 - 26.

⁷ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, s. 42.

⁸ LANGMAIER, J., KREJČÍROVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. vydání. Praha: Grada Publishing, a. s., 2006, s. 36 - 47.

Dobrý kontakt matky s dítětem lze poznat už podle způsobu, jakým matka dítě drží. Pokud při vzájemném působení často dochází k asynchronii, dítě ztrácí o interakci zájem a odvrací pozornost jinam. Optimální pro vývoj dítěte v tomto období je kontingentní (okamžitá) reaktivita matky a konzistentní péče. Svět by měl být pro dítě předvídatelný. Důležité je také emoční vyladění, kdy dospělí dávají dítěti na vědomí, že chápou jeho pocity. Dítě preferuje podněty sociálního charakteru a současně dospělé k těmto projevům stimuluje. Mezi tyto komunikační projevy patří mimika dítěte, úsměv a pláč.

Socializace v kojeneckém věku

V tomto období se utvářejí první sociální vztahy k lidem, rozvíjí se mezilidská komunikace a s tím úzce souvisí i emoční vývoj dítěte. V prvním preobjektálním stadiu, které trvá asi do tří měsíců, ještě není jasně diferencované chování k věcným a sociálním objektům. To se začíná měnit ve druhém stadiu, které Spitz nazývá stadium předběžného objektu, kdy dítě již odlišuje živé a neživé objekty. Na lidský obličej v pohybu reaguje úsměvem.⁹

Ve třech měsících se začínají rozvíjet první sociální hry, objevují se před řečové aktivity. Dítě dokáže to, co vidí přenést do vlastní pohybové činnosti, to je označováno jako receptivně – motorická identifikace. Mezi 6 až 9 měsícem začíná dítě odlišovat matku od ostatních, začíná se objevovat strach z cizích lidí.¹⁰

Dítě začíná rozlišovat mezi tím, které pocity přichází z vnějšku a které z jeho těla. To jak matka na něj reaguje, jak chápe jeho potřeby a aktuální pocity mu poskytuje informaci o jeho hodnotě a významu. „*Tento obraz se stává základem jeho sebepojetí.*“¹¹

Specifické utváření vztahu k matce, popsala Margareta Mahlerová. Vztah se podle ní vyvíjí v následujících fázích. V novorozeneckém období jde o fázi **primárního autismu**. Dítě nerozlišuje sebe a okolní svět, převažují spánkové stavy. V druhé fázi mezi 2 a 4 měsícem dítě neodlišuje sebe a matku, ale začíná odlišovat okolí. Tato fáze je označována jako **normální symbióza**. Třetí fáze – **separace – individuace** kdy se dítě odpoutává od matky, trvá zhruba do tří let a má čtyři subfáze:

⁹ LANGMAIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. vydání. Praha: Grada Publishing, a. s., 2006, s. 59 - 60.

¹⁰ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, s. 56 - 72.

¹¹ LANGMAIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. vydání. Praha: Grada Publishing, a. s., 2006, s. 59 - 60.

- **diferenciace** 4 – 10 měsíc dochází k odlišování matky, začíná se objevovat strach z cizích lidí. Běžná je i separační úzkost, která se projevuje i při krátkém odchodu matky z místnosti, nebo pokud matka přestane být dítěti emočně dostupná;
- **procvičování** období mezi 10 až 16 měsícem kdy se dítě začíná samostatně pohybovat. Postupně se začíná vzdalovat od matky, ale neustále se k ní vrací. Úspěšná zkušenost z tohoto období vede k rozvoji samostatnosti, zvědavosti a asertivity;
- **znovusblížení** v tomto období ve věku 16 až 25 měsíců začíná dítě navazovat vztahy s dalšími lidmi. Ještě pořád je závislé na matce, někdy hovoříme o druhém vrcholu separační úzkosti, současně se ale vůči matce projevuje otevřeně negativně;
- **individuace** dítě se začíná osamostatňovat, uvědomuje si vlastní „já“.¹²

Socializace v batolecím věku

V batolecím období se rozvíjí komunikační schopnosti dítěte, dítě se začíná osamostatňovat a rozvíjet své sociální kontakty. Nejdříve se u něj objevuje otázka „Co to je?“, později otázka „Proč?“. Pomocí řeči se dítě učí zobecňovat a osvojovat si jednoduchá pravidla. „*Děti si postupně uvědomují vztah norem k vlastnímu chování a též k chování jiných lidí*“¹³ Dítě tato pravidla přijímá lehce, pokud je chování druhých a jejich slovní vyjádření v souladu. Dítě se neučí tím, co slyší, ale především tím, co vidí. Nápodoba jako opakování nějakého viděného projevu je jednou z forem učení. Podmínkou tohoto učení je předchozí zkušenost a schopnost symbolického myšlení. Děti v tomto období napodobují především to chování, které vede k úspěchu, za které jsou odměněny. „*Nicméně nápodoba je pro děti v batolecím věku projevem určité závislosti na okolí [...] a je jedním z dostupných způsobů orientace a adaptace na prostředí.*“¹⁴ Jak se dítě začíná postupně osamostatňovat, odpoutává se od matky, snaží se o sebeprosazení, uvědomuje si vlastní osobnost.

Nejdříve dítě začíná používat výraz „Já“ o něco později výraz „Já sám“. Toto sebeprosazování může mít někdy negativní podobu ve formě svéhlavosti a vzdoru. V tomto věku se dítě stále častěji setkává s korekcí ze strany okolí. Stále častěji se objevují

¹² LANGMAIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. vydání. Praha: Grada Publishing, a. s., 2006, s. 59 - 64.

¹³ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, s. 91.

¹⁴ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, s. 91 – 100.

příkazy a zákazy, dítě je nuceno k respektování určitých pravidel. Dochází k zvnitřňování norem na základě identifikace. „V sociálně psychologickém významu zvnitřnění (interiorizace) znamená přetvoření nějakého příkazu (požadavku, postoje, cíle) vyjadřovaného zastávaného někým druhým v příkaz, který si ukládám já sám, který se stává mým vnitřním principem, kterým se nadále řídím nezávisle na svém okolí. Zvnitřnění je tedy základem vývoje mravní pozice jedince v dětství.“¹⁵

Klinická psycholožka českého původu Jiřina Prekopová dochází k závěrům, že dítě musí pociťovat bezpečí, ale současně i sílu svých rodičů. Není nutné za každých okolností vyjít dítěti vstříc. Je třeba mu nastavit smysluplná pravidla a trvat na jejich dodržování. Aktivita a vytváření pravidel by měly být na rodičích, jinak hrozí, že si dítě začne vytvářet pravidla vlastní. O dětech píše toto. „Mají-li v životě obstat, musí se cítit v tomto světě dobře. Toho nedosáhnou ovládním okolí, ale tím že se naučí čekat, přizpůsobovat se, snášet porážky, zvládat strach a být solidární s ostatními. Děti, které tyranizují své okolí, nebudou v životě šťastné. Samy ještě netuší, že nikdy nedosáhnou svobody, pokud budou závislé na moci.“¹⁶

Děti se identifikují s pro ně významnými osobami, zpravidla jsou to rodiče nebo sourozenci. Identifikace může být jednak obranou před nejistotou, ze ztráty významné osoby, dítě chce být stejné, aby si zachovalo její přízeň. Nebo se dítě snaží podílet na vysoké prestiži významné osoby a tím si obohacuje svoji identitu. „Identifikační fáze následuje po uvolnění ze symbiotické vazby. Batole se sice postupně osamostatňuje, ale stále ještě potřebuje určitou oporu, kterou mu poskytuje právě identifikace.“¹⁷

V období kolem dvou let stále stojí v popředí vztah k dospělým, ale postupně batolata začínají navazovat vztahy se stejně starými dětmi. Nejdříve se objevuje paralelní hra, kdy si děti „hrají vedle sebe“ vypadá to jako, že si nevěnují příliš pozornosti, ale bližším pozorováním lze zjistit, že se napodobují. U starších batolat se objevují první známky soupeření, nedochází ještě k rozdělení rolí.¹⁸

¹⁵ HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing a. s., 2007, s. 112.

¹⁶ PREKOPOVÁ, J. *Malý tyran*. 6. vydání. Praha: Portál, s. r. o., 2009, s. 13.

¹⁷ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, s. 97.

¹⁸ DOŇKOVÁ, O., NOVOTNÝ, J. S. *Vývojová psychologie pro sociální pedagogy*. Brno: IMS Brno, 2010, s. 27 - 30.

Socializace dítěte předškolního věku

Podle Eriksona je období od 3 do 6 let označováno jako věk iniciativy, nejtypičtějším projevem tohoto období je aktivita, která na rozdíl od předchozího období je zaměřena na určitý cíl. V tomto období se vytváří základ sebeúcty a sebejistoty.

„Potřeba seberealizace bývá v tomto věku uspokojována takovou aktivitou, která je pozitivně hodnocena a jejímž prostřednictvím se dítě může prosadit. I v této oblasti mají největší význam názory dospělých a jejich uznání slouží jako pozitivní zpětná vazba.“¹⁹

Utváří se normy chování. Dítě v tomto věku je ještě není schopné tyto normy samo stanovit a posoudit. Nekriticky přejímá normy a postoje dospělých, kteří jsou pro něho autoritou a se kterými se identifikuje. Posilování žádoucího chování se děje především formou odměn a potlačování nežádoucího chování pomocí trestů. Normy pomáhají dítěti orientovat se v sociálním prostředí. Právě oceňování žádoucího chování významnými lidmi vytváří v dítěti vědomí vlastní hodnoty.²⁰

Mezi vývojové aspekty socializačního procesu patří vývoj sociální reaktivity, sociální kontroly, sociálního porozumění a osvojení si sociálních rolí. Pokud je dobře rozvinuta sociální reaktivita má dítě bohaté emoční vztahy k lidem dokáže se v těchto vztazích orientovat, diferencuje mezi blízkými a cizími lidmi, dokáže s nimi komunikovat. Vývoj sociální kontroly usnadňuje dítěti orientaci ve světě norem, zákazů a příkazů, dokáže se chovat společensky přijatelným způsobem, postupně normy přijímá za své. Jde o rozvoj schopnosti seberegulace. *„Socializaci dítěte - zejména pokud jde o rozvoj sociálních kontrol a přejímání vyspělejších sociálních rolí – podněcují a posilují zvláště rodiče a ostatní členové rodiny (i rozšířené), ale významnou roli tu začínají hrát i druhé děti“²¹*

Děti se učí chápat prožívání druhých a vysvětlovat si jejich pocity, dokáže reagovat na projevené emoce. Zhruba od čtyř let dokáže předpovídat emoční reakci druhých. Ve hře se začíná projevovat asociativní hra, kdy si děti začínají hrát společně, vyměňují si hračky. Později se objevuje hra kooperativní, kde již dochází k rozdělení rolí

¹⁹ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, s. 120.

²⁰ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, s. 120.

²¹ LANGMAIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. vydání. Praha: Grada Publishing, a. s., 2006, s. 93.

a organizaci hry. Začínají se diferencovat mužské a ženské role, především ve výběru některých hraček a typech her.²²

Podle Matějčka, aby se dítě uspokojivě vyvíjelo, je třeba naplnit jeho pět základních duševních potřeb, kterými jsou:

- dostatek proměnlivých podnětů, v přiměřeném množství,
- určitý řád, smysluplný svět, okolí dítěte pro něj musí být srozumitelné,
- životní jistota, vědět, že rodiče jsou tady vždy pro něj,
- pozitivní identita, vědomí vlastního „já“ roztvíjí se tím, jak je přijímáno druhými,
- otevřená budoucnost jako životní perspektiva.²³

1.3 Sociální učení

„Základním předpokladem postupné proměny dítěte z bytosti biologické v bytost sociální je sociální učení.“²⁴ Toto učení je ovlivňováno vrozenou konstitucí člověka, jeho specificky druhovými vlohami a dědičností. Člověk není utvářen ve svém vývoji jen svou individuální zkušeností, ale přináší si na svět určitý systém vrozených sklonů a předprogramovaných způsobů chování. Nositelem primární socializace je rodina, která je současně mediátorem vlivu dané kultury. Cílem rodinné výchovy je uvést dítě do příslušného kulturního prostředí, naučit je orientaci v tomto prostředí plném symbolů a společenských standardů. Škola jako další společenská instituce navazuje na působení rodiny a výsledky primární socializace.²⁵

Socializace vede k určitému způsobu chování, k osvojení si určitých sociálních rolí. Svět od jedince očekává, že se budeme chovat určitým způsobem, vzhledem k svému věku, pohlaví a společenského statutu. *„Významné je Bandurovo chápání socializace jako procesu, v němž jedinci vyvíjí ony kvality, které jsou podstatné pro jejich činné úspěšné ve společnosti. Jde o vyrovnání se s požadavky, před něž jsou jedinci společností a svým sociálním okolím stavěni. Zkušenosti z dětství a školní docházka nepřipravují člověka plně na požadavky dospělosti. Průběžně se socializací v dospělosti se uplatňuje vliv masmédií,*

²² LANGMAIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. vydání. Praha: Grada Publishing, a. s., 2006, s. 93 - 100.

²³ MATĚJČEK, Z. *Prvních šest let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2005, s. 28 - 30.

²⁴ PETRUSEK, M. *Základy sociologie*. Praha: Akademie veřejné správy o. p. s., 2009, s. 56.

²⁵ NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. 2. vydání. Praha: Academia, 2009, s. 102.

*společenských organizací, styky s druhými lidmi a z nich plynoucí korektivní zkušenost. V procesu socializace jde o sociální vliv, ale ten se uskutečňuje na základě sociální závislosti. Jakmile jsou lidé na sobě závislí a reagují na sebe, mohou se odměňovat a trestat, poskytovat si vzájemné uspokojení, ale i nepříjemnosti či dokonce se stát předmětem manipulace. Důležitým produktem socializace jsou instrumentální vzorce chování. Tj. účelové způsoby získávání odměn a vyhýbání se třetím.*²⁶ Jde o přijetí pravidel, vzájemného soupeření o společenské role, předměty a osoby.

Mechanismy sociálního učení

Vegetativně emocionální učení, toto reflexní učení popsal již I. P. Pavlov, jde v podstatě o to, že podmíněný podnět (určitý druh signálu) je dostatečně dlouho spojován s jiným nepodmíněným biologickým podnětem (potrava, bolest) až dojde k vytvoření spoje. Pak stačí pouze podmíněný podnět, aby došlo k celkové odpovědi organismu. To vede k tomu, že takto naučené chování není tvořivé, jde spíše o zvyk, citovou a emotivní reakci.²⁷

Instrumentálně motorické učení je o vlastní aktivitě organismu. K instrumentálnímu učení je třeba podle Millera a Dollarda splnění několika zásadních podmínek. Podle těchto autorů, kteří se zabývali učením malých dětí do šesti let, jsou nezbytné čtyři prvky. Prvním z nich je potřeba uspokojit primární nebo sekundární potřeby. Jde vlastně o jakýkoliv podnět, který jedince motivuje k činnosti. Jde o „pud“. Subjekt musí něco chtít. Za druhé musí být přítomný „klíč“, musí existovat cesta jak dosáhnout cíle. Za třetí je to „odpověď“ subjekt musí disponovat chováním, které jej k tomuto cíli dovede. A konečně za čtvrté musí svou aktivitou něco získat nebo se něčeho zbavit. Jde o získání „odměny“. Toto chování se upevňuje, vytváří se „návyk“. Jedinec využívá to chování, které se mu nejvíce osvědčilo.

Asociačně kognitivní učení a tvořivá myšlenková činnost je nejsložitější formou učení. Jde o vytváření tzv. „kognitivních map“. Znamená to, že v organismu se během procvičování ustalují určité představy o tom, co kam vede, co po čem následuje, co s čím souvisí. Jde vlastně o „učení do zásoby“, které bude využito, až se to bude hodit. Kognitivní mapy se u člověka vytváří pomocí jazyka. Jedinec si může danou situaci nechat

²⁶ POLÁČKOVÁ, V. *Socializace a výchova*. In KRAUS, Blahoslav (ed). *Člověk – prostředí – výchova: K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, s. 57.

²⁷ HELUS, Z. *Psychologické problémy socializace osobnosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství a. s., 1973, s. 72 - 73.

popsat někým jiným ještě dřív, než nastane a tak si ji představit, analyzovat svůj postoj. „Jsou-li mechanismy asociačně kognitivního učení plně rozvinuty, tvoří důležitý předstupeň a podpůrný mechanismus učení pomocí instrukce, myšlenkové analýzy, pochopení problému apod.“²⁸

Druhy sociálního učení

„Obecně platí, že bez pomoci dospělého dítě všechny nároky na socializaci nezvládne. Děti potřebují lásku a bezpodmínečné přijímání, stejně jako hranice, ve kterých se budou bezpečně pohybovat.“²⁹

K základním druhům sociálního učení patří:

- posilování neboli zpevňování,
- imitace a nápodoba,
- identifikace.

Posilování neboli zpevňování - je založeno na sociálních odměnách a trestech. Sociální odměnou mohou být projevy přijetí sympatií, zájmu, uznání, různé druhy pochval. Jedním z velmi účinných trestů může být odepření nějaké výše jmenované odměny, projevení nesouhlasu, ignorování, odepření pozornosti. Chování a jednání, které je odměňováno má tendenci se upevňovat. Odměny působí s daleko větším účinkem než tresty. Na pochvale a zisku záleží, jestli bude dítě žádoucí chování opakovat. Dítě si žádoucí chování postupně zvnitřňuje, to znamená, že k jeho zachování není třeba vnější tlak. Proto, aby nedocházelo k oslabování, je vhodné, aby odměna byla poskytována přerušovaně v nepravidelných intervalech. Tento způsob je sice poněkud zdlouhavější, ale o to trvalejší.³⁰ „Pro podmínky mateřské školy je důležité připomenout, že není vždy nutné, aby byl odměněn (event. neodměněn) přímo ten který jedinec. Stačí, že situaci pochvaly pozoruje, odezírá u někoho jiného, a účinek může být stejný. [...] Jde o tzv. observační učení“³¹

²⁸ HELUS, Z. *Psychologické problémy socializace osobnosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství a. s., 1973, s. 77 - 79.

²⁹ MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. (eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2. vydání. Praha: Portál, s. r. o., 2010. s. 128.

³⁰ HOSKOVCOVÁ, S. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada Publishing a. s., 2006, s. 122.

³¹ MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. (eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2. vydání. Praha: Portál, s. r. o., 2010. s. 129.

Imitace a nápodoba - je dalším typem sociálního učení. Děti se od svého okolí učí, ať už o to stojíme nebo nikoliv. Nezbytnou podmínkou tohoto druhu učení je schopnost symbolického myšlení. Dítě si nejdříve musí být schopno vytvořit určitou představu chování, kterou pak musí být schopno realizovat. Četnost výskytu určitého chování, podporuje tendenci ho opakovat. Pro děti předškolního věku jsou významnými vzory blízcí rodinní příslušníci, učitelky mateřských škol a v omezené míře i vrstevníci. Rodiče i učitelky mateřských škol jsou pro dítě autoritou, o níž nepochybuje. Učitelky zde mohou projevit své profesní dovednosti a podpořit dítě v sociálním a psychickém rozvoji. Skupina vrstevníků je místem kde si dítě může vyzkoušet svoje sociální dovednosti v praxi. Učení nápodobou umožňuje převzít hotový vzorec chování.³²

Identifikace - je specifickou variantou učení nápodobou má s ním některé společné rysy. Děti nejprve napodobují chování svých rodičů, chtějí být stejní jako oni. „*Osvojují si hotové vzorce chování a řešení problémů.*“ Důvody, které k tomu vedou, mohou být buď ochrana před nejistou, snaha „*neztratit vazbu s citově významnou osobou.*“³³ Častá je snaha ztotožnit se s významnou osobou a tím se podílet se na její výjimečnosti.

³² MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. (eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2. vydání. Praha: Portál, s. r. o., 2010. s. 128 – 129.

³³ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, s. 98 - 99.

2 DÍTĚ V RODINĚ

Ještě před čtvrt stoletím, tedy na konci 90. let minulého století byl vstup do manželství a založení rodiny součástí životních plánů většiny mladých lidí u nás. Typická byla brzká sňatečnost a porodnost. Dnešní nastupující generace se čím dál víc vzdaluje strategiím svých rodičů, objevuje se mnoho nových trendů jak z hlediska typů svazků, tak z hlediska volby reprodukčních strategií. Ve stále větším množství jsou zastoupena nesezdaná soužití. Zvyšuje se množství neúplných rodin, zejména počet matek samoživitelek a snižuje se počet dětí v rodině. Typické je také posouvání těhotenství do vyššího věku.³⁴

Dochází tedy k výrazné přeměně českého rodinného prostředí a to především z hlediska rodinného stavu matek. Ještě na počátku devadesátých let se rodilo jen 8% dětí mimo manželství, a to především ženám se základním vzděláním. Od roku 1990 dochází k nárůstu nemanželské plodnosti. V dnešní době se více jak 40% všech dětí narodí mimo manželství a tento trend se neustále zvyšuje. Loni to bylo již více než 47 000 dětí, tedy více jak 43%³⁵.

Ať již se rodiče rozhodnou pro jakýkoliv druh soužití je nutná určitá shoda v názorech na počet dětí, jejich výchovu, společně trávený čas a hospodaření. „*To samozřejmě neznamená, že musí existovat naprostý soulad ve všech oblastech a za všech okolností a naprostá totožnost povah. To není ani žádoucí, a často právě určitá rozdílnost má svou přitažlivost.*“ Šťastné manželství nebo partnerství „*není jen šťastná náhoda ani hotový dar osudu, nýbrž výzva, na kterou musí každý odpovědět podle svých schopností a dobré vůle.*“³⁶ Se změnami ve společnosti souvisí i celá řada dalších problémů, které se samozřejmě odrážejí i ve výchově. Tyto vnější problémy však nesnímají z rodičů odpovědnost za výchovu svých dětí. Jak praví stará lidová moudrost. „*Ruka, která hýbe kolébkou, hýbe světem*“.

To čeho bychom všichni rádi ve výchově, nejen svých dětí dosáhli. To jaké do nich vkládáme naděje a přání, krásně vyjadřují slova M. E. P. Seligmana: „*Děti mají být vděčné za to, co jsme je naučili, ale také hrdé na schopnosti, kterých dosáhly samy. Mají být plně důvěry a naděje do budoucnosti, naplněny podnikavým duchem a citem pro spravedlnost –*

³⁴ KOCOuroVÁ, J., RABUŠIC L. *Sňatek a rodiny: zájem soukromý nebo veřejný?* Praha: Univerzita Karlova v Praze, přírodovědecká fakulta, katedra demografie, 2006, s. 7 - 10.

³⁵ Narození podle vitality, pohlaví a legitimacy v letech 1950 - 2012. *Český statistický úřad* [online]. [cit. 2013-10-17]. Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/cr_od_roku_1989#01

³⁶ JEŘÁBKOVÁ, B. *Mateřská škola jako životní prostor*. Brno: Masarykova univerzita Brno, 1993 s. 19.

*a také dostatečně statečné, aby podle tohoto citu jednaly. Přejeme jim schopnost odolávat neúspěchům a prohrám, které sebou dospívání přináší. A když dospějí, mají se stát dobrými rodiči. Stále doufáme, že jejich kvalita života bude vyšší, než naše, a v tichosti se modlíme, aby děti od nás zdědily silné stránky, ale jen málo těch slabých.*³⁷

2.1 Výchova v rodině

V behavioristicky orientované psychologii, převládal názor, že člověk je produktem výchovy. Známy je výrok J. B. Watsona: „*Dejte mi na výchovu tucet zdravých dětí a já vám zaručím, že z každého z nich vychovám specialistu, jakého náhodně zvolím – lékaře, právníka, umělce, obchodníka, dokonce i žebráka, zloděje bez ohledu na jeho talent, sklony i bez ohledu na vlastnosti jeho předků*“. Vlivem humánní etologie a sociobiologie se toto pojetí mění, člověk je považován za produkt biologické a kulturní interakce. Člověk je určitým způsobem předprogramován.³⁸

Současné pojetí výchovy není chápáno jen jako jednostranné působení vychovatele na dítě, ale uvědomujeme si, že dítě ovlivňuje chování dospělých a stává se tak aktivním účastníkem. Nejnovější výzkumy se těmito otázkami často zabývají: Zejména tím jak dítě dokáže ovlivnit své okolí, ať už svou existencí, problémy, zvláštnostmi, nebo emocemi, jak dokáže změnit životní cíle, seberealizaci i zájmy svých rodičů.³⁹ V raném věku nejvíce ovlivňují osobnost dítěte rodina a výchova. Kromě výchovy má vliv také socializace a vývoj. Mezi základní činitele, které působí na výchovu v rodině, patří:

- socioekonomický status,
- rodinná struktura,
- výchovný styl.

Socioekonomický status rodiny je tvořen zejména sociální vrstvou, do které rodina patří. Tato příslušnost je stanovena na základě prestiže povolání, bohatství a vzdělání rodičů. „*V České republice je konstatována mnohem vyšší korelace mezi školní úspěšností - jmenovitě šancí dosahovat vyššího vzdělání a vzdělanostní úrovní rodičů.*“⁴⁰

³⁷ SELIGMAN, M. E. P., *The Optimistic Child*, 1999 citováno dle HOSKOVCOVÁ, S. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada Publishing a. s., 2006, s. 35 - 38.

³⁸ NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. 2. vydání. Praha: Academia, 2009, s. 79.

³⁹ ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vydání. Praha: Portál, 2007, s. 247 – 249.

⁴⁰ HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing a. s., 2007, s. 167 - 174.

Rodinná struktura vypovídá o složení rodiny. Ideální je, pokud dítě vyrůstá v přívětivém, láskyplném a pečujícím prostředí úplné rodiny. V dnešní době není úplná rodina pravidlem, objevuje se celé množství podob soužití rodičů a dětí, ale někdy může být tato situace pro děti lepší než sice úplná, ale nefunkční rodina. O neúplné rodině hovoříme tehdy, když chybí otec nebo matka. Velký význam pro rozvoj dítěte má sourozenectví, důležité jsou sourozenecké konstelace zejména u dítěte prvorozeného, druhorozeného nejmladšího. Důležité jsou i poznatky o počtu dětí v rodině.⁴¹

Výchovný styl ovlivňuje vývoj osobnosti. Děti, na které jdou kladeny přílišné nároky, často zažívají zklamání a neúspěch a to má pak vliv na jejich sebedůvěru. Naopak děti, na které jsou nároky nízké, nemají možnost plně rozvinout svůj potenciál.

2.2 Výchovné styly

„Dobří rodiče dávají svým dětem kořeny a křídla. Kořeny proto, aby věděly, kde jsou doma, a křídla proto, aby mohly odletět a vyzkoušet si to co se naučily.“ B. Youngová. Schopnost reagovat na druhé a vcítit se do jejich prožitků není u všech lidí stejná. Výchova může empatii podpořit nebo naopak utlumit. Tím, že vychovatel dítěti jasně sděluje, že druhým se nesmí ubližovat a že každý občas potřebuje pomoc a toto také dokazuje svým jednáním vůči ostatním, dává dítěti dobrá základ pro pozdější altruistické chování. *„Životní filozofie některých rodičů může směřovat k postoji, že dítě si citlivostí a ohledem bude jen komplikovat život. Musíme si uvědomit, že je tím otvírán prostor pro sobectví, které cosi dětem může přinést, ale současně jim cosi lidského vezme. Rodiče se pak ve svém starí nebo nemoci nejspíš altruistického jednání od svého dítěte nedočkají.“*⁴²

Současné výzkumy v psychologii poukazují na to, že dítě často naplňuje naše představy, které o něm máme. *„Není tedy lhostejné, jak na dítě nahlížíme, jak ho hodnotíme a zda jej přijímáme s láskou, porozuměním, jestli ho vedeme k zodpovědnosti za sebe a druhé a jak s ním v tomto směru hovoříme, protože to vše se projevuje do jeho současného i budoucího sebepojetí.“*⁴³

Dítě je nejdříve zcela odkázáno na péči blízkých osob, postupně začíná čím dál víc existovat jako samostatná bytost, komunikuje, snaží se prosadit. Je těžké najít ideální rovnováhu mezi tím, co od dítěte očekáváme, co dítě zvládne a co mu dovolíme.

⁴¹ HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing a. s., 2007, s. 167 - 174.

⁴² KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2008, s. 63.

⁴³ KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2008, s. 52.

Někteří rodiče se snaží prodlužovat dobu, kdy je na nich dítě závislé, oddalují jeho osamostatňování. Opačným extrémem je snaha, aby dítě vše zvládlo, co nejdříve. Mezi další dvě krajnosti patří příliš přísná autoritativní výchova, kdy dítě nemá prostor pro vlastní rozhodování, nebo naopak úplná volnost, kdy dítě nemá stanoveny žádné hranice. Pro učitelku mateřské školy je důležité, aby věděla jaké je výchovné působení rodičů na dítě a dokázala tak porozumět chování dítěte.

Dřívější dělení výchovných stylů:

- autokratický (autoritativní, dominantní vedení),
- liberální (slabé vedení),
- sociálně integrační (demokratické vedení).

Autokratický výchovný styl je typický tím, že zde převládají rozkazy, hrozby, pokyny případně tresty, děti nemají žádný prostor pro vlastní iniciativu a jejich názory se nikdo nezabývá. Požadavky na děti bývají často přehnané, neodpovídají jejich možnostem. Tento styl výchovy vede u dětí k většímu napětí, soutěživosti mezi nimi a k agresivitě. Pracovní úsilí závisí na přítomnosti kontroly, u dětí dochází buď k přílišné podřízenosti, nebo naopak ke vzpouře proti autoritám.

Liberální výchovný styl naopak na dítě neklade téměř žádné nároky, nekontroluje plnění úkolů, nenastavuje žádné hranice. Dítě je ponecháno samo sobě.

Integrační výchovný styl děti podporuje, mají stanoveny jasné hranice, mají dostatek prostoru pro vlastní iniciativu a rozhodování. Děti si mohou vybrat z více možností. Při tomto způsobu vedení se u dětí vytváří dobré skupinové vztahy, dobré jsou rovněž pracovní výsledky, pokud se vyskytne nějaký problém, snaží se o jeho společné řešení.

S těmito typy výchovy se dobře pracuje v teorii, ale v praxi narážíme na to, že je obtížné zařadit konkrétní případ ke konkrétnímu typu výchovy. „*K překonání nedostatku typologického přístupu slouží vyjádření způsobu výchovy modelem dvou dimenzí.*“⁴⁴

Dvě hlediska způsobu výchovy:

- emoční vztah k dítěti,
- styl výchovy.

⁴⁴ ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vydání. Praha: Portál, 2007, s. 303 - 305.

Emoční vztah k dítěti – aby se dítě příznivě vyvíjelo, potřebuje láskyplné prostředí. Emoční vztahy by se daly rozdělit do tří základních skupin, **kladný, střední a záporný** emoční vztah. **Kladný emoční vztah** je základem dobré komunikace, dospělí berou dítě vážně, společně s ním prožívají radost, zajímají se o jeho starosti. Dítě se setkává s povzbuzením a podporou, běžné jsou vzájemné tělesné kontakty, jako pohlazení či láskyplný dotek. **Střední emoční vztah** je charakteristický kladnými i zápornými projevy, kdy každý z rodičů může mít k dítěti jiný přístup, nebo verbálně a neverbálně sdělované informace nejsou v souladu. **Záporný emoční vztah** je typickým nedostatkem kladných emočních projevů vůči dítěti, častěji jsou mu připomínány nedostatky, objevuje se ironie. Dítě bývá často trestáno. Společné činnosti nejsou spontánní, ale často vynucované. Čas strávený s dítětem není smysluplně využit.

Styl výchovy - do značné míry závisí na sociokulturních podmínkách a osobních zkušenostech rodičů, to ovlivňuje, jaké výchovné prostředky volí, jaké požadavky na dítě kladou a jak kontrolují jejich plnění. Způsoby řízení výchovy můžeme rozdělit na **silné, střední slabé a rozporné**. **Silné řízení** – dítě je vedeno pomocí zákazů a příkazů, je zde silná kontrola. Dítě má malý prostor pro vlastní iniciativu a rozhodování. **Střední řízení** - přiměřená míra nároků i jejich kontrola. **Slabé řízení** – minimum požadavků, nedůsledná kontrola. **Rozporné řízení** – množství požadavků, které však není kontrolováno.

Model dvou dimenzí však nenaplnil očekávání a nevytlačil původní typologické modely. Proto byl na katedře psychologie Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze vytvořen model analyticko-syntetický „ *který je zjednodušeně nazýván **model devíti polí**. Způsob rodinné výchovy určitého dítěte či mladistvého lze postupně vyjádřit na několika rovinách obecnosti, které jsou vzájemně propojené.*“⁴⁵

Výchova v každém z polí se projevuje určitým způsobem. Každé dítě je však jiné a kromě výchovy na něj působí řada dalších faktorů, proto nelze jednoznačně určit, který z výchovných stylů je optimální. „*Výsledky výzkumů a běžná výchovná praxe ukazují: Při kladném emočním vztahu, zvláště v kombinaci se středním výchovným řízením se příznivě vyvíjí zejména svědomitost a vytrvalost a je podporována stabilita jejich osobnosti, přiměřené sebepojetí a sebehodnocení*“⁴⁶

⁴⁵ ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vydání. Praha: Portál, 2007, s. 305 - 307.

⁴⁶ MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. (eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2. vydání. Praha: Portál, s. r. o., 2010. s. 185 - 191.

Tab. 1 Čáp, J. 1994, 1995, Model devíti polí způsobu výchovy.⁴⁷

Emoční vztah	Řízení			
	Silné	Střední	Slabé	Rozporné
Záporný	1 výchova autokratická, tradiční, patriarchální		2 liberální výchova s nezájmem o dítě	3 pesimální forma výchovy, rozporné řízení, se záporným vztahem
Záporně kladný	9 výchova emočně rozporná, jeden z rodičů zavrhuje, druhý extrémně kladný nebo dítě je s ním v koalici			
Kladný	4 výchova přísná a přitom laskavá	5 optimální forma výchovy se vzájemným porozuměním a přiměřeným řízením	6 laskavá výchova bez požadavků a hranic	7 rozporné řízení relativně vyvážené kladným emočním vztahem
Extrémně kladný			8 kamarádský vztah, dobrovolné dodržování hranic	

Jednotlivá pole v předcházející tabulce by se dala stručně charakterizovat takto:

1. Přísná a nelaskavá výchova, silné řízení, množství požadavků, záporný emoční vztah.
2. Malý nebo nevýrazný zájem o dítě, nejsou stanoveny žádné požadavky ani hranice.
3. Mnoho požadavků, volnost, záporné vztahy, nepříznivé podmínky pro vývoj dítěte.
4. Dospělí kladou požadavky, ale zohledňují schopnosti a přání dítěte.
5. Přiměřené nároky a kontrola, přijetí a akceptace dítěte.
6. Laskavá výchova bez přesně vymezených požadavků a hranic.
7. Rozpory ve výchově, které se projevují v množství požadavků a jejich nedůslednou kontrolou, emoční vztahy jsou kladné.
8. Dodržování norem je dobrovolné, dítě požadavky přijímá, plní, kontrola není nutná.
9. Emočně rozporná, případně ambivalentní výchova.⁴⁸

⁴⁷ ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vydání. Praha: Portál, 2007, s. 306.

Uvedené poznatky však neplatí absolutně. „*Protekcionalistické tendence ve výchově dítěte v rodinách se v současné době objevují více než dříve. Podobně také tlaky manipulující a tlumící přirozená dětský rozvoj, aby dítě zvládlo, co rodiče považují za podstatné, aby jim opravdu splnilo jejich představy o fenoménu „mít dítě“.* Manipulace i omezování přirozeného dětského rozvoje, zlehčování jeho činností, např. hry, v sobě skrývá to, co tento typ rodičů dozajista nechce a tím je zpochybňování dítěte, jako svébytného jedince. Důsledkem toho mohou být nízké hodnoty sebevědomí a velká závislost na tom, kdo dítěti stále čas organizuje, přehnaná obrana svých práv vedoucí až k útočnosti nebo pobývání v jakémsi nižším stupni vývoje (nezájem o správnou výslovnost, o udržování hygieny apod.) a to podle typu osobnosti dítěte.“⁴⁹ Protekcionalistická výchova vede k preferování vlastního dítěte, učitelé jsou podezírání se zaujatosti, rodiče často budují v dítěti představu, že okolní svět je nepřátelský.

Hodnotová orientace naší společnosti je dnes stále více zaměřena na výkon. Někteří rodiče ve snaze dopřát dítěti co nejlepší a co nejvíce příležitosti k jeho rozvoji, to se svojí snahou přehánějí a tak dítě každé odpoledne absolvuje nějaký zájmový kroužek. Stejný tlak někteří rodiče vyvíjí i na mateřské školy, chtějí, aby nabízely co nejvíce zájmových kroužků. Mnohdy úroveň mateřské školy neposuzují podle Školního vzdělávacího programu, ale podle množství nabízených nadstandardních aktivit. Neuvědomují si, že pokud by školky tomuto tlaku podlehly, dítě by bylo připraveno o prostor k volné hře, rozvíjení vlastní fantazie a volnému kontaktu s vrstevníky.

2.3 Před nástupem do mateřské školy

Psychická odolnost je jednou z podmínek dobrého začlenění do mateřské školy. Psychicky odolní lidé mají snazší život, lépe se dokážou vyrovnat s psychickou i fyzickou zátěží, věří svým schopnostem a dovednostem. Základ této odolnosti se vytváří již u předškolních dětí. Rodiče i vychovatelé vytváří dětem modely chování, měly by jim proto umožnit co největší samostatnost. Důležité je, aby se dospělý od dítěte držel v dostatečné vzdálenosti, aby dítě mělo pocit samostatnosti, ale aby mohl účinně zasáhnout, pokud by dítě potřebovalo pomoc. „*Dětem prospívá, pokud mají prostor činit*

⁴⁸ MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. (eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2. vydání. Praha: Portál, s. r. o., 2010. s. 185 – 191.

⁴⁹ KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2008, s. 43.

vlastní rozhodnutí a nést jeho následky.“ Výchova by měla být důsledná, aby dítě vědělo, co od něj vychovatel očekává, aby jeho reakce byly předvídatelné. Hodnocení dítěte by mělo být v souladu s jeho výkonem, nehodnotíme dítě, ale jeho konkrétní výkon. Výzkum prokázal, že odolné děti bývají chváleny na obecné úrovni a kritizovány v souvislosti s konkrétním výkonem. U dětí s nízkou odolností je tomu naopak, jsou brány jako nešikovné, zlobivé a když se něco povede je to považováno za náhodu. Předškolní věk je ideální dobou pro to, aby dítě začalo plnit své první povinnosti a vykonávat jednoduché práce. V tomto věku není hranice mezi hrou a povinností tak zřetelná a toho se dá dobře využít, dítě tak může získávat cenné zkušenosti a zvyšovat si sebedůvěru.⁵⁰

Provázanost pocitů rodičů a dětí. Okolo třetího roku dítěte rodiče začínají přemýšlet o jeho nástupu do mateřské školy. Některé k tomu vede nutnost nastoupit do zaměstnání po rodičovské dovolené, někteří rodiče chtějí dítěti zprostředkovat kontakt s vrstevníky. Mnozí rodiče pociťují obavy, zda se bude jejich dítěti ve školce líbit, obávají se, jak se jejich dítě bude vyrovnávat s tím, když bude větší část dne trávit mimo rodinu, některým se vybavují negativní vzpomínky z dob, kdy sami navštěvovali mateřskou školu, kdy bývali nuceni nehnutě ležet či dojídat jídlo. Doporučujeme rodičům předem se seznámit s tím, jaké podmínky děti ve školce dnes mají, aby tak předešli vlastním obavám.

Objevuje se také nejistota, jak jejich dítě v těchto pro ně nových podmínkách obstojí. Dítě odhaduje situace podle toho, jak se chovají lidé kolem něj. Je velmi citlivé na rozpory mezi chováním a slovním sdělením. „*Tak dost dobře může odhadnout jako nebezpečí např. rozpor mezi tím, co matka říká – uklidňuje, povzbuzuje - a tím, co vycítí z jejího chování a výrazu – neklid, nejistotu, smutek. To ho dokáže zmást a následně prohloubit pocit ohroženosti.*“⁵¹ Pokud je si rodič vědom toho, že sám špatně snáší ranní loučení s dítětem lze doporučit, aby dítě do mateřské školy odváděl některý jiný člen rodiny. Vhodné je dát dětem prostor pro vyjádření jejich pocitů, i když jsou negativní, něco je trápí, nebo se jim něco nelíbí. Dáváme tím dítěti najevo, že ho chápeme, že jeho pocitům rozumíme. I my jako rodiče se nemusíme bát před dítětem vyjádřit naše pocity. „*Je to určitě lepší než sobě i dítěti city zakazovat a nervózně hrát a vyžadovat hru na to, že je vše za každou cenu v pořádku.*“⁵²

⁵⁰ HOSKOVCOVÁ, S. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada Publishing a.s., 2006, s. 115 - 125.

⁵¹ KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2008, s. 81.

⁵² KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2008, s. 82.

3 MATEŘSKÁ ŠKOLA

Zkušenosti dnešních dětí se liší od zkušeností, které získávaly předchozí generace. Největší vliv na výchovu dnešních předškolních dětí mají kromě rodiny i další instituce. Podle současných výzkumů, je dnes nejvíce ovlivňují mateřská škola a televize. Dnešní vysoká zaměstnanost rodičů, především matek, vede k umístování velkého počtu dětí do mateřských škol. Tato kolektivní zařízení zprostředkovávají nejen kontakt s vrstevníky, ale vytvářejí také prostor pro výchovné působení. Škola může dětem, především jedináčkům do určité míry nahradit větší sourozenecké skupiny. Od dítěte, které přichází do mateřské školy, se očekává určitá míra samostatnosti. Právě rozvoj samostatnosti mnozí rodiče podceňují a to pak může vést k problémům s adaptací dítěte.⁵³

Současné mateřské školy, vycházejí z humanisticky pojaté pedagogiky a psychologie ve svých přístupech se hodně orientují na jedince. V mateřské škole jsou těmito jedinci jak dítě, tak učitelka mateřské školy. Významnými teoretiky humanistické psychologie, kteří se kromě psychologie zabývali i pedagogikou a možnostmi rozvoje dítěte jsou C. R. Rogers a R. Tausche. Základní zásadou humanistické psychologie je pozitivní přístup, dítě je pokládáno za dobré, hodné důvěry, je mu dána schopnost dalšího rozvoje. Každé dítě je považováno za jedinečné. Oproti dřívějším pohledům na výchovu, kdy dítě bylo pasivním objektem, kterému byly předkládány vědomosti. Je nyní prosazován aktivní přístup dítěte k učení, kdy učitel poskytuje zdroje, které dítě využívá. Zejména učitelky, které dříve využívaly převážně řízené aktivity, se musely naučit oprostít se od pocitu, že když vše neorganizují, vlastně dětem nic nepředávají, překonat zklamání nad tím, že jimi vymyšlenou aktivitu děti přetvořily nebo nahradily zcela jinou. Musely se naučit pružně reagovat na nápady a potřeby dětí.⁵⁴

3.1 Současná mateřská škola

Od roku 1990 se hledaly nové přístupy k naplnění záměrů humanistické pedagogiky. Upouštělo se od striktně daného, jednotného modelu, který však bohužel nebyl nahrazen žádným jiným a mateřské školy se tak snažily nalézt vlastní cestu, nebo přejímaly alternativním modely ze zahraničí. 7. dubna 1999 vznikl Národní program rozvoje

⁵³ HOSKOVCOVÁ, S. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada Publishing a. s., 2006, s. 35 - 38.

⁵⁴ MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. (eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2. vydání. Praha: Portál, s. r. o., 2010, s. 54 - 56.

vzdělávání v ČR (tzv. Bílá kniha), šlo o systémový projekt, otevřený dokument, který byl kriticky zkoumán a doplňován a jeho konečná podoba byla schválena v únoru 2001. Závěry a doporučení byly postupně zakotveny do školské legislativy. Od roku 2002 se začal ověřovat Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Nebyl určen pro to, aby se s ním pracovalo přímo, ale byl vodítkem k vytvoření vlastního vzdělávacího programu, který byl přizpůsoben možnostem a podmínkám školy.

Od roku 2004 vstupuje RVP PV v platnost, mateřské školy si na jeho základě vytváří vlastní Školní vzdělávací programy a stávají se tak prvním stupněm vzdělávacího systému. Hlavním úkolem pedagogických pracovníků je zajistit dětem bezpečné a podnětné prostředí. Postupně rozvíjet schopnosti dětí a umožnit jim vytvořit si základní kompetence k učení, řešení problémů, komunikaci, vzájemných vztahů a přijetí základních občanských pravidel. RVP PV dává školám možnost pracovat různými formami a metodami práce, ale současně zajišťuje všem dětem stejné podmínky pro vzdělávání. Vzdělávání již neprobíhá jako dříve podle jednotlivých výchov, ale v ucelenějších blocích, což umožňuje dětem chápat vzájemné souvislosti. Vzdělávací okruhy se dělí na pět základních oblastí:

- Dítě a jeho tělo.
- Dítě a jeho psychika.
- Dítě a ten druhý.
- Dítě a společnost.
- Dítě a svět.

Dítě a jeho tělo tato oblast je orientována na správný vývoj tělesných a pohybových funkcí, na rozvoj hrubé a jemné motoriky, koordinace ruky a oka, hudebních a pohybových dovedností, rozvoj sebeobsluhy a jednoduchých pracovních činností. Zaměřuje se na rozvíjení poznatků a lidském těle a ochraně zdraví.

Dítě a jeho psychika tento poměrně široký okruh směřuje do oblasti lidské psychiky a je rozdělen na tři další okruhy.

- **Jazyk a řeč** – v popředí zájmu této oblasti stojí výslovnost, gramatická správnost řeči, vyjadřování, dorozumívání a porozumění.
- **Poznávací schopnosti a funkce, představivost, fantazie, myšlenkové operace** tato oblast se zaměřuje na rozvoj vnímání, pozornosti, soustředěnosti, paměti, tvořivosti, vynalézavosti a fantazie. Dítě se v ní učí rozlišovat obrazné a grafické symboly, orientovat se v čase a prostoru. Vytváří si základní předmatematické

představy. Učí dítě orientovat se v početních a číselných pojmech a operacích, řešit problémy a vytváří si tak základy pro budoucí učení.

- **Sebepojetí, city a vůle** – úkolem této oblasti je dítě naučit, aby se umělo prosadit, bylo přiměřeně sebevědomé, dokázalo se ovládat a přizpůsobit, projevovat svoje city.

Dítě a ten druhý směřuje do oblasti interpersonální, úkolem je rozvíjet komunikaci jak s dětmi tak dospělými, naučit se spolupracovat při činnostech.

Dítě a společnost dítě se učí společenským pravidlům a návykům, postupně se začleňuje do společnosti. Postupně se učí vnímat svět umění a kultury.

Dítě a svět tato oblast obsahuje environmentální poznatky, schopnost přizpůsobit se změnám, vytvořit si vztah k životnímu prostředí.⁵⁵

Alternativní možnosti

Pokud rodiče uvažují o nástupu dítěte do mateřské školy, měli by se po vhodné školce poohlédnout s dostatečným časovým předstihem. Přitom by měli zohledňovat skutečnost, že docházka do mateřské školy bude pro dítě každodenní záležitostí, měli by se zajímat o to, jakým způsobem se v mateřské škole pracuje, jaké je věkové složení tříd. Výběr mateřských škol je v současnosti poměrně pestrý, nejvíce je běžných mateřských škol, které si podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání vytvářejí vlastní vzdělávací program, který zohledňuje podmínky konkrétního zařízení a místních možností a který byl podrobně popsán výše. Další eventualitou je umístění dítěte do mateřské školy soukromé nebo církevní. Od roku 1990 u nás začaly vznikat mateřské školy s alternativními programy, kromě Mateřské školy s programem podpory zdraví, která má svoje kořeny v České republice vznikaly podle programů realizovaných v zahraničí.

⁵⁵ *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004, s. 14 – 31.

Tab. 2 Mateřské školy – školy, třídy, děti, ve školním roce 2012/ 2013.⁵⁶

Zřizovatel	Školy	Třídy	Děti
Veřejný	4 778	14 494	345 746
Soukromník	194	397	6967
Církev	39	81	1627
Celkem	5011	14972	354 340

Alternativní mateřské školy:

- Waldorfská mateřská škola.
- Mateřská škola Marie Montessori.
- Daltonská mateřská škola.
- Mateřská škola s programem Začít spolu.
- Mateřská škola s programem podpory zdraví.⁵⁷

Waldorfská mateřská škola původně vznikla v německém prostředí. Jejím cílem je vybudovat prostředí kde se děti mohou projevovat přirozeně. Děti by kolem sebe měly mít dospělé, které mohou napodobovat, měly mít možnost účastnit se veškerého dění. Důraz je kladen na spolupráci a iniciativu rodičů. Učitelka nevysvětluje, ale názorně ukazuje. Dětem je dopřávána volnost. Učitel se soustřeďuje na rozvoj manuálních a uměleckých předpokladů. Převládající metodou je činnost. Třídy jsou věkově smíšené, na vzdělávání v mateřské škole navazují základní i střední školy. „*Vznik a fungování waldorfské školy i mateřské školy má být vždy výsledkem svobodné iniciativy a spolupráce rodičů a učitelů*“⁵⁸

Mateřská škola Marie Montessori má svůj původ v Itálii, kde u jejího zrodu stála italská lékařka Marie Montessori. Dnešní mateřské školy pracují na základě mezinárodně vytvořených osnov. Jejich cílem je rozvinout svobodnou osobnost dítěte, na základě samostatnosti a vlastní činnosti, respektovat vlastní iniciativu, a tempo. Děti mají připravenou nabídku přiměřených pomůcek, cvičení a materiálů, na aktivitu, kterou

⁵⁶ MŠMT – Informační datová svodka- výkony regionálního školství 2012/2013.

⁵⁷ KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2008, s. 71 - 72.

⁵⁸ KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2008, s. 71 - 72.

si vyberou, se plně soustředí. Učení se rozvíjí pomocí autodidaktického materiálu, který je dětem volně dostupný, má různou obtížnost Děti se učí i od sebe navzájem. Praktické dovednosti se člení do čtyř oblastí: osobní péče, péče o prostředí, rozvoj sociálních vztahů, pohyb a hra. Denní samozřejmostí jsou výtvarné a hudební aktivity. Při pobytu venku se děti starají o rostliny a zvířata, pozorují přírodu všemi smysly. Ve třídách jsou umístěny společně děti různého věku. Na mateřskou školu navazuje základní škola.⁵⁹

Daltonská mateřská škola – Dalton není přímo systém, spíše jde o určitý doplňkový plán, který je aplikován jako součást běžného systému. Je založen na třech základních principech, – svoboda, spolupráce a nezávislost, od nichž se aktivity ve vzdělávání odvíjejí. Svoboda je zde chápána jako zodpovědnost, dítě musí splnit určitý úkol do stanoveného termínu.

Mateřská škola s programem Začít spolu – tento program pochází z USA, u nás jsou do něj začleněny národní tradice předškolní výchovy. Ve světě bývá označován jako Step by Step. Jde o rozvoj dítěte s vedením podle individuálních denních a týdenních plánů. Dítě tak má možnost samo si vybrat cestu, jak se k danému poznatku dostane. Učitelka připravuje pomůcky a materiál, je více v roli pozorovatele. Prostředí je speciálně upravené na centra aktivit, zde jsou pro dítě připraveny nabídky činností a dítě si vybírá, kterých aktivit se zúčastní. Nabídka činností je připravována na základě plánovaných témat. Sociální a emocionální rozvoj se uskutečňuje pomocí kontaktů a spolupráce s druhými. Třídy v těchto školách bývají častěji smíšené.

Mateřská škola s programem podpory zdraví – tento projekt připravil Státní zdravotní ústav ČR, školy, které se k tomuto projektu hlásí, musí svůj program pravidelně vyhodnocovat. Mateřská škola dítě vede k zdravému životnímu stylu, učí ho uplatňovat, co zdraví prospívá a omezovat to co mu škodí. Jsou respektovány individuální potřeby dětí, důležitá je osobní spokojenost všech zúčastněných. Hra je brána jako hlavní prostředek pro rozvoj dítěte. Důležitý je dostatek spontánního pohybu, péče o zdravou výživu a vytváření příznivého sociálního klimatu. Využívány jsou metody prožitkového učení. Děti ve třídách jsou věkově smíšené. Škola je otevřená rodičům je zde možnost ji navštěvovat s dítětem ještě před zahájením docházky.⁶⁰

⁵⁹ KOŽÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2008, s. 170 - 173.

⁶⁰ KOŽÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2008, s. 173 - 181.

3.2 Adaptace

Nejčastějším věkem nástupu dítěte do mateřské školy je období mezi třetím a čtvrtým rokem. Nástup dítěte do mateřské školy je jeho prvním krokem, kterým vstupuje do společnosti. Dítě přichází do pro něj neznámého prostředí, musí se orientovat ve spoustě nových situací.

Zvyšují se nároky na jeho komunikační dovednosti. Nesrozumitelné nebo nejisté vyjadřování mu může působit problémy. Musí se naučit prosadit svá přání a potřeby, naučit se, že musí počkat, až se na něj přijde řada, že vše není hned tak jako v rodině, že není středem pozornosti. Také dovednosti spojené s oblékáním, sebeobsluhou a jídlem bývají často kamenem úrazu, při adaptaci. Dítě, které je nesamostatné, nemá osvojené potřebné dovednosti, se těžko vyrovnává se situacemi, kdy musí někoho požádat o pomoc, přizpůsobit se ostatním, jeho adaptace obvykle trvá dále. Při hře se dítě musí naučit podělit se o hračky, připojit se k ostatním, najít si své místo v herní skupině.

To jak dítě reaguje na odloučení od rodičů, souvisí se zkušenostmi, které má s tím, když o něj pečoval někdo další než rodiče. Pro dobrou adaptaci je důležité, aby před nástupem do mateřské školy dítě mělo kontakty s druhými dětmi a dospělými. Nemalou roli hraje i postoj rodičů, to jak sami snášejí odloučení. Je nutné si uvědomit, že nejde jen o adaptaci dětí, ale i jejich rodičů, kteří vstupují do nové role. Rodiče mnohdy zažívají rozporuplné pocity, na jedné straně je to touha, aby se dítě osamostatnilo, navázalo nové vztahy, na druhé straně jsou to obavy, že ztrácí výhradní vliv na život dítěte.

Děti i rodiče se musí vyrovnávat s určitými pravidly. Rodiče začínají svoje dítě a jeho výkony více srovnávat s ostatními dětmi, zde je třeba si uvědomit, že vývoj dítěte neprobíhá rovnoměrně, ale ve skocích a že ve vývoji dítěte je měsíc velmi dlouhá doba. Rodiče si často před nástupem dítěte do mateřské školy kladou otázku co udělat pro to, aby adaptace jejich dítěte proběhla co nejlépe.

Adaptační fáze by se dala rozdělit do dvou časových úseků před a po nástupu dítěte do mateřské školy. Před nástupem je dobré, aby učitelka co nejvíc nové dítě poznala, k tomu jí může pomoci dotazník, nebo rozhovor s rodiči. Takto získá spoustu cenných informací, které jí pak pomohou nástup dítěte co nejvíce usnadnit. Dobré je pokud se rodiče seznámí s tím, jak mateřská škola funguje. Pokud mateřská škola, do které bude dítě chodit, pořádá den otevřených dveří je dobré této možnosti využít.

Při nástupu dítěte některé mateřské školy umožňují rodičům chodit do třídy společně s dítětem. K tomu se klinická psycholožka Ladislava Lážová vyjadřuje následovně: „Abych se přiznala, jsem z tohoto modelu poněkud rozpačitá, myslím, že někdy to může nadělat více škody než užítku. Mně se to tedy nelíbí. Pobyt s maminkou nebo tatínkem v mateřské škole před nástupem, aby dítě vidělo, kam bude chodit a co vlastně je školka je fajn, ale tam to končí. Myslím, že bychom měli víc oceňovat schopnost a odbornost učitelék.“⁶¹

Další podle našeho názoru vhodnější možností je pobyt dítěte v mateřské škole postupně prodlužovat. Dobré je když učitelky komunikují s rodiči, sdělují jim, co děti ve školce prožívaly, rodiče pak mohou s dítětem o školce mluvit.

„Ještě je třeba připomenout, že spěch a netrpělivost je pro dítě zneklidňující, vždyť děti mají zpočátku co dělat, aby nám uvěřily, že si pro ně zase přijdeme. S tím souvisí i zodpovědný přístup rodičů ke slibům, které dítěti dávají. Budme na sliby opatrní a dáme-li je, měli bychom, je i dodržet. Jestliže dítěti ráno řekneme, že pro něj po obědě přijdeme a uděláme to jen proto, abychom si rozloučení ulehčili, a přitom si myslíme, že na to dítě do oběda zapomene, jsme ve velkém a vážném omylu. Dítě, i když nám to tak nedokáže říci, to bere jako zradu a učitelka má velmi těžkou pozici v tom, jak dítě uklidnit a nás „neshodit“. Takové dětské zkušenosti nepřispějí větší ochotě do mateřské školy chodit. Jedná se o prvotní prověřování důvěryhodnosti vztahů, nebo naopak upevnění obav a nejistoty, jejichž zdrojem jsou ti nejbližší.“⁶²

Doba, kterou dítě bude potřebovat na adaptaci, bývá velmi rozdílná, je ovlivněna jednak samotným dítětem, ale nemalou roli v ní hraje i věkové složení herní skupiny. Ve věkově smíšených třídách bývá adaptace kratší, protože děti, které již do mateřské školy chodily a dokáží tak novým dětem vytvořit určité zázemí, zklidnit je a vzbudit zájem o činnosti probíhající v třídě. Nejdéle trvá adaptace ve skupině, kde jsou všechny děti tříleté a ještě do mateřské školy nechodily. Dítě se pak snaží nalézt oporu u učitelky, ale tu jim stěží může poskytnout v dostatečné míře, pokud je ve třídě dvacet pět nebo i více nováčků.

⁶¹ TĚŤHALOVÁ, M., *Informatorium: Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD*. Praha: Portál, s. r. o., 2012, XIX, č. 7. s. 12 - 13.

⁶² KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2008, s. 79.

Reakce dětí na adaptační fázi

Pláč a smutek při loučení se zpravidla objevují od dvou do šesti týdnů od nástupu do mateřské školy, někdy znovu přichází po delší nepřítomnosti dítěte. Většina dětí, které se obtížně loučí je za chvíli aktivní a na smutek a lítost si ani nevzpomene. Týká se to přibližně poloviny dětí. Druhou polovinu bychom mohly rozdělit na část, která se adaptuje téměř bez problémů, do školky chodí s radostí, vše si chtějí vyzkoušet, o všechno se zajímají, ale po nějakém čase začnou odmítat do mateřské školy chodit. Nejmenší je skupina dětí, které se nedokáží na prostředí mateřské školy adaptovat po velmi dlouhou dobu, nezapojují se do žádných aktivit, jsou uzavřené, nevyhledávají kontakty, objevují se u nich psychosomatické problémy. V takovém případě je nutný společný postup rodičů i učitelek, při delším přetrvávání problémů je vhodná porada s psychologem v pedagogicko - psychologické poradně.

Průběh začleňování

Podrobně popsaly začleňování dětí do mateřské školy autorky Bettina Haefele a Maria Wolf Filsinger, Stanovení jednotlivých fází je výsledkem pozorování asi 50 nováčků v prvních čtyřech týdnech po nástupu do školky. Je zde popsáno i to jak se v tomto období liší chování dítěte ve školce a doma.

1. fáze – „*Opatrnost matka moudrosti*“ aneb období orientace.
2. fáze - „*Pozor ted' jsem tady já*“ aneb období sebeprosazování.
3. fáze - „*Lepší vrabec v hrsti nežli holub na střeše*“ aneb zvláštní opatření.
4. fáze – „*Těžko na cvičišti, lehko v boji*“ aneb znovu nastává všední den.

1. fáze

Ve školce - dítě je v roli pozorovatele, snaží se zorientovat v novém prostředí, zatím nenavazuje vztahy s ostatními dětmi, mnohdy si netroufne se obrátit ani na učitelku, teprve až se se situací obeznámí je ochotné a schopné navazovat první kontakty.

Doma – dítě se drží zpátky, omezuje své činnosti, touží po klidu a odpočinku.

„Na první pohled stejné chování dětí – zdrženlivost, odstup- slouží v každé situaci jinému účelu: ve školce – příjmu informací, doma- relaxaci“⁶³

2. fáze

Ve školce – dítě už zmapovalo situaci a pokouší se o začlenění mezi ostatní děti, škála možností jak to dělá je poměrně pestrá. Napodobuje chování ostatních, snaží se upoutat pozornost, to samozřejmě vyvolává konflikty, které ještě není schopno samo řešit. Snadno se rozpláče, oporu hledá u učitelky.

Doma – dítě je nevyrovnané, přecitlivělé, snaží se nalézt ochranu a jistotu, ale současně bojuje o moc, ráno je ufnukané, častěji odmlouvá.

Chování doma a ve školce se odlišuje. *„Nálada dětí doma je důsledkem kritického období sebeprosazování ve školce.“⁶⁴*

3. fáze

Ve školce – postupně dochází k rozdělení rolí, ubývá konfliktů, situace se zklidňuje, dítě napodobuje ostatní, snaží se zalíbit oblíbeným jedincům.

Doma – dítě se rychleji unaví, jsou „*hotové*“ ze školky.

„Následky vybojované bitvy se objevují především doma, a to formou tělesného vyčerpání a duševní lhostejnosti. Jednoduše řečeno dětem chybí jiskra.“⁶⁵

4. fáze

Ve školce – většina dětí už si zvykla, ví, co je čeká, znají pravidla chování.

Doma – chování je podobné jako ve třetím týdnu.

Při srovnávání jednotlivých fází je vidět jak děti dokáží na ně kladené požadavky časově rozdělit a postupně naplňovat.⁶⁶

⁶³ HAEFELE, B., WOLF – FILSINGER, M., *Každý začátek v mateřské škole je těžký*, Praha: Portál 1993, s. 28.

⁶⁴ HAEFELE, B., WOLF – FILSINGER, M., *Každý začátek v mateřské škole je těžký*, Praha: Portál 1993, s. 29.

⁶⁵ HAEFELE, B., WOLF – FILSINGER, M., *Každý začátek v mateřské škole je těžký*, Praha: Portál 1993, s. 29.

⁶⁶ HAEFELE, B., WOLF – FILSINGER, M., *Každý začátek v mateřské škole je těžký*, Praha: Portál 1993, s. 13 - 30.

3.3 Skupinové soužití dětí

Vztahy s vrstevníky

Přátelství v předškolním věku bývají krátkodobá, ale pro děti jsou velmi významná. Při pozorování dětí vidíme, jak jsou pro ně ostatní děti důležité, jak dokážou být smutné, pokud není kamarád přítomný. Po pátém roce začíná být spoluhráč důležitější než hračky. Jedním z největších trestů je slyšet sdělení. „Nebudeme si s tebou hrát“. Tímto sdělením většinou děti reagují na pro ně nepřijatelné chování druhých dětí. *„Takové dítě si většinou uvědomí, proč a za co se mu odmítnutí dostalo, a hledá způsob vhodnějšího a přijatelnějšího řešení. Spolupráce ve skupině není v žádném životním období snadná a v tuto dobu se jí dítě učí pokusem a omylem, zvnitřněním vhodných a vyloučením nevhodných přístupů.“*⁶⁷

Mateřská škola je pro navazování těchto interakcí vhodným prostředím zejména v dnešní době, kdy mnoho dětí nemá dostatek sociálních zkušeností. Ať už z důvodu, že jsou jedináčky nebo tráví většinu svého času u televize nebo počítače. Přítomnost učitelky vytváří bezpečnou atmosféru pro všechny děti, může zasáhnout při hledání vhodných východisek při vzniklých nedorozumění, poskytnout oporu, povzbudit i ocenit při jejich vhodném řešení. Není vhodné zasahovat do sporu vždy hned na začátku nebo pomáhat řešit každý konflikt, pokud nedochází k vzájemnému fyzickému napadání. Někdy je účinnější promluvit s účastníky až po skončení konfliktu, aby si uvědomili emoce, které je k vyvolání konfliktu vedli. To pomáhá získat dětem sociální zkušenosti a uvědomovat si odpovědnost za vlastní chování.

Pětileté dítě se začíná srovnávat s vrstevníky, snaží se vyrovnat se ostatním. Nyní nastává vhodná doba na to, aby si dítě uvědomilo, že každý je šikovný na něco jiného a že není třeba být vždy a za každou cenu nejlepší. Je vhodné u dětí podporovat spolupráci. *„Ostré lokty [...] a bezohledné soupeření může přinést v životě hmotné výhody, ale i odvést přátele, partnery.“*⁶⁸ Pro děti je čas strávený s vrstevníky velmi důležitý. Učí se jak vycházet s druhými při vzájemných interakcích, to se nenaučí žádným jiným způsobem než pokusem a omylem.

⁶⁷ KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2008, s. 48.

⁶⁸ KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2008, s. 48 - 49.

V předškolním věku se také začínají projevovat osobnostní rysy jako introverze a extroverze i stydlivost. Právě stydlivost může způsobovat problémy při vstupu do mateřské školy a navazování kontaktu s vrstevníky. Někteří rodiče se proto rozhodnou dítě do mateřské školy nedávat, neumožní mu tak navazovat a trénovat vztahy a přiměřeně se začlenilo mezi ostatní. Stejně nevhodným řešením je dítě přehnaně nutit k navazování společenských kontaktů a k aktivitám na které se necítí. Nejvhodnějším způsobem je přijmout dítě takové jaké je, využívat jeho pozvolné osamostatňování a ve spolupráci s učitelkami se snažit pozvolna rozvíjet jeho sociální dovednosti a sebedůvěru. Nezastupitelnou úlohu v socializačním procesu má hra, v předškolním období jde o nejdůležitější činnost dítěte. Dítě si zde může vyzkoušet různé sociální role, vyjádřit svoje pocity. Právě spontánní hra dokáže odhalit vrozené předpoklady dětí.

„Hra jako spontánní dětská činnost poskytuje dítěti bezprostřední uspokojení, radost, uvolňuje napětí, přináší pocit svobody, dítě může jednat iniciativně, pokusem, a omylem si vyzkoušet nové způsoby chování.“⁶⁹ Při hře se rozvíjí hrubá i jemná motorika, vytrvalost, spolupráce, odhad vlastních schopností. Hra tvoří základ pro pozdější záměrné učení. Umožňuje dětem uklidnění a relaxaci. „Rozhodně neplatí, že dítě si jen hraje a že je to pro něj méně důležité než učení. Pro hru se hledala různá vysvětlení, psychologické teorie se zabývaly motivací hry. Moderní teorie především zdůrazňují smysl hry v přítomnosti, hra má smysl sama o sobě, není třeba hledat důvody mimo ni.“⁶⁹

Věkové rozdělení dětí do tříd

Dříve byly děti striktně rozdělovány podle věku, což odpovídalo obsahu i metodám práce v mateřské škole. Od roku 1990 je plně na rozhodnutí ředitelky mateřské školy věkové rozdělení dětí do tříd, využívány jsou dvě možnosti:

- heterogenní - věkově smíšené třídy,
- homogenní - věkově stejnorodé třídy.

V heterogenních třídách jsou společně děti ve věku od tří do šesti, případně sedmi let. Do homogenních tříd, jsou děti umísťovány podle věku. Ve třídě nejmladších dětí jsou děti do čtyř let, v prostřední třídě jsou děti čtyř a pětileté a ve třídě nejstarších dětí jsou děti před odchodem do základní školy.

⁶⁹ MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. (eds.). Psychologie pro učitelky mateřské školy. 2. vydání. Praha: Portál, s. r. o., 2010. s. 57.

Věkově smíšené třídy v nich mohou být společně umístěovány děti na základě sourozeneckých a mimoškolních vazeb. Takto vytvořená skupiny kopíruje přirozené poměry a umožňuje dětem mnohostranný rozvoj. Pro nejmladší děti je nespornou výhodou, že mají vzor ve starších dětech, mohou je napodobovat jak při hrách, tak při spolupráci s ostatními.

Také adaptace probíhá výrazně klidněji, protože nových dětí je ve skupině menší množství a pokud se objeví potřeba individuálního přístupu, může se učitelka bez problémů mladším dětem věnovat. Děti, které mateřskou školu již navštěvovaly, dokáží velmi efektivně pomoci mladším dětem, poskytnout jim jak psychickou, tak praktickou pomoc. Toto věkové uspořádání je výhodné i pro starší děti, protože se mohou více prosadit, získají pocit důležitosti, ale současně se u nich rozvíjí také empatie a ochota pomoci slabším. Důvěra, která je v tyto děti vkládána jim pomáhá zažít pocit zodpovědnosti za sebe i za druhé. V rozumové oblasti probíhá vzájemné učení.

„Starší děti hledají způsob, jak cosi mladším sdělit a k tomu účelu hledají vhodná slova, opakují informaci s různými obměnami, aby ji mladší dítě snáze pochopilo. Vysvětlování má pro ně význam, aktivního myšlenkového zpřesňování, vybavování podobných možností nebo toho, co by mladší dítě ještě mohlo znát. Opakování přináší upevňování poznanych skutečností, uvědomování si vzájemných souvislostí a zkvalitňuje se řečový projev. Také se posiluje důležitost a kvalita sebepojetí. U mladších dětí se zase ukazuje, že se od starších dětí rychleji učí a jsou motivovány pro utváření dovedností“⁷⁰.

Příprava předškoláků probíhá v menší skupině a tak má učitelka lepší přehled o skutečných dovednostech a znalostech dětí. Výhodou je i to, že ve smíšené skupině naleznou své místo i děti, které jsou stydlivé nebo se z nějakého jiného důvodu obtížně začleňují mezi stejně staré děti nebo naopak děti nadané, které se lépe zařadí mezi děti starší než mezi stejně staré. Náročnější je práce učitelky, kdy se musí snažit zapojit všechny děti, ale na druhé straně je přirozeně nucena k respektování dětské osobnosti a individuálnímu přístupu. Důležité je, aby ve třídě byly rovnoměrně zastoupeny všechny věkové skupiny od každého pohlaví, aby děti snáze spolupracovaly.⁷¹

⁷⁰ KOŽÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2008, s. 164.

⁷¹ KOŽÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2008, s. 163 - 165.

Věkově stejnorodé třídy pokud se sejde více, než dvacet dětí stejného věku více se projevuje věkově specifické chování. To je nejmarkantnější právě u nejmladších dětí a jejich adaptaci na prostředí mateřské školy, kdy se tato adaptace značně prodlužuje. *„Celkově méně uspokojivá vzájemná komunikace a v tomto věku převažující samostatná hra tvoří také méně slučitelné situace. Zatím nerozvinutá schopnost řešit nedorozumění je vývojově v normě, stejně jako přirozená snaha si teď vyzkoušet hračku, kterou si vybralo jiné dítě, ale průběh těchto situací bývá dost dynamický. Velká vazba na rodinu a s tím související prožívání odloučení, potřeba citlivého kontaktu s dospělým spolu s veškerou organizací a řešením vzniklých situací stojí energii děti i učitelky.“*⁷²

Hry jsou častěji stereotypní, některé děti a to nejen v nejmladší skupině mají problém zařadit se mezi vrstevníky. Také u nejstarších dětí není toto rozdělení vždy přínosem, v daleko větší míře se projevuje soupeření a soutěžení. Naopak kladem může být možnost častěji střídat herní skupinu nebo hrát více společných her s pravidly. Při přípravě činností musí učitelka dávat pozor, aby nesklouzla jen ke kolektivnímu způsobu práce.⁷³

⁷² KOŽÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2008, s. 165.

⁷³ KOŽÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2008, s. 165 - 166.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 ZJIŠŤOVÁNÍ NÁZORŮ NA ADAPTACI DĚTÍ V MŠ

Praktická část práce se zabývá adaptací a adaptačními problémy dětí při nástupu do mateřské školy. To jak adaptace a následně celá socializace probíhá je důležité, protože v tomto období se rozvíjí vzorce chování a osobnostní postoje, které jedinec používá po celý svůj život. Cílem praktické části je zmapovat názory učitelek mateřských škol a rodičů na adaptaci dětí v mateřské škole. Popsat možnosti, jak dětem tento první krok do společnosti co nejvíce usnadnit. Výzkumné téma je pro mě zajímavé také vzhledem k mé profesní orientaci. Již řadu let pracuji jako učitelka v mateřské škole a získané poznatky bych chtěla využít pro vytvoření adaptačního programu pro mateřskou školu, ve které pracuji. Vyšší ambice na praktické využití výsledků výzkumu nemám, protože si uvědomuji, že vzhledem k velikosti výběrového vzorku, nemusí mít výsledky všeobecnou platnost.

Popis poznávacího problému

Každé dítě je jiné, přesto se pokusíme shrnout poznatky, zkušenosti a názory učitelek, rodičů a odborníků na adaptaci dětí v mateřské škole. V praktické části práce se budeme snažit nalézt odpovědi na otázky:

Co dětem usnadňuje adaptaci na mateřskou školu?

Jaké faktory adaptaci dětí ovlivňují?

Adaptují se děti lépe v homogenní nebo heterogenní třídě?

4.1 Použité metody

Praktická část obsahuje malý sociologický výzkum, který byl zaměřen na zjišťování názorů rodičů a učitelek mateřských škol na problematiku adaptace dětí a na to jaké faktory mohou tuto adaptaci ovlivnit. Vzhledem k tomu, že cílem výzkumu bylo shromáždit informace, získat názory a popsat určitý jev, aniž byly předem stanoveny proměnné, byla jako vhodná zvolena metoda kvalitativního výzkumu, konkrétně polostrukturovaný rozhovor. Otázky byly volné, takové, které respondentům nenabízely žádnou variantu odpovědi, byl jim ponechán prostor k vlastnímu vyjádření. Rozhovory probíhaly podle předem připravených otázek, jejich pořadí bylo někdy podle odpovědí respondentů pozměněno, případně byly položeny doplňující otázky. Pro rozhovory byly vybrány dvě skupiny respondentů. První skupinou byly učitelky mateřských škol, pro které bylo připraveno devět otevřených otázek. Druhou skupinu tvořili rodiče dětí,

kteřé již prošly adaptačním procesem při nástupu do mateřské školy, také pro tuto skupinu bylo připraveno devět otevřených otázek. Při domlouvání rozhovorů byl respondentům vysvětlen jejich účel, předem byli informováni, kolik času asi bude třeba k provedení rozhovoru a byl domluven termín schůzky. Dotazovaní byli informováni o tom, že získaná data budou zpracována anonymně. Rozhovory probíhaly v prostředí mateřských škol, které je všem respondentům dobře známé.

Byly dodržovány tyto fáze rozhovoru:

Rozeřřátí - na začátku byl rozhovor veden neformálně, později přešel k předem připraveným otázkám.

Hlavní rozhovor - Před zahájením samotného rozhovoru byla respondentům položena otázka. Jestli mají ještě nějaký dotaz k tomu, čemu má rozhovor sloužit. Během rozhovoru bylo dbáno na to, aby respondentům nebyla vnucována odpověď. Byl ponechán dostatek času na zvážení odpovědi. Otázky byly pokládány postupně, byly jasně formulované. V otázkách pro rodiče nebyly používány odborné termíny, aby otázkám dobře porozuměli.

Zchladnutí – na závěr byl rozhovor opět přesměřován do neformální roviny.

Ukončení – respondentům bylo poděkováno za spolupráci.

Po skončení každého rozhovoru byly zkompletovány poznámky a přepsány ty části rozhovoru, které byly podstatné pro zkoumané téma.

4.2 Analýza a interpretace rozhovorů s učitelkami mateřských škol

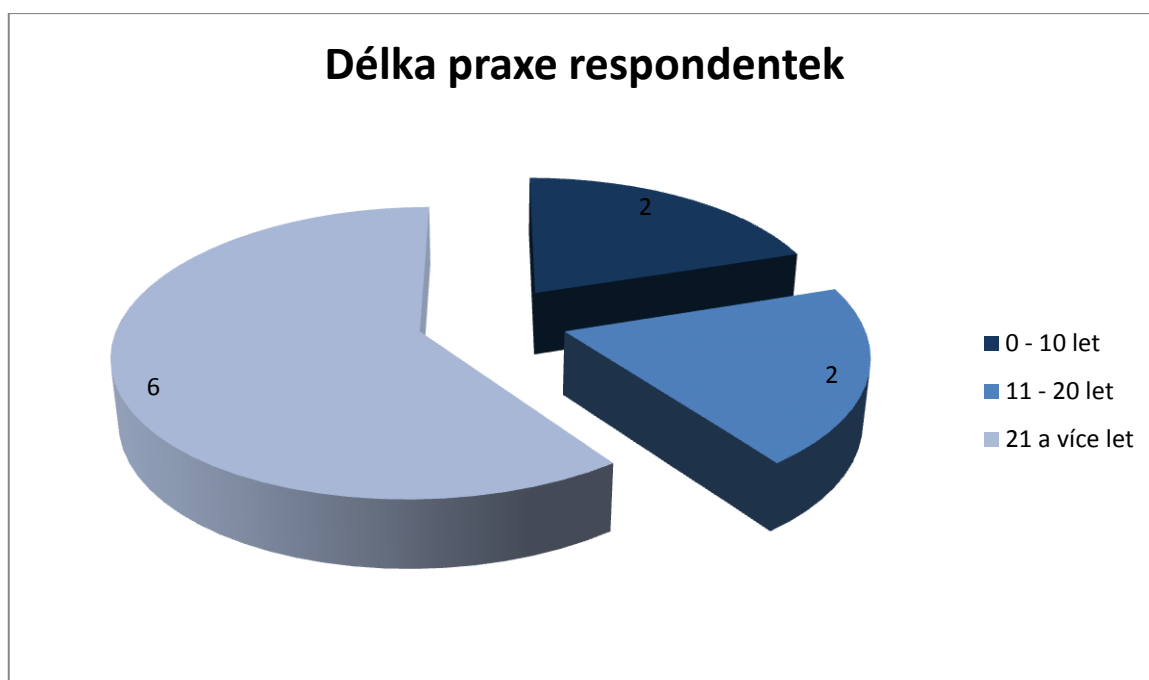
Rozhovory byly uskutečněny s deseti učitelkami, ze dvou brněnských mateřských škol. Šest z nich pracuje v pětitřídni mateřské škole, kde jsou děti umístěny ve věkově smíšených třídách, v těchto třídách je zapsáno 25 dětí. Čtyři učitelky pracují v trojtřídni mateřské škole, kde jsou děti rozděleny podle věku, ve třídách pracují s 28 dětmi.

Seznam otázek pro učitelky je uveden jako Příloha č. 1.

Výsledky zjištěné v rozhovoru předkládám v následujícím rozboru.

Otázka č. 1: Jak dlouho pracujete v mateřské škole?

Ve výzkumném vzorku převažují učitelky s delší praxí, aby bylo věkové spektrum respondentek širší, byl původně zamýšlený vzorek doplněn o jednu začínající učitelku a jednu učitelku v důchodovém věku.



Graf č. 1 Délka praxe respondentek.

Otázka č. 2: Co podle Vašeho názoru usnadňuje adaptaci dětí v mateřské škole?

Všechny učitelky uváděly přiměřenou samostatnost dětí, schopnost odloučit se od rodičů, kontakt s ostatními dětmi před nástupem do mateřské školy.

Většina uváděla, že adaptaci stěžují velké počty dětí ve třídě a proto není možný individuální přístup učitelky k novým dětem.

Další názory které se opakovaly, jsou, že pomáhají určité rituály při příchodu i v době pobytu dítěte ve školce, stejně tak jako určitá pravidla a pravidelný režim. Prostředí se tak stává pro dítě lépe předvídatelné. Děti mají rády, když jsou jasně dané hranice a pravidla. S dětmi je třeba o těchto pravidlech hovořit, dávat jim příležitost, aby se na jejich tvorbě podílely. Vhodné je nastavovat tyto hranice ne pro děti, ale s dětmi.

Děti musí být ve fyzické a psychické pohodě, potřebují mít pocit, že je skupina přijímá, potřebují mít pocit úspěchu a uznání. Vhodné pro toto období jsou různé hry a činnosti, které umožňují zapojení dětí do kolektivu.

Důležitá je komunikace učitelky s dítětem. Oslovování dítěte jménem, úsměv, oční kontakt, při hovoru se snížit na úroveň dítěte. Komunikaci usnadňuje jasná formulace požadavků na dítě.

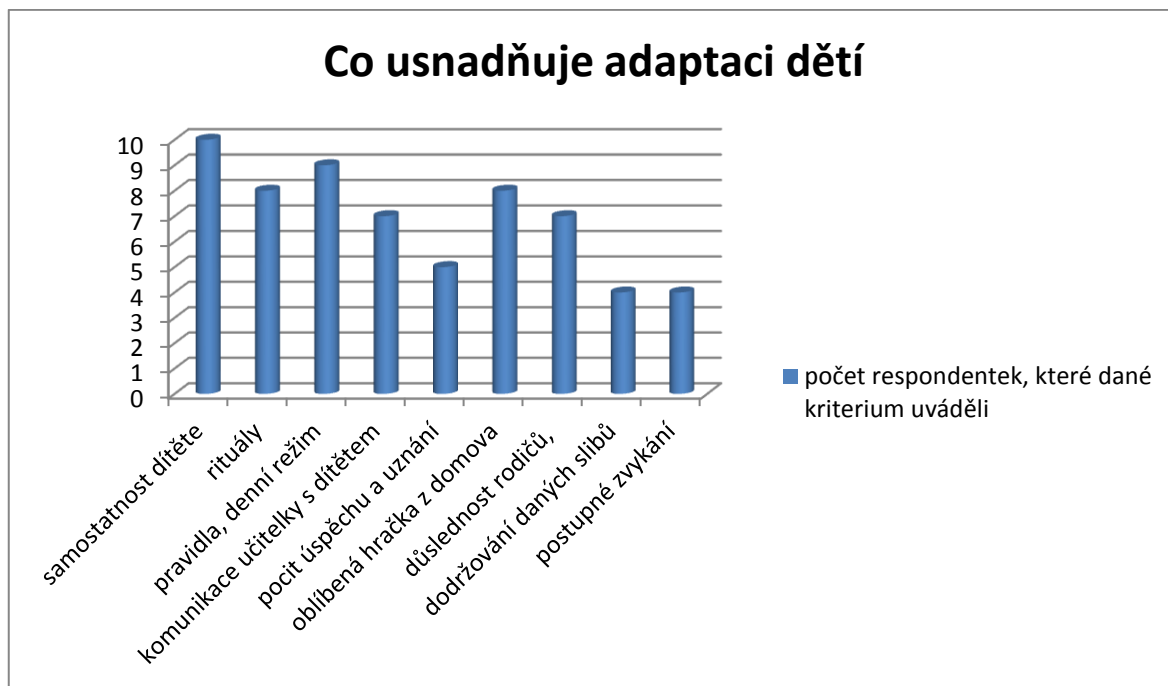
U některých citlivějších dětí je vhodné postupné prodlužování délky pobytu v mateřské škole. Na pobyt dítěte v mateřské škole společně s rodiči se učitelky dívaly spíše negativně, podle jejich názoru se tím adaptační fáze prodlužuje. Dítěti se obtížně vysvětluje, proč s ním maminka mohla být ve školce včera a dnes už ne. Jednodušší je nastavit pravidla již na začátku.

Pokud je mezi dětmi někdo koho již dítě zná, pomáhá mu to v začlenění do kolektivu. Proto učitelky upřednostňují zařazování dětí do tříd společně se sourozenci, nebo známými, zejména staršími dětmi. Podpora u stejně starých dětí není tak výrazná. Některým dětem pomáhá, když si z domu přinesou oblíbenou hračku.

Stejně důležité je, aby rodiče dodržovali sliby, které dítěti dají. Pokud mu ráno v šatně slíbí, že ho vyzvednou po obědě, jen proto, aby si usnadnili odchod, je pak velmi obtížné, aby učitelka dítěti vysvětlila, proč rodiče nepřišli a nenarušila tak důvěru dítěte k rodičům.

Velkou roli hraje také důslednost, pokud se rodiče nechají ranním pláčem přesvědčit, že dítě do školky nemusí, pravděpodobně se bude tato situace opakovat. Často se takto prodlužuje adaptace u dětí, jejichž rodiče nejsou zaměstnáni a tak mohou náladám svých dětí snáze podlehnout.

Mezi důležité aspekty, které vedou ke snadnější adaptaci dětí, některé učitelky uváděly rovněž to, aby se dítě předem seznámilo s prostředím mateřské školy ještě před svým nástupem. Aby vědělo, co se od něj očekává, aby tato očekávání odpovídala realitě a aby se rodiče „těšili“ společně s dítětem.



Graf č. 2 Co usnadňuje adaptaci dětí na prostředí mateřské školy.

Otázka č. 3: Jaké nejčastější adaptační problémy pozorujete?

Odpovědi byly velmi podobné, seřazeny jsou podle četnosti odpovědí od nejčastějších po nejméně časté.

Pláč nebo obtížné loučení s rodiči.

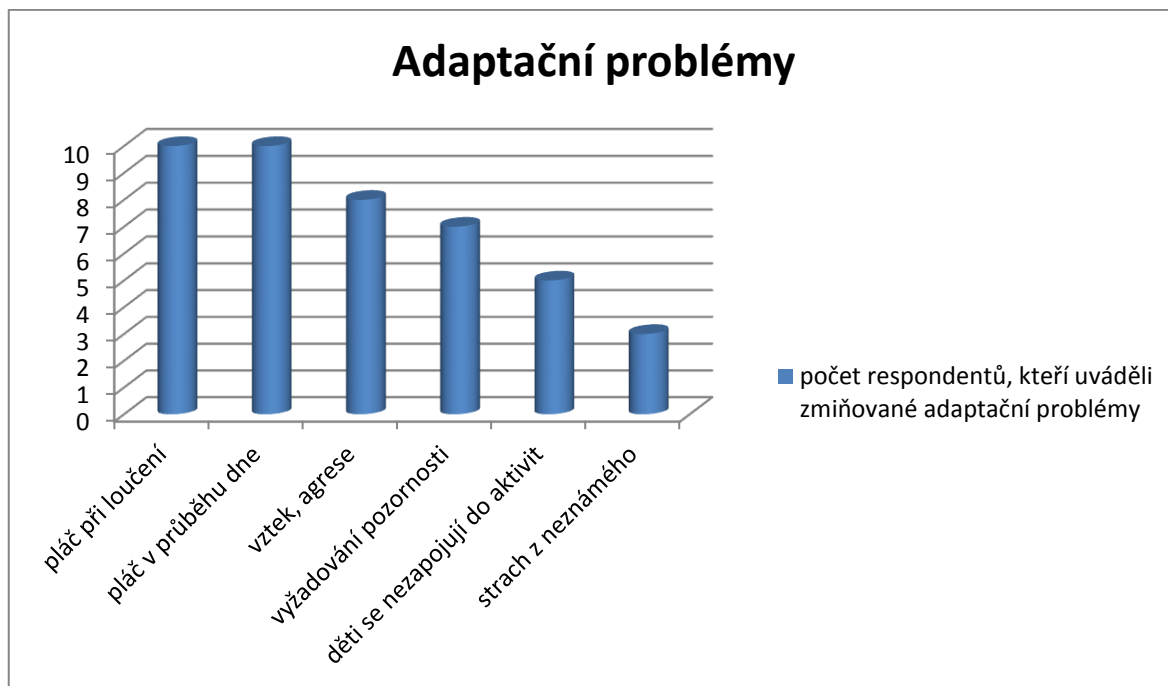
Pláč při změnách – ukončení her, odchod do šatny, posazení se ke stolu.

Vzteky, agrese – dítě se ještě nedokáže domluvit jiným způsobem.

Dítě se na sebe snaží upoutat pozornost ať již učitelky nebo ostatních dětí.

Děti se nezapojují do aktivit.

Strach z neznámého prostředí a neznámých činností.



Graf č. 3 Adaptační problémy dětí při nástupu do mateřské školy.

Otázka č. 4: Jak dlouho adaptace dětí zpravidla trvá?

Všechny odpovědi se shodují v tom, že je to velice individuální záležitost, která trvá od několika dní do několika týdnů. V mimořádných případech i půl roku to je zejména u dětí, které do mateřské školy nedocházejí pravidelně. Pokud dítě nechodí do mateřské školy delší dobu, mohou se adaptační problémy znovu objevit, v tomto případě je však adaptace rychlejší. Žádná s učitelek se během své praxe nesetkala s dítětem, které by si po určité době na prostředí mateřské školy nezvyklo.

Otázka č. 5: Jak velký vliv má na adaptaci dětí:

Věk při nástupu do MŠ – v odpovědích většina respondentek uváděla, že mladší děti se adaptují hůře než děti starší. Dvě respondentky uváděly, že záleží spíše na osobnosti dítěte než na věku. Záleží také na tom, zda dítě chce samo jít do mateřské školy, jestli vyhledává vztahy s vrstevníky. Na doplňující otázku. Co si myslí, o umístěováních dvouletých dětí do mateřských škol? Všechny respondentky vyjádřily nesouhlas, který odůvodňovaly psychickou nevyzrálostí dvouletých dětí. Podle jejich názoru není způsob práce v mateřských školách přizpůsoben věku těchto dětí.

Samostatnost dětí v sebeobsluze – jednotné byly názory respondentek na celkovou samostatnost v sebeobsluze, která se podle jejich názorů v posledních letech, značně zhoršila.

Na otázku: Proč si myslí, že tomu tak je? Odpovídaly následovně: Důvod je podle nich v tom, že dříve děti před nástupem do předškolního zařízení často navštěvovaly jesle, kde potřebné návyky získaly. Dalším aspektem je používání papírových plen, díky jejichž používání dochází k pozdějšímu nácviku kontrolovaného vyměšování dítěte. Tříleté dítě, které se samo dokáže obsloužit na toaletě je v dnešní době spíše výjimkou. Některé jako důvod uváděly pohodlnost nebo spěch rodičů, kdy je rychlejší dítěti něco udělat, než je trpělivě učit aby to udělalo samo.

Na doplňující otázku: Jaké další problémy kromě používání toalety děti při sebeobsluze mají? Bylo nejčastější odpovědí, že jsou to problémy s oblékáním, které ještě rodiče zhoršují nevhodným oblečením (košile s knoflíky, zástěrky na mašličky, úzké boty, prstové rukavice apod.) Objevuje se i menší množství dětí, které se nedokáží samostatně najíst, jsou i případy kdy dítě nedokáže pít z hrnečku, ale pouze z lahve. Některé děti se nedokáží vysmrkat ani s dopomocí dospělého.

Respondentky připouští, že adaptační problémy nejsou přímo v nedostatečně zvládnuté sebeobsluze, spoustu věcí, se dítě může naučit teprve v mateřské škole. Problém spočívá hlavně v tom, že dítě je odkázáno na pomoc druhých, ve věcech, které mu byly dříve poskytovány automaticky. Najednou je nuceno žádat o pomoc druhé, musí čekat, až na něj přijde řada a paní učitelka mu bude moci pomoci a to vše u dítěte vyvolává negativní emoce, které k hladké adaptaci rozhodně nepřispívají.

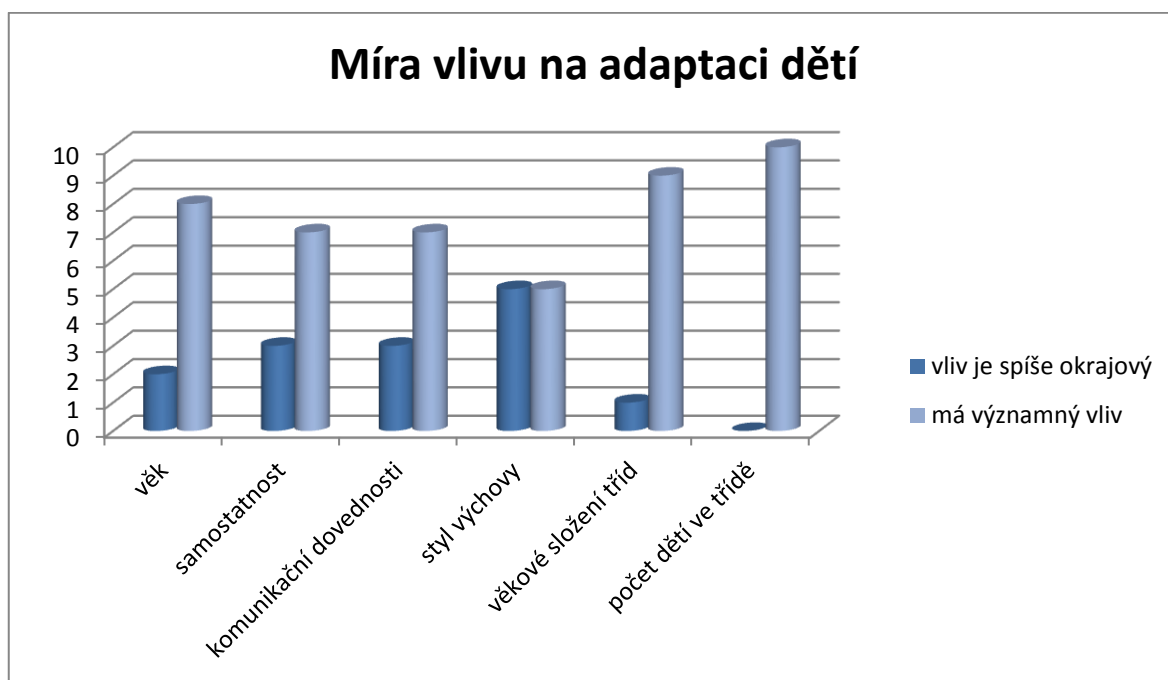
Komunikační dovednosti dětí – každé dítě je jiné, některé děti vyžadují kontakt a komunikují s ostatními, některé nemluví a hrají si raději samy. Podle sedmi respondentek má dítě snazší vstup do mateřské školy, pokud dokáže komunikovat s dospělými a s vrstevníky, dokáže vyjádřit své pocity a potřeby, dokáže požádat o pomoc.

Výchovný styl v rodině – tomuto aspektu respondentky připisovaly nejmenší vliv na adaptaci dětí. Podle nich záleží hlavně na důvěře, kterou má dítě ve své okolí, spíše než na tom jestli je výchova přísná nebo rozmazlující. Děti v tomto věku se poměrně dobře přizpůsobují prostředí. To se velmi výrazně projevuje například v tom, jak se zcela změní chování dětí ve chvíli, kdy opustí třídu a odejdou s rodiči.

Věkové složení třídy – devět respondentek z deseti jednoznačně vyjádřilo, že lépe se adaptují děti v heterogenních třídách. Pouze jedna respondentka, která v současnosti pracuje v heterogenní třídě, uváděla, že lepší pro adaptaci dětí je homogenní třída.

Počet dětí ve třídě – zde existovala naprostá shoda v názorech. Lépe se adaptují děti, pokud je jich ve třídě menší počet a učitelka se může nováčkům individuálně věnovat a navázat s nimi vztah. Negativně je respondentkami vnímány tendence navyšování počtu dětí ve třídách. V trojtřídní mateřské škole, ve které pracuje část respondentek, je ve třídě 28 dětí. Při takovém množství dětí, se podle respondentek, o individuálním přístupu k dětem nedá hovořit.

Všechny výše uvedené možnosti mají podle respondentek vliv na adaptaci dětí, míra vlivu je vyhodnocena v následujícím grafu.



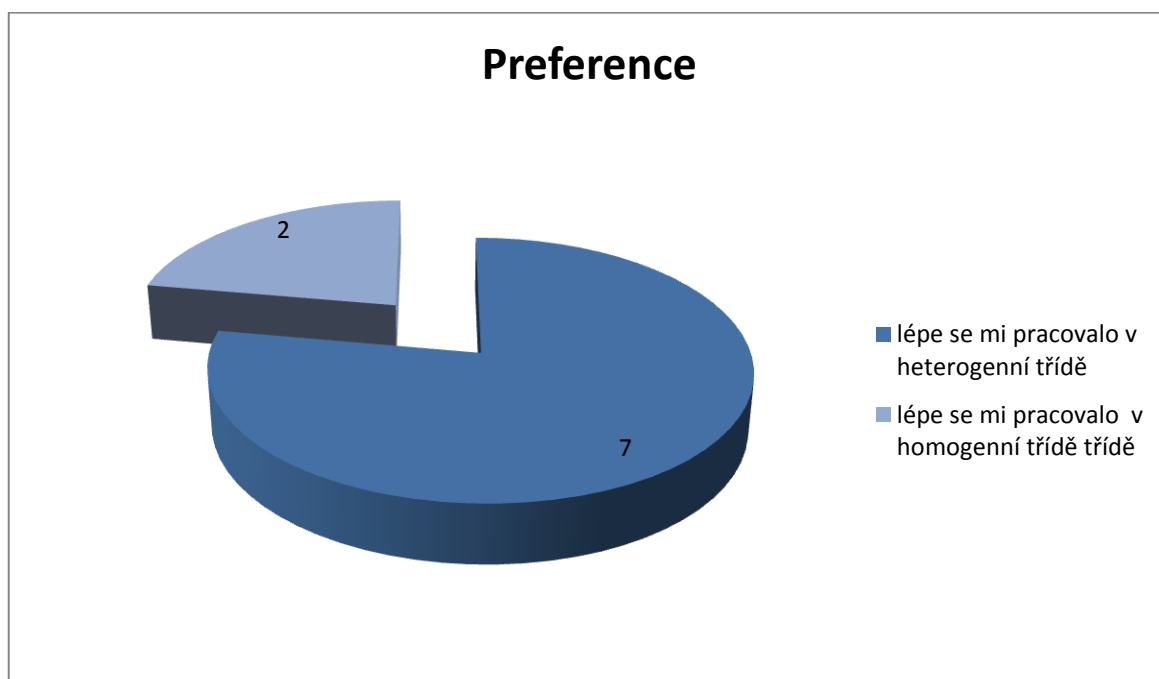
Graf č. 4 Míra vlivu různých faktorů na adaptaci dětí.

Otázka č. 6: Pracovala jste v homogenní nebo heterogenní třídě?

Všechny respondentky, kromě začínající učitelky mají zkušenosti s prací v obou typech tříd. Začínající učitelka pracovala pouze ve smíšené třídě. Respondentky s delší praxí, zažily dobu, kdy všechny třídy byly rozděleny podle věku, ale toto období se podle nich nedá srovnávat se současnou dobou, kdy je zcela odlišný způsob práce s dětmi. Práci v homogenních a heterogenních třídách hodnotí až podle činnosti v současných typech mateřských škol. V současnosti v obou typech pracovalo osm respondentek.

Otázka č. 7: V případě, že máte zkušenosti s oběma, ve které třídě se Vám pracovalo lépe?

Jedna respondentka neměla zkušenosti z prací v obou typech tříd, proto na tuto otázku odpovídalo jen devět respondentek. Sedmi z nich se lépe pracovalo ve třídě heterogenní, dvěma ve třídě homogenní, ale v této třídě by chtěly pracovat spíše s předškolními než tříletými dětmi. Jako důvody pro preferenci heterogenních tříd učitelky uváděly, že práce je sice náročnější na přípravu učitelky, ale přirozeně se vydělují skupiny dětí a práce pak není frontální, ale skupinová nebo individuální.



Graf č. 5 Typ třídy, ve kterém se učitelkám lépe pracuje.

Otázka č. 8: Jaká jsou podle Vás pozitiva a negativa těchto tříd?

Homogenní třídy (děti stejného věku)

Pozitiva:

- děti mohou častěji střídat herní skupinu,
- jsou zde patrnější odchylky ve vývoji dětí,
- pokud jsou ve skupině pouze starší děti, dají se podnikat vycházky na větší vzdálenosti.

Negativa:

- děti jsou na stejné úrovni, nic je netáhne,
- mladší děti nemají koho napodobovat a jedinou možností jak postupně obohacovat hru je příklad učitelky,
- u nejstarších dětí se může projevovat šikana,
- prodlužuje se adaptace u nejmladších dětí,
- hrozí nebezpečí sklouznutí ke kolektivnímu řízení práce.

Heterogenní třídy (smíšené třídy)

Pozitiva

- prostředí je přirozenější,
- je možné umístění dětí na základě mimoškolních vztahů – sourozenci, známí,
- snazší adaptace nových dětí,
- vzájemná pomoc a spolupráce,
- starší děti se učí pomáhat mladším a slabším, získávají pocit důležitosti,
- mladší se učí nápodobou od starších,
- učitelka má více příležitostí k individuálnímu přístupu,
- příprava předškoláků probíhá v menší skupině,
- herní skupiny se nevytváří jen na základě věku, některé děti se cítí lépe mezi dětmi staršími některé naopak mezi mladšími.

Negativa

- pokud je ve třídě hodně malých dětí, není dostatek času na práci s předškoláky,
- mladší mohou od starší pochytit i nežádoucí věci,
- náročnější příprava pro práci učitelky.

Otázka č. 9: Která třída je podle Vás lepší pro adaptaci dětí?

Devět z deseti respondentek zastává názor, že lépe se adaptují děti v heterogenní třídě. Jedna respondentka, která uváděla homogenní třídu, s dětmi stejného věku pracovala naposledy podle starého skupinového způsobu práce.



Graf č. 6 Typ třídy vhodnější pro adaptaci dětí.

4.3 Analýza a interpretace rozhovorů s rodiči

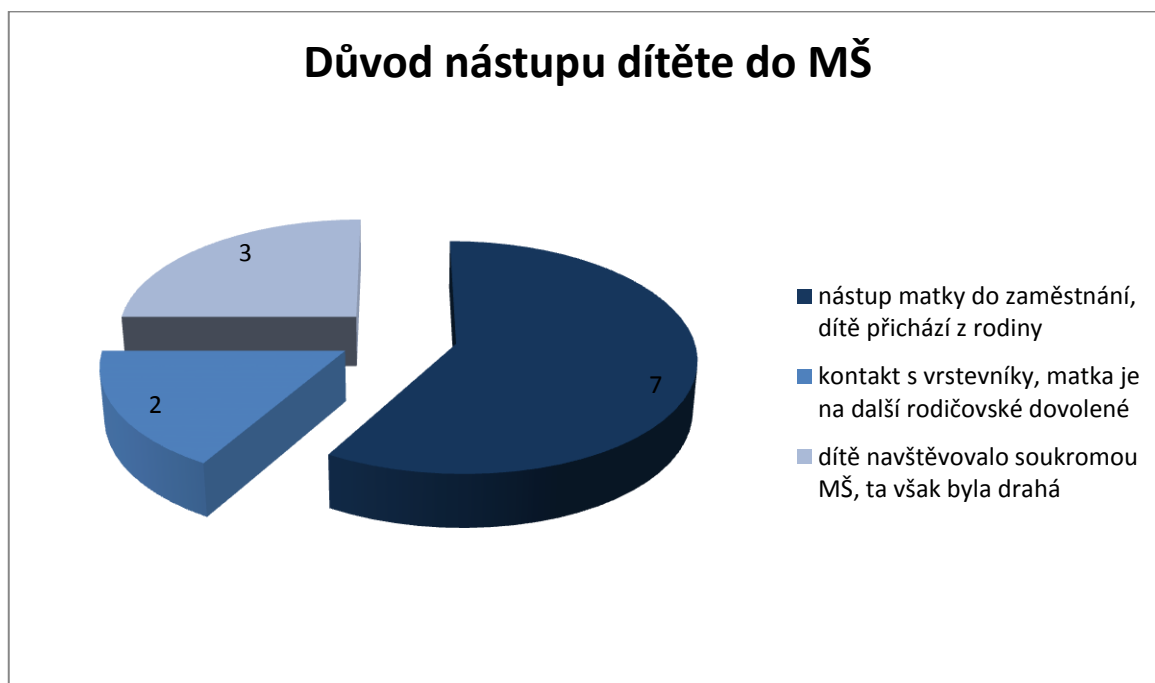
Rozhovory byly uskutečněny s deseti rodiči, osmi ženami a dvěma muži. Průzkum se uskutečnil v městě Brně. Mezi rodiči dětí, které nastoupily k docházce do mateřské školy ve školním roce 2013/2014. Všechny děti byly v době nástupu do mateřské školy ve věku 3 – 3 ½ roku.

Seznam otázek pro rodiče je uveden jako Příloha č. 2.

Výsledky zjištěné v rozhovoru předkládám v následujícím rozboru.

Otázka č. 1: Co bylo důvodem nástupu Vašeho dítěte do MŠ?

Odpovědi na tuto otázku byly velmi podobné, daly by se rozdělit do tří skupin. Stěžejní roli hraje ukončení rodičovské dovolené a nástup matky do zaměstnání. Ve všech případech byly na rodičovské dovolené matky dítěte. Dvě rodiny, ve kterých matky měly rodičovskou dovolenou na dva roky, nejdříve řešily hlídání pomocí rodinných příslušníků, poté umístily dítě do soukromé mateřské školy. Když dítě dosáhlo věku tří let, podali si rodiče žádost o umístění dítěte do státní mateřské školy. Důvodem byly vysoké finanční náklady v soukromém zařízení. Do soukromé mateřské školy docházely děti na tři dny v týdnu. Tři matky jsou v současnosti na rodičovské dovolené s druhým dítětem. Dvě z nich přihlásily dítě do mateřské školy proto, aby mělo kontakt s vrstevníky a během dopoledne zvládly péči o domácnosti a odpoledne se mohly více věnovat dětem. Jedna matka v současnosti pracuje, mladší sourozenec dochází do soukromé mateřské školy. Tu navštěvuje podle potřeby, jen několik dní v měsíci, protože matka má práci, která ji umožňuje částečně pracovat doma. Na příští školní rok si podávají přihlášku do státní mateřské školy.



Graf č. 7 Důvod nástupu dítěte do MŠ.

Otázka č. 2: Mělo Vaše dítě před nástupem do MŠ kontakty s vrstevníky, navštěvovalo nějaké jiné zařízení (jesle, soukromou MŠ, mateřské centrum, nějaké kroužky), má sourozence?

Při vyhodnocování byla otázka rozdělena na dvě části, první se věnuje styku dětí s vrstevníky, druhá část se zabývá počtem sourozenců.

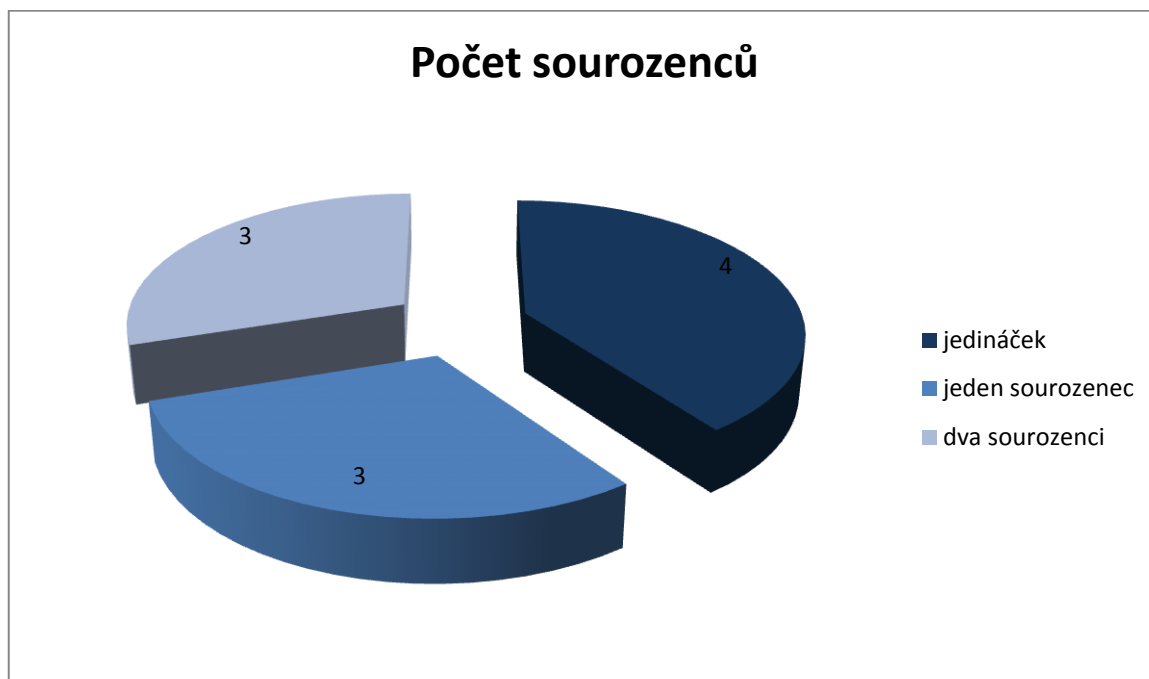
Žádné s dětí nenavštěvovalo jesle. Tři děti navštěvovaly soukromé mateřské školy, děti tyto školy navštěvovaly nepravidelně, podle toho kdy rodiče potřebovali hlídání, důvodem omezování docházky byly finanční prostředky, které bylo nutné za tuto návštěvu vynaložit. Pět dětí navštěvovalo mateřské centrum. Osm dětí navštěvovalo různé kroužky, nejčastěji to byly pohybové kroužky – 5 dětí, na druhém místě se umístilo plavání - 3 děti. Dvě děti navštěvovaly výtvarný kroužek a jedno dítě hudební školičku Yamaha. Průzkum se uskutečnil ve městě Brně kde je poměrně velké množství mateřských škol a široká nabídka aktivit pro rodiče a děti a tím může být tento výzkum ovlivněn.



Graf č. 8 Kontakty s vrstevníky mimo rodinu.

Čtyři děti, byly v době nástupu do mateřské školy jedináčci, dvěma z nich se v průběhu docházky narodily sourozenci, jednomu dítěti tři měsíce a druhému čtyři měsíce po nástupu do mateřské školy. Tři děti měly při nástupu jednoho sourozence. Jedno z dětí staršího a dvě děti mladšího. Tři děti měly dva sourozence. Jedno dítě mělo dva starší

sourozence, jedno dítě dva mladší sourozence a jedno dítě, které pochází z dvojčat, mělo jednoho staršího a jednoho stejně starého sourozence. Všechny děti přichází do kontaktu ještě s dalšími dětmi v rámci širší rodiny nebo na hřištích, či v kroužcích.



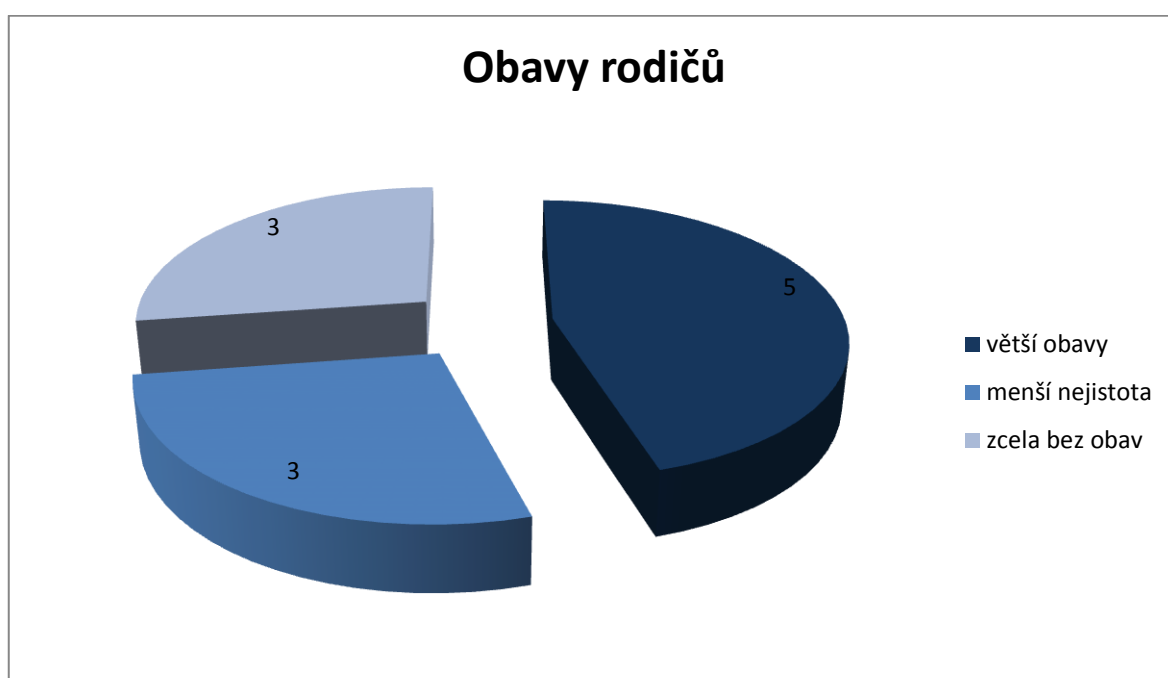
Graf č. 9 Počet sourozenců v době nástupu dítěte do MŠ.

Otázka č. 3: Připravovali jste nějakým způsobem dítě na nástup do MŠ, jak?

Rodiče děti na nástup do mateřské školy nějak zásadně nepřipravovali. Většina byla s dětmi převzít rozhodnutí o přijetí, někteří se byli podívat na Dni otevřených dveří. Při procházkách kolem školky ukazovali dítěti, kam bude chodit do školky. Někteří společně s dítětem pozorovali děti ze školky na vycházkách a při hrách na školní zahradě. Na doplňující otázku zda by přivítali, pokud by jim mateřská škola poskytla možnost navštěvovat s dítětem školku ještě před nástupem dítěte, odpovídali kladně. Rádi by se také před nástupem dítěte seznámili s učitelkami, které budou o jejich dítě pečovat.

Otázka č. 4: Měli jste jako rodiče obavy z nástupu dítěte do MŠ?

Větší obavy z nástupu uvádělo pět respondentek, dvě respondentky přiznávají, že je to dáno jejich úzkostnou povahou, tři proto, že přesně nevěděly, co jejich dítě ve školce čeká a jak se bude jejich dítě v neznámém prostředí chovat. Dva respondenti a jedna respondentka, jejichž dítě již chodilo do soukromé mateřské školy, vážnější obavy z nástupu neměli. Dvě respondentky, které již měly starší dítě v mateřské škole, nepociťovaly žádné obavy. Bylo to dáno tím, že znaly prostředí školy i učitelky.



Graf č. 10 Obavy rodičů z nástupu dítěte do mateřské školy.

Otázka č. 5: Jak probíhala adaptace dítěte na prostředí mateřské školy?

Respondentka č. 1 „Adaptace probíhala hladce, bez větších problémů, problém způsobovalo pouze spaní ve školce, dcera je nespavec, a protože jsem s druhým dítětem doma, tak nás často přemlouvala, aby mohla jít po obědě. Na radu paní učitelky jsme prosbám nevyhověli a pevně jsme stanovili dny, kdy po obědě může jít. Situace se upravila asi za dva měsíce.“

Respondentka č. 2 „*Adaptace trvala asi měsíc, při předávání učitelce plakala. V listopadu dcera onemocněla a po uzdravení si musela zvykat znovu, šlo to však už mnohem rychleji. Dodnes pokud zůstane delší dobu doma, nás přemlouvá, že do školky nechce. Ale při příchodu se již těší na kamarádky a odpoledne vykládá, co všechno ve školce zažila.*“

Respondentka č. 3 „*Dcera si zvykala poměrně dlouho, často byla plačtivá, do hraní s dětmi se podle paní učitelky příliš nezapojovala. Adaptace trvala asi tři měsíce, ráno si často stěžovala na bolest břicha. Dnes už se situace změnila, do školky se těší.*“

Respondentka č. 4 „*Syn už před nástupem do mateřské školy občas navštěvoval soukromou mateřskou školu. Větší problémy s adaptací neměl, pouze velice těžce snášel spojování tříd, nebo pokud ve třídě nebyla „jeho paní učitelka“ to pak odmítal jít do třídy a reagoval intenzivním pláčem. Dodnes pokud vím, že třídy budou spojeny, raději domluvím hlídání s babičkou*“

Respondent č. 5 „*Syn již před nástupem, asi tři měsíce, navštěvoval soukromou mateřskou školu, výraznější adaptační problémy neměl.*“

Respondent č. 6 „*Dcera půl roku navštěvovala soukromou mateřskou školu, po změně jí trvalo asi měsíc, než si zvykla na nové prostředí. Občas ráno plakala při předávání ve třídě. V současnosti si již zvykla a do školky se těší.*“

Respondentka č. 7 „*Syn je z dvojčat, ale na rozdíl od bratra je citlivější, tak mu zvykání na školku trvalo poněkud déle než bratrovi. Do školky kluky vodí manžel a vytvořili si určitý rituál při loučení a od té doby již odchází do třídy bez pláče, také pomohlo, když si z domu vzali nějakou oblíbenou hračku. Na rozdíl od jeho bratra nás dodnes přemlouvá, pokud má jít do školky bez něho.*“

Respondentka č. 8 „*Do školky se těšila, chodila ráda, po čtrnácti dnech onemocněla a pak už chodit nechtěla, doma plakala, že bude se mnou, že do školky nepůjde. Asi za měsíc si zvykla a teď se již do školky těší a ráno honí tatínka, aby už šli.*“

Respondentka č. 9 „*Do školky již chodil její starší bratr, takže se těšila, je daleko samostatnější než bratr a i když často bývá z důvodů nemoci doma, do školky se těší a žádné adaptační problémy jsem nepozorovala.*“

Respondentka č. 10 „Se synem poměrně často navštěvujeme různé kroužky a skupiny stejně starých dětí, adaptační problémy nemá, je rád když je ve třídě jeho paní učitelka, která mi společně s ním zamává z okna.“

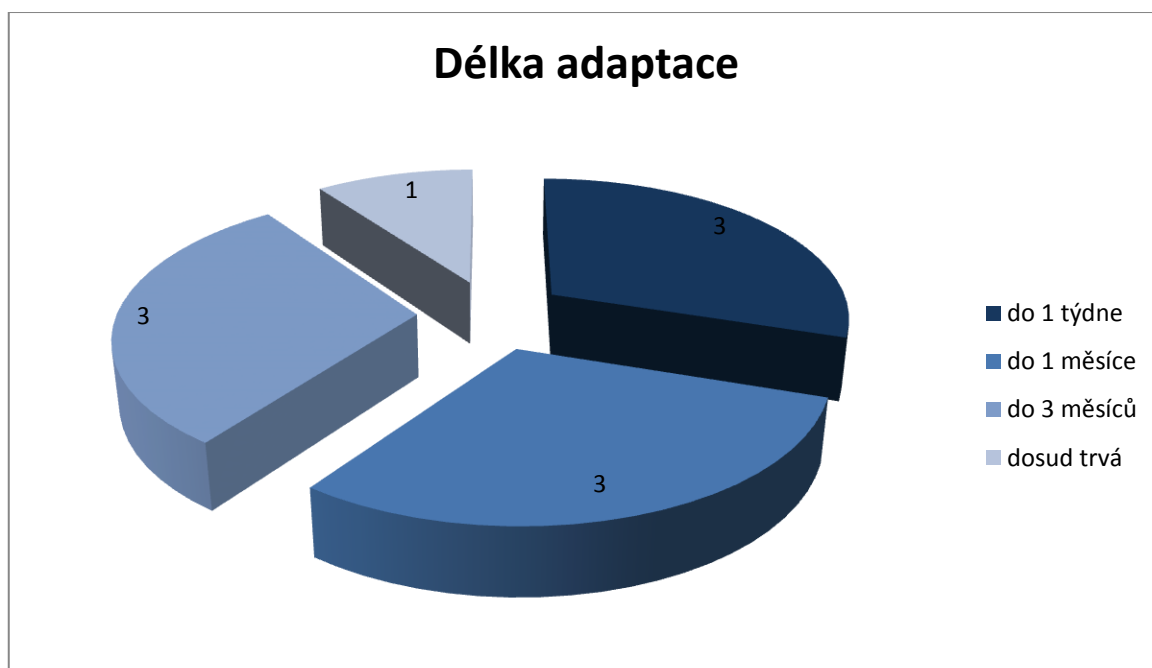
Otázka č. 6: Co vše podle Vašeho názoru adaptaci ať již pozitivně nebo negativně ovlivňovalo a jak dlouho trvala?

Podle názorů respondentů pozitivně adaptaci jejich dětí ovlivňovalo:

- to, že dítě již znalo někoho dalšího ve třídě, sourozence kamaráda,
- chodilo již předtím mezi ostatní děti,
- vstřícný přístup učitelky,
- snažili se dítě na vstup do mateřské školy připravit.

Podle názorů respondentů negativně adaptaci jejich dětí ovlivňovalo:

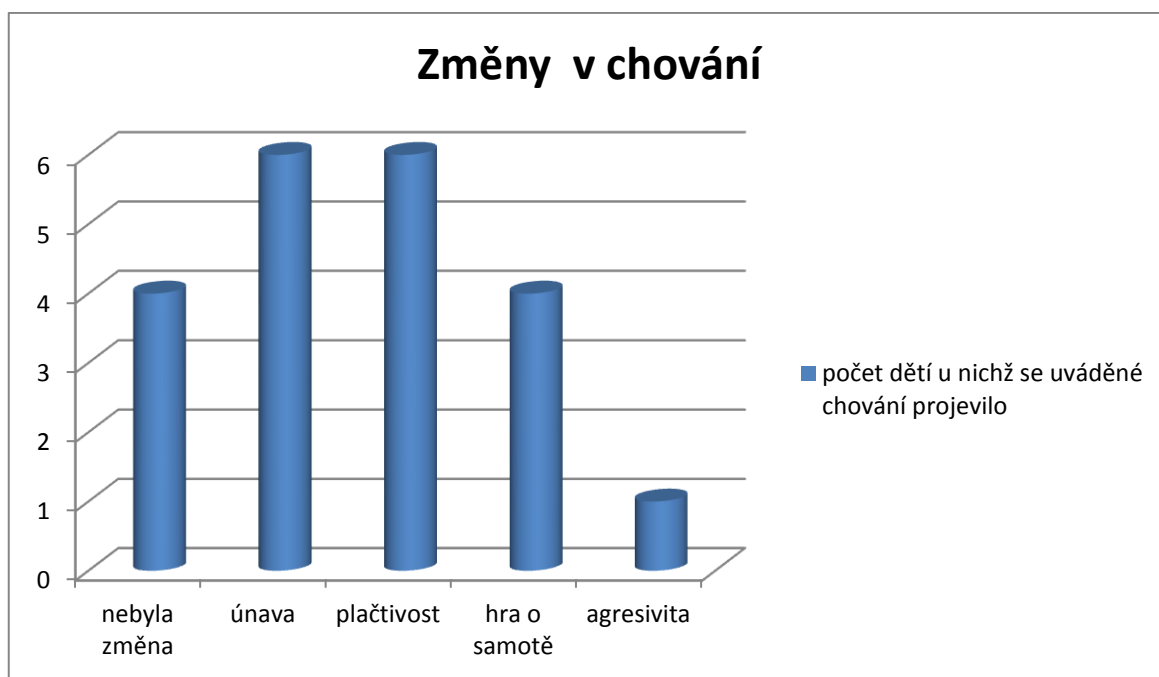
- nutnost přizpůsobit se dennímu režimu,
- častá nemocnost,
- změny v provozu – spojování tříd, zástup za naši paní učitelku.



Graf č. 11 Délka adaptace na docházku do mateřské školy.

Otázka č. 7: Změnilo se chování Vašeho dítěte po nástupu do MŠ a jak?

Čtyři respondenti uváděli, že si žádné výraznější změny v chování dítěte nevšimli. Ostatní uváděli, že děti byly zpočátku více unavené, nebo plačtivé. Čtyři rodiče uváděli, že si dítě více hrálo o samotě. U jednoho dítěte se objevila agresivita vůči mladšímu sourozenci.



Graf č. 11 Změny v chování po nástupu dítěte do mateřské školy.

Otázka č 8: Vyhovují Vám věkově smíšené třídy, nebo preferujete třídy, v nichž jsou děti stejného věku? Proč Vám přijde tato možnost lepší?

Respondentka č. 1 „Věkově smíšené třídy mi vyhovují, oba typy mají svoje výhody i nevýhody, ale výhody převažují. Kladem je, že menší děti jsou motivovány staršími, starší mohou ztrácet motivaci.“

Respondentka č. 2 „Zkušenosti mám s oběma typy a více mi vyhovují smíšené třídy, Mladší se dotahují na starší, starší se učí pomáhat mladším.“

Respondentka č. 3 „Na začátku jsem měla obavy, zda starší děti nebudou dceři ubližovat, protože je poměrně neprůbojná. Dne vidím, jak hezky se k sobě děti chovají, jak si vzájemně pomáhají. Když ráno dcera přijde do třídy, starší děti si hrají nebo dělají

připravené úkoly a paní učitelka si hraje s menšími dětmi. Dcera se už těší, co budou dnes dělat. Dnes jsem ráda, že je dcera ve věkově smíšené třídě.“

Respondentka č. 4 *„Nedokážu posoudit, ale syn je ve školce spokojený často vykládá o starších dětech, co dělaly. Myslím, že se od nich hodně naučí, začíná více kreslit, snaží se stříhat nebo vyrábět letadla.“*

Respondent č. 5 *„Cileně jsme si vybrali školku, kde jsou děti věkově smíšené, a doufáme, že časem bude mladší syn chodit do třídy s bráškou.“*

Respondent č. 6 *„Dcera je na svůj věk poměrně vyspělá a proto jí vyhovuje, když si může hrát se staršími dětmi, proto nám smíšená třída vyhovuje.“*

Respondentka č. 7 *„Syn je poměrně citlivý, ale společnost starších kluků mu vyhovuje, sem tam se od nich naučí nějakou rošťárnu, ale alespoň se trochu otrká.“*

Respondentka č. 8 *„Věkově smíšené třídy mi vyhovují, dcera si na rozdíl od dětí kamarádek, které chodí mezi stejně staré děti, zvykla poměrně rychle. Zpočátku nechtěla jít, ale už to od ostatních odkoukala. Protože paní učitelka nemá těch prcků tolik, může se jim více věnovat a dcera dělá velké pokroky v oblékání i v řeči.“*

Respondentka č. 9 *„Věkově smíšené třídy nám vyhovují, dcera začala chodit do třídy se svým bratrem, takže neměla žádné problémy se zvykáním.“*

Respondentka č. 10 *„Syn je poměrně samotářský, raději druhé děti pozoruje než by se sám zapojoval. Věkově smíšené třídy nám vyhovují, protože syn přichází ze školky se spoustou vědomostí, které by mezi stejně starými dětmi nezískal.“*

Všichni respondenti se vyjádřili k věkově smíšeným třídám pozitivně. Vzhledem k tomu, že všichni mají děti ve věkově smíšených (heterogenních) třídách, nemusí odrážet názory běžné populace.

Otázka č. 9: Má dítě pravidelný režim nebo tento režim přizpůsobujete momentální situaci?

Respondenti, kteří jsou zaměstnání, uvádějí pravidelný režim, dítě stává i chodí spát v přibližně stejnou dobu. V době volna nedodržují režim tak striktně. Respondenti z rodin, kde jsou matky na rodičovské dovolené, uvádí, že se snaží o pravidelný režim, ale často dochází ke změnám. Když jde dítě později spát a ráno se mu nechce stávat tak ho nechají vyspat a přijdou do školky později, nebo ho nechají doma.

4.4 Vyhodnocení sběru dat

V praktické části jsme hledali odpovědi na následující otázky.

Adaptují se děti lépe v homogenní nebo heterogenní třídě?

Z prováděného výzkumu, zkušeností učitelek i studia odborné literatury jednoznačně vyplývá, že lepší pro adaptaci dětí v mateřské škole jsou smíšené třídy. Hlavním důvodem je zejména menší počet nových dětí. Učitelka se jim může více individuálně věnovat. Mezi další příčiny proč se lépe adaptují děti v heterogenních třídách, patří to, že děti, které již třídu navštěvují, mají zažitá pravidla jak se ve třídě chovat a mladší děti se od nich učí nápodobou.

Jaké faktory adaptaci dětí ovlivňují?

Negativně:

- Nejvýraznějším prvkem, který v současnosti negativně ovlivňuje adaptaci nových dětí je jejich vysoký počet, často jsou povolovány výjimky a zvyšovány počty dětí ve třídách. Nedůslednost rodičů ve výchově, ustupování náladám dítěte.
- Nezávládnání sebeobsluhy a komunikačních dovedností.
- Neznalost prostředí a pravidel, která v mateřské škole platí.
- Nereálná očekávání nebo strašení školkou.

Pozitivně:

- Nižší počty dětí ve třídách.
- Samostatnost a vztahy s vrstevníky, dítě již zná někoho ve skupině.
- Předvídatelné prostředí – znalost prostředí, pravidla, pravidelný režim.
- Rituály.
- Navázání vztahu s učitelkou a ostatními dětmi.
- Oblíbená hračka z domu.
- Důslednost rodičů.

Co dětem usnadňuje adaptaci na mateřskou školu?

Spolupráce a vzájemná komunikace učitelk a rodičů. Nástup dítěte do mateřské školy, klade na dítě, ale i na jeho rodiče náročné požadavky. Je dobré pokud si učitelky uvědomují, jaké obtíže musí děti i jejich rodiče překonávat a dokáží jim poskytnout přiměřenou podporu. Je to dobrý základ pro rozvoj vztahu založeného na důvěře. Rodiče se ocitají v nové roli – jsou rodiči dítěte, které je žákem mateřské školy. Tuto změnu identity si lze dobře uvědomit, když se rodiče představují. Zatím co v běžné komunikaci řeknou své jméno, v mateřské škole se představují jako rodiče Aničky, Jirky apod. Pokud rodiče učitelce a její odbornosti důvěřují, zmenší se jejich obavy a je to první krok k úspěšné spolupráci.

Pokud jsou změny v životě dítěte postupné. Je dobré pokud rodiče znají režim dne a způsob práce v mateřské škole a přizpůsobí tomu podmínky doma. Stejně tak by učitelky měly vědět, jak se s dítětem zachází doma a přizpůsobit se tomu ve škole. Tyto rozdíly nelze stírat, ale je třeba je dítěti vysvětlit. Děti se učí novým rolím a pravidlům života, musí zvládnout přechody mezi rodinou a školou, vyrovnat se s tím že zde platí rozdílná pravidla, která jsou odlišná od těch, která platí doma např. vlastnictví hraček. Je zde jiný denní rytmus i očekávání. Právě přehlednost, pravidelnost a dochvilnost umožňují dítěte snadněji se v nové situaci orientovat.

Navázání vztahů. Rozšiřuje se sociální síť dítěte, do které se dítě postupně začleňuje. Hlavní rolí učitelky v této době je poskytnout dítěti podporu, pomoci při navazování vztahů s ostatními dětmi ve skupině. Zejména dětem, které se kvůli svému nesmělému nebo naopak agresivnímu chování ocitnou v roli outsiderů. Musejí počítat s kritikou, zmenšenou nákloností nebo dokonce odmítnutím ze strany druhých dětí, pokud nedokáží svoji sociální roli náležitě naplnit. Správné pochopení nové role dětem usnadňují přehledná, předem dohodnutá pravidla. Právě přehlednost, pravidelnost a dochvilnost umožňuje dítěte snadněji se v nové situaci orientovat.

Dodržování doporučeného desatera pro rodiče, které je uvedeno níže.

Doporučující desatero pro rodiče

aneb co udělat pro to, aby nástup do školky nebyl pro dítě traumatem. Většinu toho rodiče běžně dělají, ale je dobré si požadavky na dítě uvědomit dostatečně dlouho před nástupem do mateřské školy.

1. Chodit s ním mezi ostatní děti. Pokud školka, kam bude naše dítě chodit, pořádá den otevřených dveří nebo umožňuje návštěvu s dítětem je vhodné této příležitosti využít.
2. Navštěvovat s dítětem místa, kde jsou jiná pravidla chování než doma. Nechat ho po určitou dobu v péči někoho známého.
3. Zaměřit se na to, aby se dítě o sebe dokázalo postarat v základních věcech, jako jsou sebeobsluha, bylo samostatné při jídle, pití, svlékání a oblékání, dokázalo si uklidit hračky. Důležitá je důslednost a pochvala i za dílčí úspěchy.
4. Nechat si dostatek času tak, aby tyto činnosti dítě mohlo provádět samo a netlačil nás čas.
5. Trávit čas společně s dítětem podněcovat ho k slovnímu projevu, číst mu, vyprávět si s ním.
6. Udělat si čas na čtenou pohádku, nebo písničku před spaním.
7. Přirozeně si s dítětem povídat, střídat se ve slovním projevu.
8. Povzbuzovat a oceňovat projevy dítěte, při zákazech vysvětlit dítěti proč.
9. Nestrašit a nevyhrožovat dítěti školkou.
10. Nevychvalovat školku. Držet se skutečnosti, aby nedošlo k nereálným očekáváním.⁷⁴

⁷⁴ KOŽÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2008, s. 75 - 76.

ZÁVĚR

Lidé vždy hledali souvislosti ve vztazích mezi jedincem a společností a tím jak na sebe vzájemně působí. Proto je proces socializace jedním ze stěžejních témat sociální psychologie, sociologie i sociální pedagogiky. Sociální psychologie pohlíží na tento proces z pohledu jedince, sociologie především z hlediska společnosti, a sociální pedagogika vychází z výchovy jako celoživotního a záměrného působení na jedince. Dítě se rodí se vzhledem člověka, ale teprve díky socializaci se stává lidskou bytostí schopnou začlenit se do života ve společnosti. Na základě podnětů z vnějšího světa si vytváří představy o sobě samém o okolním světě, vytváří se jeho bazální osobnost. Získává sociální zkušenosti, které jsou vždy ovlivněny určitou kulturou, proto hovoříme o socio-kulturní determinaci. Lidé si vzájemně předávají duchovní produkty kultury, tento pud k napodobování označil R. Dawkins jako memy: „*pěstují se v mozku a od mozku k mozku se předávají. Také tyto memy podléhají evolučnímu procesu selekce – některé („slabé“) zanikají jiné („silné“) se udržují a šíří.*“

V práci jsou shrnuty poznatky, zkušenosti a názory učitelek, rodičů a odborníků na adaptaci dětí v mateřské škole, jsou zde doporučení pro všechny zúčastněné, aby tento adaptační proces proběhl co nejlépe a aby tato adaptace byla pro všechny zúčastněné co nejméně stresující.

Procesem adaptace projde člověk v životě ještě mnohokrát, ale ten v mateřské škole je považován za jeden z nejsložitějších. Podle Z. Matějčka „*I ve školce platí, že nejvíc vychováváme, když si myslíme, že vůbec nevychováváme, nejvíc vychováváme svým osobním příkladem.*“

Na závěr bychom chtěli popřát všem dětem, aby mateřská škola pro ně byla místem, kde budou moci uspokojovat svoje zájmy a potřeby, aby byla doplňkem a ne náhradou rodinné výchovy. Aby byla zařízením pro děti, a ne zařízením kam mohou dospělí odložit své děti, aby mohli jít do zaměstnání.

K tomu, aby se děti v mateřské škole cítily dobře, je třeba spolupráce všech zúčastněných.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vydání. Praha: Portál, 2007, 656 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

DOŇKOVÁ, O., NOVOTNÝ, J., S. *Vývojová psychologie pro sociální pedagogy*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2010, 145 s.

HAEFELE, B., WOLF – FILSINGER, M., *Každý začátek v mateřské škole je těžký*, Praha: Portál 1993, 58 s. ISBN 80-85282-57-7.

HELUS, Z. *Psychologické problémy socializace osobnosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství a. s., 1973, 259 s. ISBN 14-261-73.

HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing a. s., 2007, 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.

HOSKOVCOVÁ, S. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2006, 160 s. ISBN 80-247-1424-8.

JEŘÁBKOVÁ, B. *Mateřská škola jako životní prostor*. Brno: Masarykova univerzita Brno, 1993, 232 s. ISBN 80-210-0830-X.

KOCOUROVÁ, J., RABUŠIC L. *Sňatek a rodiny: zájem soukromý nebo veřejný?* Praha: Univerzita Karlova v Praze, přírodovědecká fakulta, katedra demografie, 2006, 158 s. ISBN 80-86561-93-3.

KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2008, 200 s. ISBN 978-80-247-1568-1.

LANGMAIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. vydání. Praha: Grada Publishing, a. s., 2006, 368 s. ISBN 80 247-1284-9.

MATĚJČEK, Z. *Prvních šest let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2005, 184 s. ISBN 80-247-0870-1.

MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. (eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2. vydání. Praha: Portál, s. r. o., 2010, 247 s. ISBN 978-80-7367-627-8.

NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. 2. vydání. Praha: Academia, 2009, 486 s. ISBN 978-80-200-1679-9.

NOVOTNÁ, E. *Základy sociologie*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2008, 191s. ISBN 978-80-247-2396-9.

PETRUSEK, M. *Základy sociologie*. Praha: Akademie veřejné správy o. p. s., 2009, 189 s. ISBN 978-80-87207-02-4.

POLÁČKOVÁ, V. *Socializace a výchova*. In KRAUS, B. (ed). *Člověk – prostředí – výchova: K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, 199 s. ISBN 80-7315-004-2.

PREKOPOVÁ, J. *Malý tyran*. 6. vydání. Praha: Portál, s. r. o., 2009, 159 s. ISBN 978-80-7367- 589-9.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004, 48 s. ISBN 80-870-0000-5.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, 522 s. ISBN 80-7178-308-0.

Informatorium: Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD. Praha: Portál, s.r.o., 2012, XIX, č. 7. ISSN 1210-7506.

MŠMT – Informační datová svodka- výkony regionálního školství 2012/2013.

Internet:

Narození podle vitality, pohlaví a legitimacy v letech 1950- 2012. *Český statistický úřad* [online]. [cit. 2013-10-17]. Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/cr_od_roku_1989#01

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1 Délka praxe respondentek.....	46
Graf č. 2 Co usnadňuje adaptaci dětí na prostředí mateřské školy.....	48
Graf č. 3 Adaptační problémy dětí při nástupu do mateřské školy.....	49
Graf č. 4 Míra vlivu různých faktorů na adaptaci dětí.....	51
Graf č. 5 Typ třídy, ve které se učitelkám lépe pracuje.....	52
Graf č. 6 Typ třídy vhodnější pro adaptaci dětí.....	54
Graf č. 7 Důvod nástupu dítěte do MŠ.....	55
Graf č. 8 Kontakty s vrstevníky mimo rodinu.....	56
Graf č. 9 Počet sourozenců v době nástupu dítěte do MŠ.....	57
Graf č. 10 Obavy rodičů z nástupu dítěte do mateřské školy.....	58
Graf č. 11 Délka adaptace na docházku do mateřské školy.....	60
Graf č. 12 Změny v chování po nástupu dítěte do mateřské školy.....	61

SEZNAM TABULEK

Tab. 1 Čáp, J. 1994, 1995, Model devíti polí způsobu výchovy	27
Tab. 2 Mateřské školy – školy, třídy, děti, ve školním roce 2012/ 2013	33

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 Seznam otázek pro učitelky.....	1 strana
Příloha č. 2 Seznam otázek pro rodiče.....	1 strana
Příloha č. 3 Fotografie z mateřské školy.....	4 strany

PŘÍLOHA Č. 1: SEZNAM OTÁZEK PRO UČITELKY

1. Jak dlouho pracujete v mateřské škole?
2. Co podle Vašeho názoru usnadňuje adaptaci dětí v mateřské škole?
3. Jaké nejčastější adaptační problémy pozorujete?
4. Jak dlouho adaptace dětí zpravidla trvá?
5. Jak velký vliv má na adaptaci dětí:
 - věk při nástupu do mateřské školy,
 - samostatnost dětí v sebeobsluze,
 - komunikační dovednosti dětí,
 - výchovný styl v rodině,
 - věkové složení třídy,
 - počet dětí ve třídě.
6. Pracovala jste v homogenní nebo heterogenní třídě?
7. V případě, že máte zkušenosti s oběma, ve které třídě se Vám pracovalo lépe?
8. Jaká jsou podle Vás pozitiva a negativa těchto tříd?
9. Která třída je podle Vás lepší pro adaptaci dětí?

PŘÍLOHA Č 2: SEZNAM OTÁZEK PRO RODIČE

1. Co bylo důvodem nástupu Vašeho dítěte do MŠ?
2. Mělo Vaše dítě před nástupem do MŠ kontakty s vrstevníky, navštěvovalo nějaké jiné zařízení (jesle, soukromou MŠ, mateřské centrum, nějaké kroužky), má sourozence?
3. Přípravovali jste nějakým způsobem dítě na nástup do MŠ, jak?
4. Měli jste jako rodiče obavy z nástupu dítěte do MŠ?
5. Jak probíhala adaptace dítěte na prostředí mateřské školy?
6. Co vše podle Vašeho názoru adaptaci ať již pozitivně nebo negativně ovlivňovalo a jak dlouho trvala?
7. Změnilo se chování Vašeho dítěte po nástupu do MŠ a jak?
8. Vyhovují Vám věkově smíšené třídy, nebo preferujete třídy, v nichž jsou děti stejného věku? Proč Vám přijde tato možnost lepší?
9. Má dítě pravidelný režim nebo tento režim přizpůsobujete momentální situaci?

PŘÍLOHA Č 3: FOTOGRAFIE Z MATEŘSKÉ ŠKOLY

Hrajeme si



Vyrábíme



Malujeme



Vaříme kompot



Povídáme si



Cvičíme



Chodíme na výstavy



Pomáháme si



Ukaž, já ti pomůžu



Chystáme se k spánku



Odpočíváme

