

Vliv předškolního zařízení na optimální rozvoj osobnosti dítěte

Monika Sklářová

Bakalářská práce
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií


INSTITUT
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ BRNO

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Institut mezioborových studií Brno

akademický rok: 2011/2012

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Monika SKLÁŘOVÁ**

Osobní číslo: **H108267**

Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Vliv předškolního zařízení na optimální rozvoj osobnosti dítěte**

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:

- na historický vývoj předškolního vzdělávání u nás,
- na teoretický popis osobnosti předškoláka z pohledu vývojové psychologie,
- na legislativní vymezení předškolního vzdělávání, jeho soudobého pojetí, cílů a obsahu,
- na hledání odpovědi na otázku, jaký vliv má předškolní zařízení na optimální rozvoj osobnosti dítěte,
- na možnosti sociální pedagogiky při práci s rodiči předškolních dětí.

Součástí práce bude výzkum mezi učitelkami mateřských škol a rodiči, zaměřený na zjištění specifik výchovně-vzdělávacího působení rodiny a předškolního zařízení na osobnost dítěte .

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

Zákon 561/2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon).

Vyhláška č. 14 /2005 Sb. o předškolním vzdělávání.

Alan, J. Etapy života očima sociologie. Praha: Panorama, 1989.

Fichnová, K., Szobiová, E., Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí. Praha: Portál, 2007.

Kolláriková, Z., Pupala, B. Předškolní a primární pedagogika. Praha: Portál, 2010.

Koťátková, S. Dítě a mateřská škola. Praha: Grada, 2008.

Kraus, B. Sociální aspekty výchovy. Hradec Králové: Gaudeamus, 1999.

Mertin V., Gillnerová, I. Psychologie pro učitelky mateřské školy. Praha: Portál, 2010.

Vágnerová M. Vývojová psychologie I. Praha: Karolinum, 2005.

Informatorium 3-8, odborný časopis pro učitelky mateřských škol a vychovatelky školních družin.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. VU Praha:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>

Další literatura a zdroje budou postupně doplňovány v průběhu práce.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. František Sýkora

Katedra sociální pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce:

16. března 2012

Termín odevzdání bakalářské práce:

30. dubna 2013

V Brně dne 16. března 2012

prof. PhDr. Pavel Múhlpachr, Ph.D.

vedoucí ústavu



PhDr. Milošlav Jůzl, 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.

.....Monika Sklářová.....
Jméno, příjmení studenta

V Brně^{8. 4. 2013}.....


.....
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 nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady 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, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu, k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

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

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení 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 přihlídí k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce „Vliv předškolního zařízení na optimální rozvoj osobnosti dítěte“ podává přehled o vývoji vztahu společnosti k dítěti od období antiky až po současnost. Teoretická část se v prvních dvou kapitolách zabývá jak výše uvedeným vývojem, tak vznikem předškolních zařízení u nás. Třetí kapitola teoretické části charakterizuje předškolní dítě z hlediska vývojové psychologie. Poslední kapitola je věnována dítěti v současné mateřské škole z pohledu učitelky.

Praktická část vychází z dotazníkového šetření, které bylo určeno učitelkám mateřských škol. Podává přehled o formách spolupráce učitelek mateřských škol s rodiči a o způsobech realizace procesu socializace dětí předškolního věku v mateřských školách.

Klíčová slova: dítě, dětství, výchova, předškolní vzdělávání, učitelka, mateřská škola, vzdělávací program, spolupráce, socializace.

ABSTRACT

This bachelor thesis „Influence of preschool institution on optimal progress of a child's personality“ is based on an overview of how our society's relation to child has developed since antiquity up to present time. In first two sections of the theoretical part this work deals with the above mentioned development and also with formation of preschool institutions in our country. The third section characterises the preschool child from evolution psychology point of view. The last section addresses the child in modern kindergarten from teacher's point of view.

The practical part is based on a questionnaire method that was filled in by kindergarten teachers. It gives a survey of how teachers and parents co-operate and also gives some details about how preschool children socialise in kindergartens.

Keywords: child, childhood, education, preschool education, teacher, kindergarten, educational programm, cooperation, socializacion.

Děkuji panu Mgr. Františku Sýkorovi za velmi užitečnou metodickou pomoc,
kterou mi poskytl při zpracování mé bakalářské práce.

Motto:

„Kdybych měla své dítě vychovat znovu, vybudovala bych pro něj nejdřív sebeúctu, a pak
teprve dům.

Prstem bych víc malovala a míň hrozila. Méně bych ho opravovala a víc si s ním
vykládala.

Nedívala bych se na hodinky, ale prostě bych se dívala. Přestala bych si hrát na vážnou,
ale vážně bych si hrála.

Víc bych ho objímala a míň s ním "válčila". Nebyla bych přísná, ale přístupná.

Neučila bych ho lásce k síle, ale naučila bych ho síle lásky...“

Diane Losmanová

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

Monika Sklářová

OBSAH

ÚVOD	8
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 HISTORICKÝ VÝVOJ PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ	11
1.1 POSTAVENÍ DÍTĚTE V HISTORICKÉM POHLEDU	11
1.2 POČÁTKY INSTITUCIONÁLNÍ PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVY	14
2 LEGISLATIVNÍ VYMEZENÍ PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ, JEHO SOUDOBÉHO POJETÍ, CÍLŮ A OBSAHU	19
2.1 POJETÍ SOUČASNÉHO PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	19
2.2 ZÁKON 561/2004 – ŠKOLSKÝ ZÁKON	19
2.3 VYHLÁŠKA Č. 14/2005 O PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	20
2.4 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	21
3 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	24
3.1 PŘEDŠKOLÁK	24
3.2 TĚLESNÝ VÝVOJ	25
3.3 KOGNITIVNÍ VÝVOJ	26
3.4 VÝVOJ ŘEČI.....	29
3.5 SOCIÁLNÍ VÝVOJ	30
3.6 EMOČNÍ VÝVOJ.....	31
3.7 VÝZNAM HRY	32
3.8 MORÁLNÍ VÝVOJ	33
3.9 OSOBNOST, SEBEPOJETÍ.....	34
3.10 ŠKOLNÍ ZRALOST.....	34
4 SOUČASNÁ MATEŘSKÁ ŠKOLA	37
4.1 HUMANISTICKÉ POJETÍ SOUČASNÉHO PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	37
4.2 ÚLOHA PŘEDŠKOLNÍHO PEDAGOGA	37
4.3 SPOLUPRÁCE RODINY A MŠ	39
4.4 ADAPTACE JAKO POČÁTEK SOCIALIZACE.....	41
II PRAKTICKÁ ČÁST	43
5 VLASTNÍ VÝZKUM	44
5.1 POPIS PROBLÉMU	44
5.2 TECHNIKA VÝZKUMU	44
5.3 POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU	45
5.4 VYHODNOCENÍ (ANALÝZA) A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	46
5.5 VYHODNOCENÍ HYPOTÉZ A ZÁVĚR VÝZKUMU	71
5.6 ZÁVĚR VÝZKUMU	71
ZÁVĚR	73
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	75
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	77
SEZNAM TABULEK A GRAFŮ	78
SEZNAM PŘÍLOH	80

ÚVOD

Míra vlivu předškolního zařízení na osobnost dítěte je často diskutovaným tématem odborníků i laiků. Se zvyšujícím se ekonomickým tlakem na mladé rodiny a nutností matek nastoupit po mateřské dovolené co nejdříve do zaměstnání, ať z ekonomického, profesního či kariérního důvodu, se snižuje věková hranice, kdy dítě poprvé opouští bezpečí své rodiny a vstupuje do mateřské školy. Je zřejmé, že tento významný životní předěl vnímají a prožívají děti i rodiče velmi individuálně a kladou si otázku, zda je nástup do předškolního zařízení správně načasovaný tak, aby vývoj jejich dítěte probíhal optimálně, bez negativních dopadů na jejich psychiku.

Tématika předškolního vzdělávání a jeho vliv na dítě mě zajímá z profesního hlediska. Od roku 1984 pracuji jako učitelka a nyní jako ředitelka mateřské školy. Za svoji dlouholetou praxi jsem měla možnost vnímat proměny školského systému, a to jak změny ve způsobech práce s dětmi, tak především změny v přístupu k dítěti.

Robert Fulgum ve své půvabné knize napsal: „Všechno, co opravdu potřebuji znát, jsem se naučil v mateřské škole“. I přes to, že je tento název nadnesený, i já se domnívám, že předškolní vzdělávání buduje základ pro další rozvoj dítěte a jeho možnosti jsou rozsáhlé. Můžeme říct, že mateřská škola pro dítě znamená první sociální zkušenost, která ho posouvá do velkého světa. Velice záleží na tom, s čím se dítě v tomto zařízení setká. Zda je to bezpečí, láska, porozumění, empatie, tolerance, tvořivá a na podněty bohatá atmosféra, soudržnost, kamarádství, na základě kterých dítě získá důvěru v lidi, v sebe samého, chuť poznávat a učit se, nebo zda dítě pozná lhostejnost, nezájem, výsměch, právo silnějšího, netoleranci či snad dokonce šikanu, čímž se dítě stává bojácným nebo naopak agresivním, nedůvěřivým, pasivním a formuje se v něm nechuť ke vzdělávání a institucím vůbec.

Ve své bakalářské práci se budu zabývat vývojem vztahu společnosti k nejmenším dětem a vývojem názorů na jejich výchovu a vzdělávání od období antiky, kdy dětství bylo potlačováno a neuznáváno, až po současnost, kdy je dítě respektováno, má svá specifika a práva. Vymezím legislativně předškolní vzdělávání, popíšu základní a nejdůležitější dokumenty, o které se předškolní zařízení opírají a která jsou pro ně závazná. Budu se věnovat teoretickému popisu předškolního dítěte jak z pohledu vývojové psychologie, tak z pohledu učitelky mateřské školy a pokusím se postihnout možnosti a význam současné mateřské školy pro dítě. Nastíním faktory, které ovlivňují úspěšné předškolní

vzdělávání dítěte, a zaměřím se na jednu oblast, která je významně ovlivňuje, a tou je spolupráce mateřské školy a rodiny.

V praktické části je mým cílem zachytit, které formy spolupráce jsou nejvíce využívány v praxi učitelek MŠ a poskytnout zamyšlení nad tím, zda učitelky dělají maximum pro zkvalitnění vztahu rodičů a učitelů a následně klimatu školy. Domnívám se, že pokud mateřská škola využívá všechny možnosti, jak navazovat s rodiči kontakt, jak s nimi efektivně komunikovat, pokud jim umožňuje činnost školy ovlivňovat a podílet se na ní, zlepšuje to zásadním způsobem důvěru rodičů v mateřskou školu a její zaměstnance a nakonec i příznivě ovlivňuje vzdělávání dětí.

Mateřská škola je pro dítě mostem mezi rodinou a „velkým světem“, plným nových objevů, nových lidí, věcí, zábavy, ale také povinností a třeba i nespravedlností. Zvládnutí prvních krůčků bez mámy a táty napomáhá mateřská škola procesem postupné socializace dítěte, kterým naplňuje pomyslný balíček sociálních kompetencí. Zjištění, jaké metody učitelky v mateřské škole v tomto procesu využívají, je druhým cílem mé bakalářské práce.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 HISTORICKÝ VÝVOJ PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ

1.1 Postavení dítěte v historickém pohledu

Ohlédneme-li se do historie, zjistíme, že vztah společnosti k dítěti procházel složitým vývojem. Je nezpochybnitelné, že rodiče své děti téměř vždy milovali, ale jejich láska byla a je pod vlivem nejrůznějších kultur a často složitých životních situací. **V době antiky** bylo postavení dítěte naprosto zoufalé. Dítě bylo chápáno vlastně jen jako zmenšenina dospělého, která neměla pro společnost velký význam, nemělo žádná práva. Dítě bylo slabé, nezastalo mnoho práce, muselo se živit, trpělo nemocemi. Jediný jeho význam spočíval v tom, co přinese rodině či společnosti v budoucnu, až vyroste. Otec měl nad dítětem právo veta, mohl s ním zacházet podle své vůle, odložit je u cesty či v lese, prodat ho do otroctví, zneužívat ho či ho dokonce kdykoliv zabít. Ve výchově a vzdělávání byla základním prostředkem neomezená autorita, samozřejmostí byly i velmi kruté tělesné tresty. Dítě nemělo žádná práva, až v roce 374 začal římský zákon klasifikovat zabití dítěte jako vraždu. Rozhodně zde nepanoval kult dětství, spíše kult dospělosti.¹

S pronikajícím křesťanstvím se sice dítě dostalo pod ochranu boží, ale po praktické stránce vztah k dítěti nezaznamenal větších změn, především mezi nejchudšími vrstvami obyvatel.

Ani ve středověku se postavení dětí zvláště z chudých vrstev příliš nezlepšilo. Úmrtnost byla vysoká, i když za zabití dítěte již následovaly těžké tresty. Děti musely od nejútlejšího věku těžce pracovat, vedeny byly k naprosté pokoře a slepé poslušnosti. Určitá pomoc přicházela jen občas ze strany církve, a to především dětem opuštěným a postiženým, pro něž zřizovala nalezince. Ještě na počátku 19 století jsou používány knihy, ve kterých je návodným způsobem popisováno, jak dítě vychovávat, tedy jak je „vypudit ze svého dětství“², tedy jak potlačovat jeho přirozenost a zlomit jeho odpor.

1 Kolláriková, Z., Pupala, B., *Předškolní a primární pedagogika*, .s.40. ISBN 978-80-7367-828-9.
2 Hellus, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 23. ISBN 80-7178-888-0.

Pro tuto dobu byl charakteristický citový odstup od dětí, který lidem umožňoval se s jejich případnou smrtí lépe vyrovnat³. Vyjadřovat vyšší city vůči dětem bylo nevhodné a stalo se to určitou společenskou normou. Ve šlechtických kruzích bylo zvykem dávat děti v prvních letech života odkojit pryč z domu, na venkov. Jeden z významných humanistů, Michel de Montaigne, vyjadřuje svůj vztah k dětem výrokem: „*nemají ani duševní činnost, ani zřetelné tělesné tvary, které by je činily hodnými lásky...*“⁴ a je toho názoru, že z této nedokonalosti je vyléčí čas.

Až náš velký myslitel, J. A. Komenský, který věnoval dětem celý svůj život, pochopil, že dětství je zcela odlišné od dospělosti. Ve své knize „*Informatorium školy mateřské*“ píše, že „*Dítka nejdražší boží dar a klenot nejpilnějšiho opatrování hodný jsou*“.⁵ Z jeho práce vyvěrá láska k dětem, porozumění i snaha navést budoucí pedagogy a vychovatele správným směrem. Vždyť jeho požadavek „*škola hrou*“ nás provází až do současnosti, vychází z potřeby dětí realizovat se a rozvíjet prostřednictvím pro ně nejpřirozenější činnosti – hry.

Ke změně postavení dítěte dochází až v době osvícenectví. Velkou osobností byl, J. J. Rousseau či J. H. Pestalozzi, kteří požadovali, aby se k dítěti přistupovalo především přirozeným způsobem, aby se začalo respektovat jejich dětství. Dochází k pokusům vědecky toto období vymezit a specifikovat. Vycházejí odborné knihy o výchově a vzdělávání.

V 19. století, v období technické revoluce, důsledkem zlevnění pracovní síly, byly v továrnách nuceny pracovat za nelidských podmínek i děti. Pracovaly děti již od 5 -ti let více než 14 hodin denně, smrtelné úrazy dětí byly na denním pořádku. Ty, co nepracovaly, hlídaly doma nejmenší sourozence. V těchto podmínkách byla výchova značně zanedbávána. Na to reagovalo tzv. hnutí za novou výchovu (reformní hnutí), které se snažilo o rozsáhlé změny nejen ve výchově a vzdělávání, ale také v životě člověka. Vycházelo z toho, že dítě má své specifické zvláštnosti, kterými se odlišuje od dospělého člověka a jako takové má být vychováváno, ne tlumeno a potlačováno. Reformní hnutí

3 Hellus, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 24. ISBN 80-7178-888-0.

4 Kolláriková, Z., Pupala, B. *Předškolní a primární pedagogika*, s. 125. ISBN 978-80-7367-828-9.

5 Komenský, J. A., TICHÝ, F. *Informatorium školy mateřské*, s. 11.

vyzdvihovalo také roli vychovatele, který tím, že se dítěti snaží porozumět, také od něj hodně dostává.⁶

Reformní pedagogika, která měla respektovat dětský svět v jeho přirozenosti, však byla kritizována. Bylo jí vytýkáno, že přílišná hravost a respektování osobnosti dítěte bude bránit vlastnímu vzdělávání.

Snahy o zákaz dětské práce byly dalším krokem kupředu ve zlepšení jejich životních podmínek. Lidé si začali v plné míře uvědomovat skutečné potřeby dítěte a „*dětství začalo být vnímáno jako období přípravy na dospělost a začlenění do života společnosti. Vzrůstá tak i význam vzdělávání, a to v souvislosti se sociálním statutem člověka*“⁷

Začaly se rozvíjet vědní obory, předmětem jejichž zájmu bylo dítě, např. pediatrie, pedopsychologie, předškolní pedagogika (hl. Otakar Chlup), vývojová psychologie. Odborníci se snažili pochopit, v čem je dítě „jinou bytostí“ než dospělý, zkoumali jeho zvláštnosti, potřeby. Do popředí zájmu veřejnosti se také dostávají práva dítěte- v roce 1924 byla podepsána Ženevská deklarace práv dítěte, která vymezila základní principy jeho ochrany.

20. století patřilo velkým reformám v oblasti výchovy a vzdělávání. Hlavním smyslem bylo především odstranit školské metody z předškolního vzdělávání. Vycházely z osvícenských myšlenek J. J. Rousseaua, Pestalozziho. Ti dva byli obzvláště průkopníky v pohledu na dítě a v péči o ně. Jejich nástupci a představitelé reformní pedagogiky byli především M. Montessoriová, J. Dewey.

Na dítě je ve 20. století pohlíženo jako na bytost, kterou je třeba chránit, která má své specifické potřeby, jenž je nutné rozvíjet a ne potlačovat. Pedagogové si uvědomili, jak důležité jsou první roky života dítěte pro celý další jeho vývoj a jaké možnosti skýtá výchova, kterou lze dítě tvarovat. Dítě se tedy stává objektem výchovy ve veřejných institucích s cíli zaměřenými buď sociometricky, pedocentricky nebo konvergentně.

Pro sociometrické zaměření výchovy je prvotní zájem společnosti a potřeby instituce, kterým výchova podléhá. Rodina je povinna se podřizovat jejím požadavkům. Hlavním

6 Hellus, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 34. ISBN 80-7178-888-0.

7 Šmelová, E. *Mateřská škola teorie a praxe I.*, s. 20. ISBN 80-244-0945-8.

úkolem mateřské školy se stává příprava na základní školu, která představuje předepsanou soustavu vědomostí, dovedností a návyků bez respektování individuálních zvláštností.

Pedocentrické zaměření výchovy vychází z učení J. J. Rousseaua. Představitelem byl J. Dewey. Výchova má pouze zajišťovat podmínky pro to, aby vývoj probíhal sám přirozenou cestou, vychovatel má dítě pouze stimulovat, nechávat mu relativní volnost a důvěřovat jeho potencialitě. Hrozilo však porušování rovnováhy vztahu zrání a učení (přecenění vývojových možností), v jednostranném zatěžování a přehnané svobodě dítěte.⁸

Konvergentní zaměření výchovy je charakteristické individualizovaným přístupem ke každému dítěti, spoluprací s rodinou, která je rovnocenným partnerem mateřské školy. „*Ta může zajistit rovnováhu mezi svobodným rozvojem osobnosti a lidské jedinečnosti každého dítěte a nezbytně žádoucí mírou omezování, kterou sebou nese výchova ve formálně utvořené sociální skupině*“.⁹

1.2 Počátky institucionální předškolní výchovy

Prvotní důvody pro zakládání předškolních zařízení v Evropě na počátku 19. století souvisely s rozvojem průmyslu, zaměstnaností matek a potřebou postarat se o děti v době, kdy jejich matky pracovaly. Takovými institucemi se staly **opatrovny**, které se postupně snažily děti také vzdělávat. Dalšími vznikajícími výchovnými zařízeními byly **dětské zahrádky** (Kindergarten), **mateřské školy** s funkcí výchovnou i didaktickou, které doplňovaly rodinnou výchovu a připravovaly děti na vstup do školy. Souhrnně se tato zařízení nazývala dětincemi nebo pěstovny.

Předškolní zařízení se postupně rozšiřovaly i na naše území, především do Prahy a postupně i do dalších měst. Jejich cílem bylo postarat se o děti v době, kdy jejich rodiče byli v práci, vychovávat je a kultivovat, ale postupně převážilo systematické preprimární vzdělávání. Z počátku bylo zakládání předškolních zařízení výsledkem aktivity spíše jednotlivců nebo spolků, ale postupně se s jejich nabývajícím významem stávaly stále více

8 Kolláriková, Z., Pupala, B., *Předškolní a primární pedagogika*, s. 130. ISBN 978-80-7367-828-9.

9 Kolláriková, Z., Pupala, B., *Předškolní a primární pedagogika*, s. 131. ISBN 978-80-7367-828-9.

zájmem státu. Nejznámější byla Opatrovna v Praze na Hrádku a 1 česká MŠ v Praze u Svatého Jakuba.¹⁰

Vedením **první opatrovny Na Hrádku v Praze** (1832) byl pověřen Jan Vlastimír Svoboda, který zpracoval ucelený výchovný program nazvaný Školka.¹¹ Cílem tohoto programu byl všestranný rozvoj dětí v mateřském jazyce, rozumová, tělesná, mravní, estetická výchova a výuka trivia. Zde se také připravovali budoucí učitelé na své povolání.

První mateřská škola u Sv. Jakuba byla založena v roce 1869. Výchovný program tohoto zařízení vycházel ze tří koncepcí - Svobodovy, francouzské, která byla založena na hromadném vyučování a Fröbelovy, která preferovala ruční práce, pohybové hry a práce na zahradě.

V roce 1869 byl vydán **rakouský školský zákon**, kterým byla vytvořena soustava národního školství. Význam měl i pro předškolní vzdělávání, protože obsahoval doporučení, aby byly při obecných školách zřizovány i předškolní zařízení. Na tento zákon navazoval ministerský výnos, který vymezoval funkci jeslí, opatroven a mateřských škol. *„MŠ měla být bezplatná, měla doplňovat rodinnou výchovu a připravit děti na vstup do školy. Základním prostředkem měla být hra a přiměřená zaměstnání. Byl vydán zákaz vyučování trivia“.*¹²

Velkým přínosem byl **V. sjezd pěstounek českých škol mateřských**, který se konal v roce 1908 a na němž zazněly mimo jiné následující požadavky: odstranit školské přístupy z mateřské školy, respektovat dítě jako osobnost s důrazem na jeho potřeby a zájmy, rozšiřovat síť kvalitních předškolních zařízení.¹³

Vznik samostatného Československa v roce 1918 vedlo ke snaze o povznesení českého a slovenského školství, o vytvoření jednotného školství a zavedení nových přístupů ve výchově a vzdělávání. Během 2. světové války však došlo k útlumu mateřského školství.

10 Šmelová, E. *Mateřská škola teorie a praxe I.*, s. 38. ISBN 80-244-0945-8.

11 Šmelová, E. *Mateřská škola teorie a praxe I.*, s. 51. ISBN 80-244-0945-8.

12 Šmelová, E. *Mateřská škola teorie a praxe I.*, s. 39. ISBN 80-244-0945-8.

13 Šmelová, E. *Mateřská škola teorie a praxe I.*, s. 39. ISBN 80-244-0945-8.

Poválečné období – jednotná škola

21. 4.1948 byl vydán školský zákon č. 95/1948 Sb., jímž byla schválena jednotná státní soustava s cílem budování socialistické předškolní výchovy. Základem byly jednotné osnovy, zaměřené ideologicky, kolektivně. Necitlivě byly potlačovány zájmy a potřeby dětí. Byl zde patrný silný vliv sovětské pedagogiky.

Pozitivem bylo uspořádání obsahu učiva do výchovných složek. Jelikož se však pozornost soustředila na hlavně na rozumovou výchovu a základ vzdělávání byl spatřován v povinných zaměstnáních s použitím verbálních metod, docházelo k nezdravému přetěžování dětí a opomíjení významu hry, na kterou nebyl v denním režimu dostatek času.¹⁴

Střídala se období „Osnov“ s obdobími „Programů“, které se od sebe ničím podstatným nelišily. Posledním dokumentem před rokem 1989 byl v roce 1984 schválený **„Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy“**, který byl doplněn o metodické příručky. Nepřinesl však opět nic pozitivního do praxe. Učitelky pracovaly pod neustálým časovým tlakem, děti plnily množství úkolů, pro které nebyl čas na spontánní činnosti, vytrácela se hravost. Celý dokument byl svazující a nedával prostor tvořivé práci učitelek. Platil do roku 1989.

Cílem předškolního vzdělávání byl harmonický rozvoj dětí a zajištění bezproblémového přechodu do základní školy. Důraz byl kladen na jednoznačné vymezení vědomostí, dovedností a návyků bez zřetele k individuálním předpokladům. Rodina nebyla partnerem, ale podřizovala se zájmům školy. Cíl jednoznačně respektoval potřeby a zájmy společnosti¹⁵.

Obsah předškolního vzdělávání tvořily výchovné složky – tělesná, rozumová, estetická, pracovní a mravní.

V úvodní kapitole první verze Rámcového programu pro předškolní vzdělávání (MŠMT, 2001) se můžeme dočíst následující: *„Do roku 1989 měli pedagogové v mateřských školách k dispozici jednotnou dokumentaci v podobě normativních osnov, plánů*

14 Šmelová, E. *Mateřská škola teorie a praxe I.*, s. 56. ISBN 80-244-0945-8.

15 Šmelová, E. *Mateřská škola teorie a praxe I.*, s. 110. ISBN 80-244-0945-8.

a metodických příruček, které v duchu koncepce jednotné školy do značné míry sjednocovaly podobu škol, unifikovaly práci pedagogů a nivelizovaly požadavky na děti.“¹⁶

Přestože se pedagogové snažili udělat pro děti maximum, docházelo k nerespektování jejich individuálních předpokladů a potřeb, vzdělávání bylo roztříštěné, výchova kolektivní a podléhala ideologickým cílům. Jistě si mnohé učitelky MŠ pamatují na Program výchovné práce pro jesle a MŠ, kde byl osnovami naplánován den po dni, minuta po minutě, bez větší možnosti kreativity.

Humanistické pojetí

V roce 1989 dochází k pádu totalitního režimu. Celospolečenské změny se odrazily i ve školství, došlo k rozšíření sítě soukromých škol, rozvolnění vzdělávacích programů, navázání na pokrokové tradice Komenského, Pestalozziho, Fröbela, Montessoriové. Jejich pojetí výchovy vycházelo z humanistického ideálu antické vzdělanosti, kdy byl kladen velký důraz na harmonii tělesného a duševního vývoje od útlého dětství.

Humanistický a demokratický přístup ve vzdělávání se vyznačuje tím, že učitel dítě respektuje, důvěřuje jeho schopnostem, jeho vnitřní aktivitě a tvořivosti. Pedagogové nepředkládají dítěti soubor vědomostí v hotové podobě, ale vedou jej k objevování, experimentování, získávání nových poznatků na základě zkušenosti a prožitků ve spolupráci s ostatními dětmi. Důraz je kladen na komunikaci a partnerství, upouští se od direktivního přístupu a upřednostňuje se přístup rozvíjející osobnost každého dítěte, respektující jeho potřeby a zájmy.

Základní myšlenkou humanistického přístupu je individualizace ve vzdělávání, která vychází z přesvědčení, že každá lidská bytost je jedinečná. Pro pedagoga to znamená, že dokáže na individuální potřeby reagovat, umožní dětem zažívat při vzdělávání úspěch a dosahovat jejich osobního maxima, což platí i o dětech se speciálními vzdělávacími potřebami, se specifickými vývojovými poruchami chování, se zdravotním postižením nebo o dětech pocházející z tzv. sociokulturně znevýhodněného prostředí a děti z rozmanitých národnostních menšin. Humanistický přístup předpokládá, že všechny tyto

¹⁶ Smolíková, K.. Mají evaluační standardy místo v procesu současné kurikulární reformy? *Poradce ředitelky*, 2012, č. 9, s. 23. ISSN 1804-9745.

děti by měly vyrůstat a vzdělávat se ve svém přirozeném prostředí, společně se svými vrstevníky a kamarády. Přitom rozdíly mezi dětmi respektujeme, reagujeme na ně při plánování, realizaci a hodnocení výchovně vzdělávací práce.

Při realizaci humanistického přístupu se vychází z těsné spolupráce s rodiny a školy, vytváření partnerských vztahů s rodiči. Všechny tyto humanistické principy byly zakotveny v roce 2001 v Rámcovém vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který je platný dodnes.

2 LEGISLATIVNÍ VYMEZENÍ PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ, JEHO SOUDOBÉHO POJETÍ, CÍLŮ A OBSAHU

2.1 Pojetí současného předškolního vzdělávání

V roce 1997 vznikla mezinárodní norma pro klasifikaci vzdělání ISCED (Internacional Standard Classification of Education), kterou byl nahrazen pojem předškolní výchova pojmem předškolní vzdělávání a který se objevuje v Národním programu rozvoje vzdělávání Bílá kniha z roku 2001. Tímto dokumentem byly mateřské školy začleněny do vzdělávacího systému škol, jejichž hlavní činností je realizace vzdělávacího programu, který obsahuje rovněž aspekty výchovné.¹⁷

Na státní úrovni je realizován také RVP který stanovuje rámec vzdělávání pro jednotlivé vzdělávací etapy, tj. předškolní, základní a střední.

Tyto dokumenty se stávají východiskem pro vzdělávací programy na úrovni jednotlivých škol, tzv. Školní vzdělávací programy.

2.2 Zákon 561/2004 – Školský zákon

„Tento zákon upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních, stanoví podmínky, za nichž se vzdělávání a výchova (dále jen „vzdělávání“) uskutečňuje, vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání a stanoví působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství“¹⁸

Část první se věnuje obecným ustanovením. Stanovuje zásady a cíle vzdělávání, vymezuje vzdělávací programy, které jsou pro jednotlivé stupně vzdělávání závazné. Upravuje právní postavení škol, stanovuje systém zpracovávání dlouhodobých záměrů vzdělávání, výročních zpráv a hodnocení škol.

17 Opravilová, E. Proměny předškolní výchovy, *Poradce ředitelky*, 2012, č. 10, s. 23. ISSN 1804-9745.
18 MŠMT, *Zákon 561/2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb..> [cit. 4. 4. 2013].

Zabývá se systémem vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí nadaných, vzděláváním cizinců.

Součástí školského zákona tvoří stanovení práv a povinností žáků, studentů a zákonných zástupců, organizací vzdělávání, bezpečností a ochranou zdraví ve školách, stanovuje náležitosti školního řádu.

Část druhá se zabývá mateřskými školami. Stanovuje cíle a organizaci předškolního vzdělávání.

Další části jsou určeny vyšším stupňům vzdělávání, zájmovému vzdělávání, rejstříku škol, Ministerstva školství, České školní inspekce, financováním škol, vymezuje činnost a povinnosti ředitele školy.

2.3 Vyhláška č. 14/2005 o předškolním vzdělávání

Vyhláška č. 14/2005 o předškolním vzdělávání s pozdějšími novelami je jedním ze základních dokumentů, kterými se řídí předškolní zařízení v České republice. Jeho hlavním úkolem je úprava podmínek provozu mateřských škol.

Vymezuje možné typy mateřských škol na školy celodenní, polodenní nebo internátní, předepisuje v nich možnou provozní dobu.

Zabývá se organizací mateřských škol - stanovuje délku školního roku, počty dětí ve třídách a podmínky přijímání dětí do MŠ.

Vyhláška upravuje možnosti stravování dětí, podrobně se věnuje zajištění bezpečnosti dětí a zabývá se stanovením úplaty za předškolní vzdělávání.

Důležitou součástí je úprava podmínek péče o děti se speciálními vzdělávacími potřebami.¹⁹

19 MŠMT, *Vyhláška č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání*.
<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-14-2005-sb-o-predskolnim-vzdelavani-1>, s. 13. [cit. 4. 4. 2013].

2.4 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) je základním pedagogickým dokumentem, jímž stát stanovuje požadavky na předškolní výchovu a vzdělávání. RVP PV představuje vzdělanostní základ, na který navazuje povinné vzdělávání a následující vzdělávací etapy. Stanovuje pravidla a mantinely předškolního vzdělávání, určitý rámec, a tím ponechává mateřským školám prostor pro tvorbu vlastních školních vzdělávacích programů (dále jen ŠVP).

RVP PV definuje:²⁰:

- kvalitu předškolního vzdělávání,
- stanovuje požadavky, které zajišťují srovnatelnou kvalitu předškolního vzdělávání pro všechny děti s respektováním vývojových zvláštností i individuálních předpokladů,
- zaměřuje se na vytváření základů klíčových kompetencí u dětí předškolního věku, které jsou předpokladem jejich dalšího vzdělávání,
- vytváří rozmanitou vzdělávací nabídku.

Rámcový vzdělávací program stanovuje cíle a úkoly předškolního vzdělávání, popisuje specifika, metody a formy práce v mateřských školách, vymezuje obsah předškolního vzdělávání. Určuje podmínky, za jakých bude předškolní vzdělávání probíhat. Zabývá se vzděláváním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami včetně vzdělávání dětí nadaných, zabývá se zásadami pro vypracování ŠVP a povinnostmi školního pedagoga. Nově od roku 2012 obsahuje také konkretizované očekávané výstupy.

Předškolní vzdělávání má doplňovat rodinnou výchovu. Jeho přesné poslání vymezuje RVP PV takto:

„Záměrem předškolního vzdělávání je rozvíjet každé dítě po stránce fyzické, psychické i sociální a vést je tak, aby na konci svého předškolního období bylo jedinečnou a relativně samostatnou osobností, schopnou (kompetentní, způsobilou) zvládat, pokud možno aktivně

²⁰ MŠMT, *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>, str. 4[cit. 4. 4. 2013]

*a s osobním uspokojením, takové nároky života, které jsou na ně běžně kladeny (zejména v prostředí jemu blízkém, tj. v prostředí rodiny a školy), a zároveň i ty, které ho v budoucnu nevyhnutelně očekávají.*²¹

Je nutné si uvědomit, že předškolní vzdělávání je součástí celoživotního vzdělávání, neboť rozvíjí klíčové kompetence nezbytné pro život jedince a jeho další rozvoj.

Pod pojmem „**klíčová kompetence**“ si představujeme soubor požadavků kladených na dítě na konci předškolního období, tedy to, co by dítě zpravidla mělo zvládnout před nástupem do ZŠ.

V rámci předškolního vzdělávání to jsou²²:

- *„kompetence k učení,*
- *kompetence k řešení problémů,*
- *kompetence komunikativní,*
- *kompetence sociální a personální,*
- *kompetence činnostní a pracovní“.*

V současné koncepci předškolního vzdělávání není kladen tak zásadní důraz na to, jaký objem učiva děti zvládnou, jak tomu bylo v minulosti, ale jde především o osvojení dovedností se učit, podnícení chuti k poznávání. Neorientuje se na výkon, ale na osobní rozvoj jednotlivých dětí, tak aby mateřskou školu opouštěly relativně samostatně a sebevědomé, tvořivé, sociálně vnímavé a přizpůsobivé, tak aby dosáhly svého maximálního potenciálu. A to se týká i dětí s postižením nebo dětí nadaných, jejichž integrace, či lépe inkluze se stává v mateřských školách běžnou.

21 MŠMT, *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*.
<http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>, str. 8.[cit. 4. 4. 2013]

22 MŠMT, *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*.
<http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>, str. 9[cit. 4. 4. 2013]

Kompetenci lze dosáhnout pomocí odpovídajícího vzdělávacího obsahu jako prostředku k jejich vytváření. Ten je uspořádán do pěti **vzdělávacích oblastí**²³

1. *biologické* – „Dítě a jeho tělo“,
2. *psychologické* - „Dítě a jeho psychika“ - *podoblasti: Jazyk a řeč; Poznávací schopnosti a funkce, myšlenkové operace, představivost a fantazie; Sebepojetí, city a vůle*)
3. *interpersonální* - „Dítě a ten druhý“,
4. *sociálně – kulturní* - „Dítě a společnost“,
5. *environmentální* - „Dítě a svět“.

Jednotlivé oblasti, resp. jejich obsahy, se vzájemně prolínají, prostupují, ovlivňují a k tomu dochází i pedagogem v přímé praxi. Konkrétní činnosti, které s dětmi realizuje, pedagog volí ze široké vzdělávací nabídky, kterou tvůrčím způsobem zpracovává do integrovaných bloků tak, aby aktivity pro děti byly pestré a zajímavé. Vznikají tak vzdělávací programy jednotlivých tříd, které respektují specifika a podmínky konkrétní třídy, průběžně mění podle toho, jakou mají děti úroveň ve svém rozvoji a zařazují se ty očekávané výstupy, které je třeba rozvíjet a posílit. Tvorba Třídních vzdělávacích programů je proces náročný, protože vyžaduje od pedagogů tvůrčí přístup a schopnost projektovat.

Předškolní vzdělávání by mělo být přirozeným procesem, který uspokojuje všechny potřeby dítěte a vytváří podmínky pro jeho vzdělávání. To je založené především na osobně prožívané zkušenosti a respektování individuality dítěte. Proto je hlavní metodou v mateřské škole **prožitkové učení** a důraz je kladen na spolupráci mezi dětmi. Když je nějaká informace spojena se silným citovým prožitkem, dítě si ji lépe zapamatuje, má větší motivaci a lépe si vybavuje nové poznatky.

23 MŠMT, *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*.
<http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>, str. 13. [cit. 4. 4. 2013]

3 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

3.1 Předškolák

Hovoříme-li o **předškolákovi**, máme na mysli dítě ve věku mezi 3. a 6. - 7 rokem, přičemž toto období nekončí dovršením daného věku, ale nástupem dítěte do základní školy. Směrodatné je tedy dosažení tzv. školní zralosti, což je individuální a pohybuje se v rozmezí 1 – 2 let.²⁴

L. Šulová: „*Je to čas neutuchající aktivity tělesné i duševní, velkého zájmu o okolní jevy, doba, která je nazývána obdobím hry, protože právě při hře se aktivita dítěte projevuje především.*“²⁵

Eva Opravilová charakterizuje předškolní dítě jako „*subjekt, který se uplatňuje v interakci s dětmi i dospělými, a který aktivně komunikuje s prostředím i s celým okolním světem.*“²⁶

Dítě kolem 3. roku obvykle poprvé opouští bezpečí svého nejbližšího rodinného kruhu a nastupuje do MŠ. Dostává se do kontaktu s širší společností, s vrstevníky, zvyká si na nové prostředí a učí se přijímat nový řád. Snaží se v tomto světě zorientovat a nalézt své místo. V tom mu pomáhá představivost, „*je to fáze fantazijního zpracování informací, intuitivního uvažování, které ještě není regulováno logikou.*“²⁷

Svou fantazii dítě uplatňuje především ve hře. Typická je pro něj neutuchající aktivita. E. Erickson hovoří o vývojovém stádiu - Iniciativa proti vině. „*V tomto období se dítě stává buď aktivní a vytváří si zdravé sebevědomí, nebo dochází k utváření nezdravého svědomí s pocitem viny, popř. nesnášenlivé mravokárcovství.*“²⁸

Tato aktivita se projevuje zejména při hře s vrstevníky, v komunikaci s dospělými, v radosti z pohybu a objevování světa. Dítě je zvědavé, má chuť vše vyzkoušet a všechno dokázat. Právě v tomto období je vhodné začít s různými koníčky, sportovními,

24 Vágnerová, M. *Vývojová psychologie I.*, s. 173. ISBN 80-246-0956-8.

25 Mertin, V, Gillernová, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*, s. 13. ISBN 978-80-7367-627-8.

26 Opravilová, E. Horizonty předškolního vzdělávání, *Učitelství noviny*, č. 33, 27. 9.2011, s. 15, ISSN 0139-5718

27 Vágnerová, M. *Vývojová psychologie I.*, s. 173. ISBN 80-246-0956-8.

28 Šmelová, E. *Mateřská škola teorie a praxe I.*, s. 66. ISBN 80-244-0945-8.

uměleckými, nebo například s prvním seznamováním s cizím jazykem. Dítě vše zkouší s velkým nadšením a je na nás dospělých, jak s tímto potenciálem naložíme.

K významným změnám dochází také v sociální oblasti. Dítě, které opouští bezpečí rodiny, se učí sebeprosazení a zároveň prosociálnímu chování.²⁹

3.2 Tělesný vývoj

Motorický vývoj

V předškolním věku dochází k prudkému rozvoji pohybových dovedností a kvality pohybové koordinace. Často slyšíme nešťastné rodiče, jak hovoří o svých dětech jako o hyperaktivních, které „ani chvilku neposedí, jsou jak na jehlách či šijí s nimi všichni čerti“. Souvisí to s celkovou aktivitou dětí v tomto období, která je však pro ně přirozená a proto je dobré využít nesmírného potenciálu, který v dětech dřímá k zahájení nějakého sportu, např. jízdy na kole, plavání, lyžování apod.

Mateřské školy by měly vytvářet podmínky pro nejrůznější pohybové aktivity, ať už je to dostatek pohybu na čerstvém vzduchu, v přírodě, na dětském hřišti, tak přímo ve třídách a hernách formou zdravotních cvičení s různým náčiním, na přiměřeném nářadí, uplatňováním prvků jógy, cvičením na rehabilitačních míčích, hraním pohybových či hudebně pohybových her. V dnešní době již není výjimkou, že se mateřské školy věnují předplaveckému výcviku, lyžování či jiným sportovním aktivitám, běžně jsou k dispozici koloběžky, tříkolky, trampolíny a jiné vybavení.

Výrazně se vyvíjí také jemná motorika, je vhodné podporovat předškoláka v činnostech, které napomáhají jejímu zdokonalování. Jsou to především hry s drobným materiálem, kamínky, korálky, s plastelínou apod. Kolem 4. roku se vyhraňuje laterální v návaznosti na dominanci mozkové hemisféry.³⁰

29 Vágnerová, M. *Vývojová psychologie I.*, s. 174. ISBN 80-246-0956-8.

30 Šulová in Mertin, V., Gillernová, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*, s. 13. ISBN 978-80-7367-627-8

Mateřské školy disponují velkým množstvím různých hraček a didaktických pomůcek, které slouží k rozvoji jemné motoriky. Jsou to například různé motorické labyrinty, provlékadla a jiné. Dávají přednost kvalitním přírodním materiálům.

Kresba

Vývoj kresby závisí na úrovni jemné motoriky, rozumových schopností, senzomotoriky a sociálního vývoje. Prochází několika fázemi, od stádia čmárání až po pro předškoláka typické stádium primárního symbolického vyjádření, kdy dítě vyjadřuje svůj názor na zobrazovaný objekt – co o objektu ví a co se mu zdá důležité, odráží jeho emoční stav, a proto se stává důležitým diagnostickým nástrojem.

Děti velmi rády zobrazují lidskou postavu, která také prochází vývojem a odráží jejich psychomotorický rozvoj. Vágnerová uvádí tato stádia: ³¹

1. Stadium hlavonožce - 3 roky,
2. Stadium subjektivně fantazijního zpracování – 4-5 let,
3. Stadium realistického zpracování – přechod k realismu - konec předškolního věku.

Mateřské školy podporují rozvoj kresby vytvořením vhodných podmínek. Poskytují pracovní prostor, různé formáty i výtvarné materiály. Umožňují dětem vyzkoušet si i netradiční techniky, správným a citlivým vedením rozvíjejí fantazii a kreativitu dětí.

3.3 Kognitivní vývoj

Předškolní dítě poznává svět, který jej bezprostředně obklopuje, lidi, které má kolem sebe, prostředí ve kterém žije. Piaget toto období označuje jako období názorného, intuitivního myšlení, kdy myšlení je vázáno na to, co dítě vnímá nebo si dokáže představit, nevychází tedy ze zákonů logiky (období prelogické, tzv. před-operační). Děti si realitu interpretují tak, aby jim byla přijatelná, navozuje to u nich potřebu bezpečí. Pokud něco nechápou, použijí smyšlenky, tzv. konfabulace, které jsou tvořeny představami a vzpomínkami,

31 Vágnerová, M. *Vývojová psychologie I.* s. 185. ISBN 80-246-0956-8.

ovlivněny citovým laděním. Nejsou to lži v pravém slova smyslu, děti si jimi pomáhají překonat strach z neznámého, a proto by za ně neměly být trestány.

„Je to období symbolického, předpojmového myšlení, jejímž těžištěm je osvojování mateřštiny, postupné ujasňování rozdílu mezi pojmy jeden, někteří, všichni – zkrátka postupuje vzhled do světa znaků.“³²

Typickými znaky uvažování předškolního dítěte jsou centrace (ulpívání na pouze jednom, pro dítě podstatném znaku), egocentrismus (posuzování problému pouze ze svého pohledu, neschopnost vidět věc z více hledisek), fenomenismus (svět je pro dítě takový, jak se mu v dané chvíli jeví, důležité jsou pro něj jen viditelné znaky), prezentismus (vše chápe ve vztahu k přítomnosti), magičnost (fantazií si pomáhá vysvětlovat jevy, kterým nerozumí), animismus (polidšťuje předměty), absolutismus (každá pravda má pro dítě absolutní platnost)³³

Pozornost předškolák neumí zaměřovat selektivně a nepodřizuje ji logice. Zaujmou jej většinou nápadné vlastnosti, například křiklavá barva předmětu, nebo to, jak předmět uspokojuje jeho momentální potřeby. Stejně tak nápadné znaky hrají roli např. při třídění předmětů. Dítě dokáže třídít podle jedné výrazné vlastnosti, teprve nejstarší děti i podle různých složitějších kritérií (funkční, příčinné, stupně vyjádření). Uvažování je analogické, neumí však rozlišit podstatné a nepodstatné znaky, což je pro správné analogické uvažování důležité.³⁴

Předškolní děti nerozlišují mezi induktivním a deduktivním uvažováním, mají potřebu si vše empiricky potvrdit, nestačí jim závěr si logicky odvodit. Deduktivní uvažování se rozvíjí v rámci porozumění konkrétní realitě, např. při hře.

Typické je kauzální uvažování. Děti si stále kladou otázky „Proč?“ a potřebují jednoznačné a přímé odpovědi. Ty nemusí být logické, ale musí uspokojovat potřebu jistoty a bezpečí.

32 Mertin, V., Gillernová, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*, s. 15. ISBN 978-80-7367-627-8.

33 Vágnerová, M. *Vývojová psychologie I.* s. 174-175. ISBN 80-246-0956-8.

34 Vágnerová, M. *Vývojová psychologie I.*, s. 179. ISBN 80-246-0956-8.

Piagetova teorie vychází z pojmu ekvibrace (obnovování rovnováhy). Jde o *sladění vnitřních schémat svého poznávání opírající se o minulou zkušenost s požadavky, které na jeho poznávání klade okolí pomocí procesů asimilace a akomodace*.³⁵

Pro chápání prostoru je charakteristická egocentrická perspektiva, dítě s jistotou rozlišuje pouze polohy nahoře a dole. Pojmy vpravo a vlevo zvládne většinou až před nástupem do základní školy, problémy má hlavně s perspektivou.³⁶

Chápání času se rozvíjí ještě pomaleji. Předškolák se koncentruje na přítomnost, protože čas pro něj není důležitý. Čas mění dítě podle událostí, které jsou pro ně významné, např. narozeniny, svátky, vánoce, nebo třeba jen návštěvy u babičky.³⁷

Chápání počtu – předškolní dítě se naučí chápat počet jako jedno z kvalifikačních kritérií, jako vlastnost objektu. Je to dáno vlivem prostředí – v jeho okolí stále někdo něco počítá. Většinou umí číselnou řadu z paměti, ale často nechápe jejich význam či logiku řazení, což se projevuje opakováním či přeskakovaním čísla. Děti chápou kategorie jako málo či hodně, množství posuzují především vizuálně, tj. percepčním odhadem. Orientace v počtu je ovlivněna fenomenismem, tj. aktuální jevovou složkou. Aby dítě překonalo fenomenismus, musí dosáhnout stadia konkrétních logických operací – 6 – 7 let.

Paměť v předškolním věku zvyšuje svou kapacitu a také se zrychluje zpracování informací, což závisí na schopnosti selektivního zaměření pozornosti, které se zlepšuje mezi 3. -6. rokem. Zapamatování je bezděčné, až kolem 5. roku se začíná uplatňovat záměrná paměť. Převažuje paměť mechanická, konkrétní.³⁸

V mateřské škole se dítě setkává s nejrůznějšími situacemi, v nichž si rozvíjí kognitivní stránku osobnosti. Pedagogové by měli být odborníci na volení správných metod a forem vzdělávání dětí v předškolním věku, měli by vědět, že dítě se nejvíce naučí v činnostech, které si na vlastní kůži aktivně prožije, které sdílí s kamarády, které vnímá jako zábavnou, hravou. Všechny tyto požadavky splňuje tzv. činnostní učení, které je právě pro předškolní věk nejefektivnější.

35 Hellus, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 51. ISBN 80-7178-888-0.

36 Doňková, O., Novotný, J. S. *Vývojová psychologie pro sociální pedagogy*, s. 96. Studijní text.

37 Vágnerová, M. *Vývojová psychologie I.*, s. 190. ISBN 80-246-0956-8.

38 Mertin, V., Gillernová, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*, s. 16. ISBN 978-80-7367-627-8

3.4 Vývoj řeči

Vývoj verbálních schopností a komunikace

V předškolním období dochází ke značnému zdokonalování verbálních schopností. Tak jak dítě získává nové poznatky ze světa kolem sebe, díky jeho zvědavosti roste i jeho potřeba pojmenovat vše co vnímá. Klade stále dokola neúnavně své otázky „proč?“ a „jak?“ a „co to je?“, opakuje nová slova, rozšiřuje si slovní zásobu, experimentuje se slovy, učí se vyjadřovat, osvojuje si gramatická pravidla. Učí se nápodobou od dospělých, vrstevníků, ovlivňují je však např. i média. Často používají egocentrickou řeč, tzv. řeč pro sebe. Ta je zkratkovitá, slouží zjednodušené orientaci, uvědomování, řešení problémů, regulaci chování. Postupně přechází k vnitřní řeči (neartikulované)³⁹

Komunikační schopnosti předškolního dítě se velmi rychle rozvíjí tak, jak se rozšiřuje jeho svět. Od zpočátku omezeného okruhu nejbližších osob dítě přichází do styku s vrstevníky i dospělými především v mateřské škole. Svoji komunikaci dovede od 4 let přizpůsobit svému komunikačnímu partnerovi.

Mateřská škola skýtá nepřehledné množství možností pro rozvoj verbálních dovedností. Od každodenní běžné komunikace s dospělými i vrstevníky ve hrách či řízených činnostech, přes poslech dětské literatury, recitaci veršů dramaturgizaci pohádek, až po vyjadřování svých myšlenek, názorů, postojů například v komunitním či diskuzním kruhu.

A opět učitelka v mateřské škole by měla být citlivým posluchačem, který respektuje pravidla partnerské komunikace při hovoru s dítětem, měla by mu být kvalitním řečovým vzorem. Zároveň by měla být schopna zachytit ve výslovnosti logopedickou vadu a odeslat dítě k odborníkovi.

39 Vágnerová, M. *Vývojová psychologie I.*, s. 196. ISBN 80-246-0956-8.

3.5 Sociální vývoj

Do 3. let tráví dítě většinu svého času matkou, otcem a nejbližšími příbuznými. Rodina, jako základní socializační skupina, plní nezastupitelnou úlohu při utváření základních sociálních dovedností – děti se tu v láskyplném prostředí bezpečí a jistoty učí od rodičů prvním slůvkům a větám, učí se vnímat a rozumět chování nejbližších členů rodiny, ovládat sami sebe, učí se prosazovat své potřeby, zvládat konflikty.

Nástupem dítěte do mateřské školy nastává „*fáze přesahu rodiny, která je považována za období přípravy na život ve společnosti. Dochází k uvolnění vázanosti na rodinu: po třetím roce bývají děti schopné „překročit hranice svého zajištěného domova a vstoupit do nového společenského prostoru*“⁴⁰

Pokud dítě ve své rodině získá důvěru ve své blízké i v sebe samo, má převážně pozitivní sociální očekávání, je pozitivně emočně laděné a důvěřivé vůči svému okolí, což usnadňuje sociální interakci. Nemá pak velké potíže s adaptací na nové prostředí, rozšiřuje si okruh blízkých osob, zvládá své chování v jejich společnosti, učí se jim rozumět, buduje si základy prosociálního chování. Z. Matějček hovoří o tzv. *principu psychosociálního zajištění*⁴¹.

Právě v MŠ je důležité věnovat pozornost významným sociálním vztahům. Dítě se zde setkává s vrstevníky, kteří pro něj nabývají velkého významu. Potřebuje je ke svým hrám, měří s nimi své síly, ale učí se i spolupracovat, zažívá různé příjemné i nepříjemné situace, kdy je skupinou obdivováno, ale i odháněno. Učí se měnit své role, podřídit se skupině, adekvátně komunikovat, učí se kritizovat jiné děti, vysvětlit jim svůj názor, projevovat solidaritu, oplácet emoční oporu. Získává také negativní zkušenosti, které mu slouží jako zpětná vazba.⁴²

V MŠ se vznikají první kamarádské vztahy. Jsou ještě povrchní, proměnlivé, většinou dyadické (pouze 2 děti, 3. dítě přibírají až na konci předškolního období), ale jsou také velmi důležité pro rozvoj sebepojetí a sebehodnocení. Dítě se učí v kontaktu s vrstevníky vnímat různé situace z pohledu kamaráda. Děti mu nastavují zrcadlo, v kterém vidí samo

40 Matějček in Vágnerová, M. *Vývojová psychologie I.*, s. 210. ISBN 80-246-0956-8.

41 Matějček, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte.* s. 163. ISBN 978-80-247-0870-6.

42 Vágnerová, M. *Vývojová psychologie I.*, s. 212. ISBN 80-246-0956-8.

sebe z pohledu ostatních dětí, ujasňuje si, jaké je či jaké by chtělo být, což je důležité pro formování vlastního já.⁴³

Vývoj sociálních vlastností a dovedností

V předškolním věku se u dítěte vytváří počátky prosociálního chování – pokud rodiče poskytnou dítěti bezpečné citové zázemí a kvalitní vzory tolerantního, láskyplného a ohleduplného chování a jednání vůči sobě i druhým, pak je vysoký předpoklad, že dítě začne tyto vzory napodobovat. Má-li dítě možnost zjistit, že svým jednáním může ovlivňovat různé situace a je-li mu pomocí vysvětlování a podmiňování vštěpováno do podvědomí, co je žádoucí a co naopak, pak se dítě naučí akceptovat nejen potřeby vlastní, ale i potřeby druhých lidí a vrstevníků, naučí se chovat empaticky, podat pomocnou ruku. A to jsou počátky altruistického chování.⁴⁴

3.6 Emoční vývoj

„Předškolní dítě je uzlíček emocí, má pláč i smích, smutek i radost v jednom ranečku“

⁴⁵Proti batolecímu věku je však u předškoláka již charakteristická mnohem větší emoční stabilita a vyrovnanost. Jeho prožívání závisí na tom, jak jsou uspokojovány či neuspokojovány jeho potřeby.

Vedle základních fyziologických potřeb lze uvést především typickou silnou potřebu být aktivní. Tato aktivita se však opět odvíjí od toho, zda se dítě cítí bezpečně, zda má pevnou oporu rodičů. Potom má dostatek energie ke zkoumání a objevování světa.⁴⁶ V mateřské škole pocit jistoty a bezpečí navozují např. jasně vymezená pravidla soužití, která si stanovují s učitelkou dětí, která jednoznačně určují, co je dovoleno a co se již nesmí. Také osobnost učitelky a to, jak se v MŠ chová je klíčová v tom, zda se dítě bude cítit bezpečně.

43 Lenka Šulová in Mertin, V., Gillernová, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*, s. 20. ISBN 978-80-7367-627-8

44 Vágnerová, M. *Vývojová psychologie I.*, s. 218. ISBN 80-246-0956-8.

45 Tomášková, E. Sociální a emoční rozvoj dětí předškolního věku. *Poradce ředitelky*, 2012, č. 9, s. 38, ISSN 1804-9745

46 Šulová in Mertin, V., Gillernová, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*, s. 17. ISBN 978-80-7367-627-8

Další významnou potřebou je potřeba citového vztahu. Dítě má potřebu být milováno a přijímáno takové, jaké je bez výhrad. Domnívám se, že děti, které zlobí, většinou trpí nedostatkem pozornosti a lásky a proto na sebe upozorňují.

Významná je i potřeba sociálního kontaktu, společenského uznání emancipace, identity, seberealizace.

Nejčastějšími způsoby emočního prožívání předškoláků jsou vztek a zlost, strach, veselost a těšení se na něco. K chápání vlastních emocí dochází postupně, většinou na základě zkušenosti. Koncem předškolního období se utváří počátky emoční inteligence (porozumění vlastním pocitům, empatie, ovládání vlastních citových projevů), rozvíjí se vztahové emoce – láska, sympatie, antipatie, soucit, pocit sounáležitosti a sebehodnotící emoce, pozitivních i negativní (hrdost, pocit viny, zahanbení), které slouží k seberegulaci

47

3.7 Význam hry

„Hru můžeme definovat jako určitou formu činnosti, která se liší od práce i od učení. Člověk se hrou zabývá po celý život, avšak v předškolním věku má své specifické postavení – je vůdčím typem činnosti. Hra má řadu aspektů, a to aspekt poznávací, procvičovací, emocionální, pohybový, motivační, tvořivostní, fantazijní, sociální apod.“⁴⁸

Hra je nejpřirozenější, spontánní činností dítěte předškolního věku. Má pro něj nesmírný význam, dítě prostřednictvím hry uspokojuje své nejpřirozenější potřeby, především potřebu seberealizace, což mu přináší uspokojení. Pro dítě není tak důležitý výsledek hry, jako samotný proces, prožitek ze hry. Dítě v ní uplatňuje své zkušenosti, fantazii, *převtěluje se do různých sociálních rolí*,⁴⁹ ve kterých řeší rozličné sociální situace.

„Hra má pro dítě symbolickou funkci, dítě v ní vyjadřuje vlastní postoj ke světu i k sobě samému, hra mu pomáhá vyrovnat se s realitou, která je pro ně nějak zatěžující“.⁵⁰

47 Vágnerová, M. *Vývojová psychologie I.*, s. 198. ISBN 80-246-0956-8.

48 Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. *Pedagogický slovník*, s. 78. ISBN 80-7178-029-4.

49 Kraus, B. *Sociální aspekty výchovy*, s. 63. ISBN 80-7041-841-9.

50 Vágnerová, M. *Vývojová psychologie I.*, s. 186. ISBN 80-246-0956-8.

Malé dítě si hraje většinou samo, zpočátku nepotřebuje partnera ke hře, ale kolem 5. roku hra získává kolektivní charakter, děti se učí vzájemně se domlouvat a spolupracovat. Podle charakteru hry můžeme rozlišovat hry funkční, pohybové, konstrukční, tematické, hry s pravidly, pohybové, skupinové.

Jedním z úkolů mateřské školy je vytváření vhodných materiálních, technických a prostorových podmínek pro vzdělávání dětí, a tedy i pro jejich hru. Spočívá to především v zajištění kvalitních, estetických, bezpečných a funkčních hraček a materiálu, které budou napomáhat dětem v rozvinutí jejich her, v ponechání tvůrčího prostoru pro spontánní činnosti dětí, kdy pedagogové nabízejí dětem pouze pomoc, která by měla vycházet z individuálních potřeb dětí a nesmí s nimi manipulovat ani je omezovat v jejich kreativitě.

3.8 Morální vývoj

Předškolák začíná se vstupem do mateřské školy navazovat citové kontakty s vrstevníky i s dalšími dospělými. Jeho iniciativa v tomto směru je zdrojem jeho citového uspokojování a je třeba ji podporovat, jinak je ohrožen zdravý vývoj.

V předškolním věku se dítě učí regulovat své chování, respektovat normy. Morální uvažování souvisí s celkovým vývojem a závisí na jeho zkušenosti. Protože dítě do této doby vyrůstá ve své rodině, jeho rodiče jsou pro ně jedinými, nezpochybnitelnými vzory. Dítě je miluje, má potřebu být chváleno, chce se zavděčit, udělat rodičům radost. Dítě je bezvýhradně přijímá a přijímá také jimi nastavené normy, nepřemýšlí o nich, vlastní názor nemá. To je typické pro Kohlbergovu předkonvenční fázi morálního vývoje.

K dodržování norem je motivováno systémem odměn a trestů, tj. pozitivním a negativním hodnocením, a protože je egocentrické, chování posuzuje z hlediska důsledků pro sebe sama.⁵¹ Až na konci předškolního období dochází ke zvnitřňování norem a ztotožnění se s nimi, což se projevuje pocitem viny.

51 Vágnerová, M. *Vývojová psychologie I.*, s. 223. ISBN 80-246-0956-8.

3.9 Osobnost, sebepojetí

Vývoj osobnosti v předškolním věku souvisí s rozšiřováním jeho společenského světa. Podílí se na něm pro tento věk typický egocentrismus (uvědomění si vlastní významnosti), fenomenismus (důraz na nápadné či subjektivně významné znaky) a magičnost (uplatnění fantazie pro pochopení světa) Dítě se nehodnotí realisticky, má tendenci se přeceňovat a vychloubat, což mu pomáhá udržet svou sebeúctu.

Děti v tomto věku chtějí dělat všechno jako velcí, mají potřebu vše zvládnout a potvrdit svoje kvality. Jejich sebepojetí je vzhledem k nezralosti závislé na hodnocení jiných osob, hl. rodičů, se kterými se identifikují, přejímají jejich názor nekriticky. Rodiče ovlivňují sebepojetí svého dítěte emočně, svými požadavky a spokojeností, svým chováním k dítěti a verbálním vyjádřením svého názoru na ně. Sebehodnocení je také ovlivněno zkušeností z kontaktu s vrstevníky, kteří jsou pro něj významnou referenční skupinou, se kterou se dítě srovnává.⁵²

Součástí porozumění sobě samému je i vývoj genderové identity. Jinak se k dítěti chová matka a jinak otec. Dítě vnímá odlišné chování obou rodičů a uvědomuje si rozdíly mezi pohlavími a učí se jim porozumět.

3.10 Školní zralost

Vstup do ZŠ je v životě předškoláka zásadní událostí, kdy dochází v jeho životě k mnoha změnám. Mění se jeho role, režim i požadavky na ně kladené. Tím, že většina dětí v současné době již navštěvuje MŠ, která se významnou měrou podílí na přípravě dítěte do ZŠ, není tento přechod tak dramatický, jako tomu bývalo dříve. Neustále aktuální je však otázka, za jakých podmínek je dítě na školní docházku dostatečně připravené. V této souvislosti se používá termín školní zralost a v současné době spíše školní připravenost.⁵³

Tradiční pohled na školní zralost zahrnuje několik aspektů. Zkoumáme, zda je dítě dostatečně tělesně vyspělé, zjišťujeme jeho zdravotní stav, lateralitu. Všimáme si

52 Vágnerová, M. *Vývojová psychologie I.*, s. 229. ISBN 80-246-0956-8.

53 Mertin, V., Gillernová, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*, s. 235. ISBN 978-80-7367-627-8

výslovnosti a úrovně řečového projevu, grafomotorických schopností. Sledujeme, zda je dítě dostatečně psychicky zralé ke zvládnutí náročných úkolů spojených se školní výukou, především schopnosti jeho vnímání, soustředění, schopnosti učit se, dokončit zadaný úkol. Pokud jsou zjištěny nedostatky v některé oblasti, pedagogicko-psychologická poradna většinou doporučuje odklad školní docházky o jeden rok nebo je dítě zařazeno do vyrovnávací třídy nebo do zvláštní školy.

Zjišťování školní zralosti je v kompetenci pedagogicko-psychologických poraden, které mají k dispozici testy školní zralosti. Dosud se v praxi používá Kernův orientační test.⁵⁴ Uvedené pojetí je dnes již překonané jako jednostranné, nevystihující.

V současné době, s rozvojem poznatků z oblasti pedagogiky a psychologie dochází ke změně pojetí školní zralosti. Je prokázáno, že vývoj dítěte je vedle biologických předpokladů ovlivněn také výchovou, vzděláváním a prostředím. Vždyť i postižené děti lze vhodnými postupy stimulovat a rozvíjet, pokud upravíme prostředí, ve kterém se vzdělává.

Při hodnocení školní zralosti, nově spíše školní připravenosti, bereme tedy v úvahu také podnětnost a klima rodinného prostředí, socioekonomický status rodiny a to, jaké výsledky ve vzdělávání rodina od dítěte očekává. Ze strany MŠ ovlivňuje školní připravenost to, jak MŠ kompenzuje případné nedostatky rodinné výchovy, jak profesionální jsou učitelky v MŠ, jak jsou schopny rozvíjet dítě v problematických oblastech a připravovat je na nároky kladené v 1. třídě. Významné jsou také podmínky, se kterými se bude dítě potýkat v základní škole, např. Počet dětí ve třídě, osobnost učitelky, předem jasně stanovené požadavky školy na připravenost dětí.

„V současnosti můžeme školní zralost/ připravenost pojímat jako výslednici charakteristik dítěte, přání a očekávání rodičů, kvality domácího prostředí, kvality působení MŠ a charakteristik a požadavků školy.“⁵⁵

Učitelky v mateřské škole sledují pečlivě každé dítě. Vedou si podrobné záznamy o jejich vývoji, pokrocích, zaznamenávají si průběžně úroveň dosahování jednotlivých klíčových kompetencí. Jejich úkolem je také zjišťovat případných nerovností ve vývoji, odhalit

54 Kolláriková, Z., Pupala, B., *Předškolní a primární pedagogika*, .s.40. ISBN 978-80-7367-828-9.

55 Mertin, V., Gillernová, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*, s. 238. ISBN 978-80-7367-627-8

problémové oblasti, vhodným způsobem na to upozornit rodiče a v případě potřeby jim doporučit specializované pracoviště.

4 SOUČASNÁ MATEŘSKÁ ŠKOLA

4.1 Humanistické pojetí současného předškolního vzdělávání

Současné mateřské školy by měly být především místem společenské soudržnosti a vzájemnosti, ve kterém děti prožívají šťastné a bezstarostné dětství většinu všedního dne. Měly by respektovat a doplňovat rodinnou výchovu, vytvářet co nejpřirozenější prostředí, ve kterém si děti mohou především hrát, budovat první kamarádské vztahy, získávat cenné sociální zkušenosti a všestranně se rozvíjet. Přístupy MŠ a rodiny se někdy shodují a doplňují, ale někdy dochází i k rozporům. Někteří rodiče ponechávají dětem naprostou neohrazenou volnost a nevyžadují od nich žádný výkon, chtějí, aby jejich dítě bylo šťastné a spokojené. Odkládají nejen jakékoliv povinnosti pro dítě, ale i nástup školní docházky. Jiní rodiče naopak podporují aktivitu dětí, rozvíjejí jeho přirozenou zvědavost, směřují je k získávání nových znalostí a dovedností, snaží se rozvíjet jeho zájmy, talent. To však často vede k přetěžování až neurotizaci dětí. A tak se v mateřské škole setkávají děti, které již v pěti letech ovládají cizí jazyk, plynule čtou nebo hrají třeba na klavír s dětmi, které nemají vypěstované ani základní hygienické návyky, činí jim potíže jakákoliv sebeobsluha, nemluvě o jiných návycích, jako je např. správné držení tužky. Je důležité, aby učitelky mateřských škol byly schopny čelit těmto rozdílům, překážkám, nárokům rodičů, naučily se děti poznat a uměly je milovat takové, jaké jsou. Aby byly schopny vytvořit v mateřské škole takové prostředí, které bude rozvíjet především dětskou fantazii, spontaneitu, nekonformní myšlení, hravost, smysluplnou komunikativnost, schopnost empatie, samostatnost a sociální otevřenost. *„Aby děti zůstaly dětmi a aby se mateřská škola nestala jen prací, kam malí dospělí pravidelně docházejí plnit svoji vzdělávací povinnost.“*⁵⁶

4.2 Úloha předškolního pedagoga

Právě na osobnosti učitelky závisí to, zda dítě bude v mateřské škole šťastné a spokojené a zda se bude po všech stránkách rozvíjet. Učitelka musí mít nejen odborné znalosti,

⁵⁶ Opravilová, E. Horizonty předškolního vzdělávání, *Učitelské noviny*, č. 33, 27. 9.2011, s. 17. ISSN 0139-5718

ale musí být především hluboce lidská s vysokou mírou sociálních dovedností a sociální inteligence. Musí svoji práci vnímat spíše jako poslání, vykonávat ji s láskou a oddaností, musí mít chuť přidat do své práce velkou část sama sebe. Nároky na ni kladené jsou v dnešní době velmi vysoké.

Dnešní děti jsou velmi rozdílné. Prostředí je velmi rozmanité, na děti působí mnoho vlivů – móda, zábava, nejrůznější vzory, média. Děti pocházejí z nejrůznějších sociálních vrstev, tím pádem nemají stejné šance. Změnilo se tradiční pojetí rodiny, mnoho dětí pochází z neúplných rodin, přibývá dětí nepřiměřeně opečovávaných či naopak zanedbaných, týraných, emocionálně přetížených. Setkáváme se stále častěji s jevy jako agrese či šikana. Potkáváme vedle sebe ve školách děti handicapované i nadané.⁵⁷

Pokud chceme tyto děti úspěšně vychovávat a vzdělávat, musíme je nejprve poznat, abychom mohli porozumět tomu, co prožívají. Co z toho vyplývá pro předškolního pedagoga? Znat typ rodiny, ze které je dítě, vědět, na co lze navazovat, znát negativa, možnosti jejich eliminace nebo řešení.

Spolupráce rodiny a MŠ musí vycházet ze vzájemného poznání, partnerství, ze vzájemné důvěry, otevřenosti a respektu. Učitelka v MŠ musí jednat s rodiči vždy jako s partnery, ohleduplně a taktně. Nesmí zasahovat do soukromí rodiny, ale měla by rodinnou výchovu podporovat a pomáhat rodičům ve výchově. Tomu napomáhají setkávání rodičů s pedagogy, vstupy rodičů do třídy, poznání prostředí MŠ i chování svého dítěte v kolektivu. Učitelky získávají informace od rodičů pomocí rozhovorů, dotazníků, rozhovory s dětmi. Informují se o zdravotním stavu, vztazích, sourozencích, způsobech výchovy.⁵⁸

57 Kraus, B. *Sociální aspekty výchovy*, s. 76. ISBN 80-7041-841-9.

58 Šmelová, E. *Mateřská škola teorie a praxe I.*, s. 98. ISBN 80-244-0945-8.

4.3 Spolupráce rodiny a MŠ

S předškolními dětmi pracuji téměř 30 let a od roku 1995 se věnuji profesi ředitelky MŠ. Mojí základní filozofií je vytvářet vlídné, empatické prostředí, které bude mít vždy na zřeteli především zájem dítěte. Mateřská škola je hlavně vzdělávací institucí, ale je také službou, poskytovanou dětem a rodičům. A tato služba nezačíná okamžikem nástupu dítěte do mateřské školy, ale již mnohem dříve, již ve chvíli, kdy rodiče o zapsání svého dítěte do MŠ začnou uvažovat. Hledají mateřskou školu, která by co nejlépe vyhovovala jejich požadavkům a kritériím, která mohou být velmi rozdílná. Mnozí rodiče se již neřídí jediným kritériem, kterým je blízkost mateřské školy od jejich domova. Dnes pro mnohé rodiče není problém svého potomka vozit i desítky kilometrů do mateřské školky, která má zajímavý vzdělávací program, milé a kvalifikované paní učitelky, příjemné klima, kvalitní vybavení a je umístěna v pěkném prostředí, např. v blízkosti lesa nebo obklopena hezkou zahradou či dětským hřištěm.

A již v tuto chvíli je povinností mateřských škol, aby seznámily rodiče se svojí nabídkou. Naprosto běžnou záležitostí jsou dnes kvalitní a aktuální webové stránky každé mateřské školy, na kterých má škola možnost prezentovat vlastní činnost.

Na webových stránkách MŠ, ve které pracuji, se rodiče mohou dozvědět základní informace o uspořádání a vybavení MŠ, o vzdělávacím programu a vzdělávací nabídce, o jednotlivých třídách a paní učitelkách, které v ní pracují, o personálu, který se stará o provoz školy. Získají tam informace o jídelníčku, o aktuálním programu včetně fotografií z již uskutečněných akcí. Noví rodiče si mohou tvořit ucelený obrázek o tom, jak naše MŠ funguje a co v ní děti prožívají. Mohou si přečíst poslední inspekční zprávu a výroční zprávu.

Rodiče se však mohou s naší MŠ seznámit i přímo, osobně. Každý rok pořádáme „Den otevřených dveří“, na který mohou přijít se svými dětmi, prohlédnout si interiéry, hračky, vybavení, ochutnat pomazánky ze školní kuchyně, mohou pohovořit s učitelkami a získat informace o kritériích přijímání dětí k předškolnímu vzdělávání. O takovéto návštěvy mají rodiče velký zájem a v tento den u nás tráví několik hodin, během kterých si děti ve školce hrají. Takto si vytváří představu o fungování MŠ ještě před tím, než se rozhodnou k nám své dítě zapsat. Rodiče s dětmi poté zveme i na některé akce, které MŠ pořádá během roku, např. dětské karnevaly či slavnosti na zahradě MŠ. Na jaře pak probíhá zápis do MŠ a po něm zahajujeme adaptační program „Klubíčko“ pro nově přijaté děti. Tento program

spočívá v tom, že nově přijaté děti se svými rodiči mohou jednou týdně odpoledne chodit do mateřské školy, kde pro ně má paní učitelka připravený program, jehož účelem je seznamování dětí s třídou, s paní učitelkou, s hračkami, s jednoduchými pravidly. Tento program významně napomáhá adaptaci dětí na nové prostředí a usnadňuje jim nástup do MŠ v novém školním roce.

Domnívám se, že tento způsob spolupráce s rodiči ještě před nástupem jejich dětí do MŠ je velmi důležitý, protože navozuje pozitivní ovzduší důvěry, partnerství, vzájemného respektu a komunikace. Pro obě strany je přínosný i v tom, že navzájem poznávají své požadavky, vyjasňují si svá očekávání.

Také po nástupu dítěte do MŠ je přístup k informacím jednou z nejdůležitějších podmínek kvalitní spolupráce s rodiči. Hned na začátku školního roku rodiče na třídní schůzce seznamujeme s organizací činností MŠ a s jejich právy a povinnostmi.

Jedním z práv rodičů je také právo podílet se na tvorbě Školního vzdělávacího programu, ovlivňovat jeho zaměření, činnosti a aktivity, které vedou k jeho naplňování. Za tímto účelem pořádáme v naší MŠ plánovací schůzky, kterých se účastní ti rodiče, kteří chtějí vlastním přičiněním náš program nějak obohatit. Vytváříme celoroční plán akcí, podněcujeme rodiče k vyjádření vlastních názorů, nápadů, snažíme se je poté zapojit také do organizace. Ne vždy se nám však daří přesvědčit rodiče, aby se do života MŠ aktivně zapojovali, často jim vyhovuje spíše pasivní účast bez vlastního přičinění. Velmi záleží na přesvědčovacích schopnostech a entuziasmu ředitelky a učitelek, aby pro tyto aktivity rodiče získaly.

Ke každodennímu běžnému způsobu předávání informací rodičům patří tradiční nástěnky, na nichž se objevují denně nejrůznější informace, že života mateřské školy. Pýchou naší MŠ je rodiči velmi oblíbený školní časopis „Zvoneček“, který vychází čtyřikrát ročně a ve kterém paní učitelky popisují činnost školy, novinky ze tříd a připravují pro rodiče přehled akcí na další období.

Zásadní a nejdůležitější způsob předávání informací v MŠ je však osobní a každodenní kontakt mezi rodičem a učitelkou při předávání dětí. Učitelky mají možnost každý den informovat rodiče o všem významném, co jejich dítě prožilo, vyzdvihnout jeho úspěchy, upozornit je na případné potíže či nezdary. Zde velmi záleží na osobních schopnostech jednotlivých učitelek citlivě jednat s rodiči.

4.4 Adaptace jako počátek socializace

Jak už bylo popsáno výše, nástup dítěte do MŠ je významným mezníkem v životě celé rodiny. Zda dítě adaptaci úspěšně zvládne, záleží na mnoha okolnostech, jednou z nich je úzká spolupráce s rodinou. Paní učitelky by se měly snažit získat hned od 1. dne od rodičů co nejvíce informací o dítěti. Vhodným způsobem je vstupní anamnéza formou dotazníku nebo ještě lépe, osobním rozhovorem o dítěti. I když je osobní pohovor s jednotlivými rodiči časově náročný, vyplatí se do něj investovat, protože informace takto získané bývají komplexnější, přesnější, podrobnější, velmi cenný je také osobní a individuální přístup ke každému dítěti.

Učitelka se s rodiči dohodne na individuální strategii adaptace u každého dítěte. Někteří rodiče naší MŠ využívají možnosti pobývat první dny v MŠ se svými dětmi. Pomáhají jim zorientovat se v novém prostředí, zapamatovat si svoji značku, vybrat si hračku, navázat kontakt s učitelkou a s dětmi tak, aby se v MŠ cítily bezpečně. Pozvolna po dohodě s paní učitelkou odchází z MŠ nejprve na kratší, později i na delší dobu tak, aby děti pochopily, že se pro ně vždy vrátí. Bohužel zaměstnaní rodiče často nemají možnost takto pobyt ve školce svému dítěti dávkovat pozvolna. O to citlivěji musí k adaptaci přistupovat učitelky, a to jak v přístupu k dětem, tak v přístupu k rodičům, kteří toto období často prožívají s větší úzkostí, než jejich děti. V naší MŠ využíváme výhody heterogenního uspořádání dětí ve třídách. Díky němu máme ve třídách vždy maximálně 10 nových dětí, starší děti jsou vedeny k empatickému přístupu k menším kamarádům, kterým často ochotně pomáhají nebo dokonce nahrazují chybějící pohlazení, když se paní učitelka věnuje zrovna jinému dítěti. V ojedinělých případech, kdy některé dítě během prvních dvou měsíců adaptaci nezvládne, je opět třeba velmi citlivého jednání s rodiči, abychom se domluvili na případném ukončení docházky v zájmu psychického zdraví dítěte.

Obdobím adaptace však spolupráce s rodiči nekončí. Učitelky by se měly snažit o to, aby rodiče mateřskou školou pouze neprocházeli, ale aby ji s dětmi prožívali. Aby s nimi sdíleli jejich hry, radosti, úspěchy. V naší mateřské škole je zvykem, že rodiče přicházejí za dětmi do tříd, prohlédnou si, co děti vytvořily, namalovaly či postavily, počkají, až dokončí svoji hru, někteří rodiče se k nim dokonce přidají. Děti přítomnost svého rodiče ve třídě vnímají velmi pozitivně. Také společné akce rodičů a dětí, jako jsou např. besídky, slavnosti, karnevaly apod., které MŠ pořádá několikrát ročně, jsou zdrojem radostných prožitků a posilují vzájemné vazby mezi dětmi, rodiči a mateřskou školou. Pro učitelky jsou navíc

cennou zpětnou vazbou, protože tato neformální setkání navozují přirozenou otevřenou komunikaci mezi lidmi, kdy máme možnost dozvědět se, s čím rodiče jsou nebo nejsou spokojeni, co jim nevyhovuje nebo co by chtěli změnit.

Atmosféru důvěry a respektu je vhodné využít také k rozhovorům s rodiči o osobním pokroku a rozvoji jejich dětí. Jestliže je mezi učitelkou a matkou vztah založený na vzájemném respektu a důvěře, pak matka přijme nejen informace o tom, v čem její dítě vyniká, ale také bude schopna přijmout méně příjemná sdělení o tom, že se dítě naopak v některé oblasti ve vývoji opoždí. Pak mohou společně hledat způsob, jak případné nedostatky u dítěte odstranit, jak posilovat jeho slabší stránky nebo rozvíjet případný talent či budou ochotněji naslouchat doporučení k případnému odkladu školní docházky. Budou ve svém úsilí spolupracovat, což bude mít příznivý dopad na výchovu a vzdělávání dítěte a na jeho osobní pokroky.

Velký význam má dobrá spolupráce s rodinou také při integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, kdy se rodiče podílí na vytváření Individuálního vzdělávacího plánu a prakticky denně konzultují s pedagogem či asistentkou vhodné postupy při práci se svým dítětem.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 VLASTNÍ VÝZKUM

5.1 Popis problému

V současné době si mohou rodiče zvolit mateřskou školu, kterou jejich dítě bude navštěvovat. Aby se mohli dobře rozhodnout, potřebují znát pokud možno co nejvíce informací o škole. Proto mě zajímalo, zda a jakým způsobem mateřské školky zveřejňují informace o své nabídce, programu, zaměstnancích apod. a jak po nástupu dítěte do vybrané mateřské školy rozvíjejí další spolupráci s rodiči. Ta je nezbytná pro vytvoření pozitivního vztahu obou stran, ovzduší důvěry a partnerství, které se podílí na celkovém klimatu školy. Otázky mého dotazníku byly proto položeny učitelkám MŠ s cílem zmapovat formy spolupráce s rodiči dětí, navštěvujících mateřské školy.

Druhá částí dotazníku jsem zjišťovala, zda učitelky využívají různé metody, kterými podporují socializaci dětí v mateřských školách tak, aby na konci předškolního období dosáhly zralosti v této oblasti a byly schopny pokračovat ve vzdělávání v základné škole.

Stanovení hypotéz:

H1: Učitelky v mateřských školách spolupracují s rodiči

H2: Učitelky v mateřských školách podporují socializaci dětí.

5.2 Technika výzkumu

Pro svůj výzkum jsem zvolila metodu strukturovaného dotazníku, který obsahuje 23 uzavřených otázek. Na otázky č. 3., 4., 5., 6., 11., 12. a 14 - 23. mohli respondenti vybrat pouze 1 možnou odpověď, na otázky č. 1., 2., 7., 8., 9., 10. a 13. mohli zvolit libovolný počet odpovědí. U těchto otázek měli možnost dopsat vlastní, jiné používané možnosti, které v dotazníku nebyly uvedeny.

Otázky 1- 13 se týkaly spolupráce učitelek s rodiči, otázky 14 – 23 jsou zaměřeny na využívání různých metod, kterými učitelky podporují proces socializace u dětí.

5.3 Popis výzkumného vzorku

Ve svém výzkumu jsem se zaměřila na učitelky mateřských škol v okrese Blansko a Brno-venkov. Využila jsem internetové databáze Krajského úřadu a elektronickou poštou jsem obeslala 40 samostatných mateřských škol s žádostí o vyplnění dotazníků. Současně jsem osobně navštívila mateřské školy ve svém nejbližším okolí a požádala ředitelky o svolení předat vytištěné dotazníky paní učitelkám. Takto jsem předala 33 dotazníků. Vyplněné dotazníky jsem si osobně vyzvedla následující den. Elektronicky se mi vrátilo zpět pouze 12 dotazníků ze 40 -ti rozeslaných, což je 30%, v písemné podobě jsem získala zpět 23 dotazníků, což bylo 77%. Celkový vzorek tedy obsahoval 35 vyplněných dotazníků.

5.4 Vyhodnocení (analýza) a interpretace výsledků

Dotazníkovým šetřením jsem od respondentů získala velké množství dat. Jejich pravdivost a věrohodnost může být ovlivněna subjektivním vnímáním dané situace či jinými faktory.

U otázek, na které bylo možné volit více odpovědí, se celkový součet nerovná počtu respondentů.

Dotazník měl dva bloky otázek, každý blok byl zaměřen na verifikování či falzifikování jedné hypotézy.

První blok otázek (1-14), byl zaměřený na spolupráci rodiny a školy a ověřoval hypotézu H1

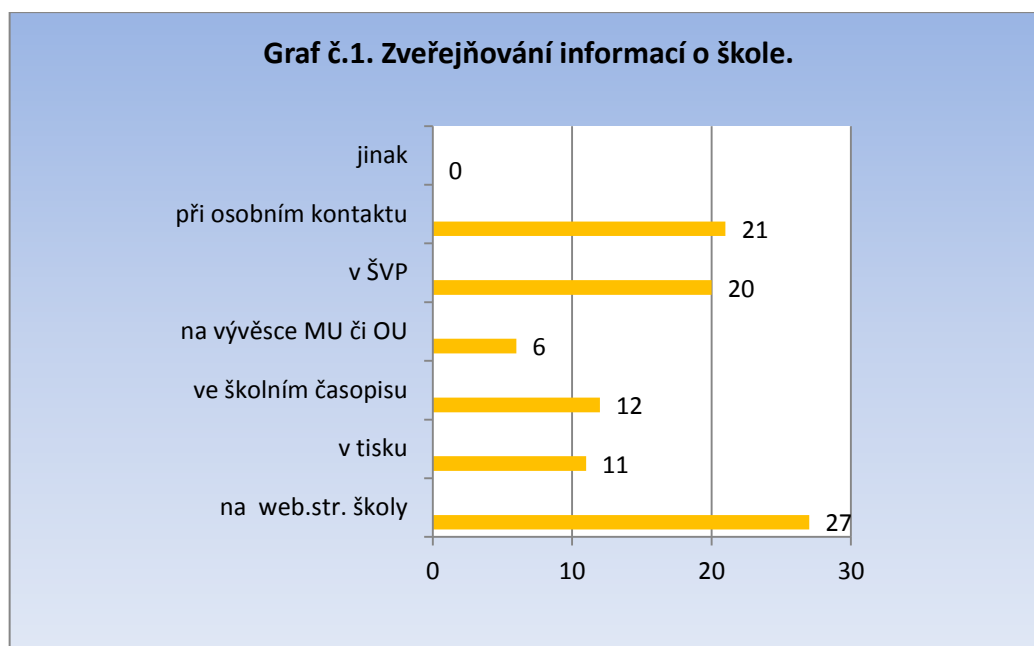
Otázkou č. 1 jsem zjišťovala, kde učitelky zveřejňují informace o mateřské škole (např. o zaměření, ŠVP, organizaci, akcích apod.).

Výsledky otázky č. 1.	Počet	Vyjádření (%)
Na webových stránkách školy	27	77%
Alespoň 1 x ročně v místním či regionálním tisku	11	31%
Ve vlastním školním časopisu nebo novinách	12	34%
Na vývěsce městského nebo obecního úřadu	6	17%
Ve volně přístupném, ŠVP	20	57%
Informace sdělujeme rodičům při osobním kontaktu	21	60%
Jinak	0	0%
V dotazníku nebyla označena žádná možnost	0	0%
Celkový počet zvolených možností od 35-ti respondentů.	97	

Tabulka č. 1: Přehled, jakým způsobem učitelky zveřejňují informace o své činnosti a nabídce.

Komentář: Z tabulky vyplývá, že učitelky nejčastěji využívají k informování veřejnosti o MŠ webové stránky školy (77%), volně dostupný ŠVP (57%) a osobní komunikaci s rodiči (60%). Za velmi nadstandardní považují zveřejňování informací ve vlastním

školním časopisu (34%). V místním tisku informuje rodiče 31% učitelek, obecní či městskou vývěsku využívá 17% učitelek. Výsledek odpovědí na tuto otázku je velmi dobrý, všechny učitelky uvedly alespoň jednu možnost, většina učitelek však využívá více možností, což vyplývá z celkového součtu uvedených odpovědí. Výsledky jsem zaznamenala také do grafu č. 1.

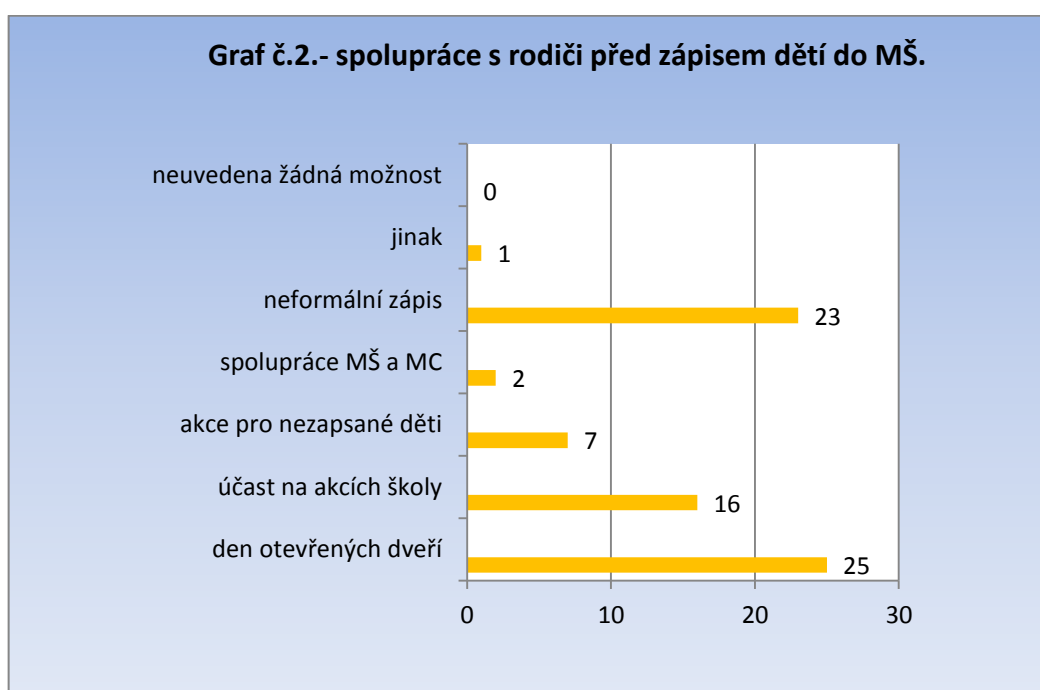


Otázka č. 2 byla zaměřená na formy spolupráce s rodiči dosud nezapsaných dětí.

Výsledky otázky č. 2		Vyjádření (%)
1x ročně den otevřených dveří	25	71%
Účast na některých akcích školy (slavnosti, karnevaly)	16	46%
Akce, kroužky pro dosud nezapsané děti	7	20%
Spolupráce MŠ a MC či jiné organizace v budově MŠ	2	3%
Neformální zápis s pobytem dětí v MŠ	23	66%
Jinak	1	3%
Neuvedena žádná možnost	0	0%
Celkový počet zvolených možností od 35-ti respondentů.	74	

Tabulka č. 2.: Přehled forem spolupráce MŠ s rodiči před zápisem do MŠ.

Komentář: Z tabulky vyplývá, že nejoblíbenější možností, kterou učitelky MŠ využívají k navázání kontaktu s rodiči před zápisem dětí do MŠ je „Den otevřených dveří“ (71%). Neformální zápis je pak další vhodnou příležitostí pro počátek spolupráce, kdy si děti v MŠ mohou pohrát, rodiče mezitím hovoří s učitelkami a seznamují se s chodem školy (66% škol). Poměrně často zvou učitelky rodiče s dětmi na některé akce školy (46%), pořádají pro ně kroužky (20%). Všechny učitelky využívají alespoň 1 možnost spolupráce s rodiči před nástupem dětí do MŠ, některé učitelky uvedly více možností. Četnost jednotlivých forem spolupráce jsem znázornila v grafu č. 2.

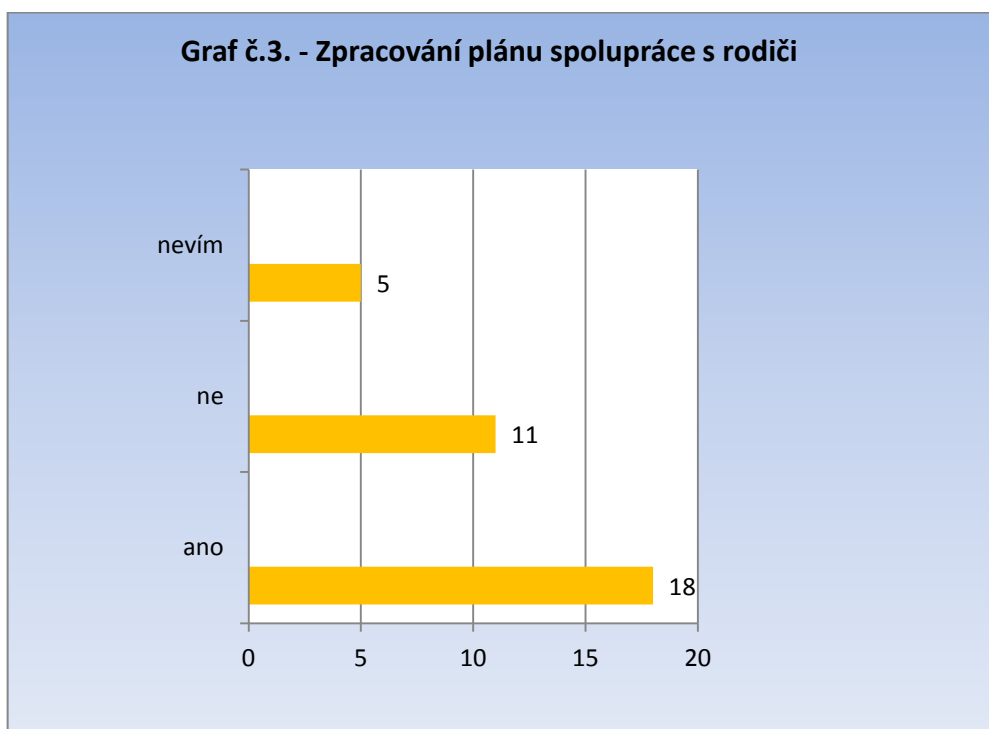


V otázce č. 3. jsem zjišťovala, jakým způsobem učitelky spolupráci realizují, zda je to činnost plánovitá či zda vzniká samovolně.

Výsledky otázky č. 3.	Počet	Vyjádření (%)
Ano	18	53%
Ne	11	32%
Nevím	5	15%
Celkem	34	100%

Tabulka č. 3.: Poměr MŠ, které zpracovávají nebo nezpracovávají plán spolupráce s rodiči.

Komentář: Z tabulky vyplývá, že více než polovina učitelek (53%) zpracovává plán spolupráce s rodiči, ostatní (32%) uvedly, že tento plán nezpracovávají. 15% učitelek neví, zda plán spolupráce v MŠ existuje. Na jednom dotazníku odpověď chyběla, proto je výsledný součet odpovědí 34. Myslím si, že i když většina učitelek spolupráci plánuje, mohl by zde být výsledek lepší, protože i když učitelky spolupráci s rodiči realizují, teprve pokud se z této činnosti stane cílevědomá záležitost, zvýší se výrazně její efektivita. Srovnání jsem provedla v grafu č. 3.

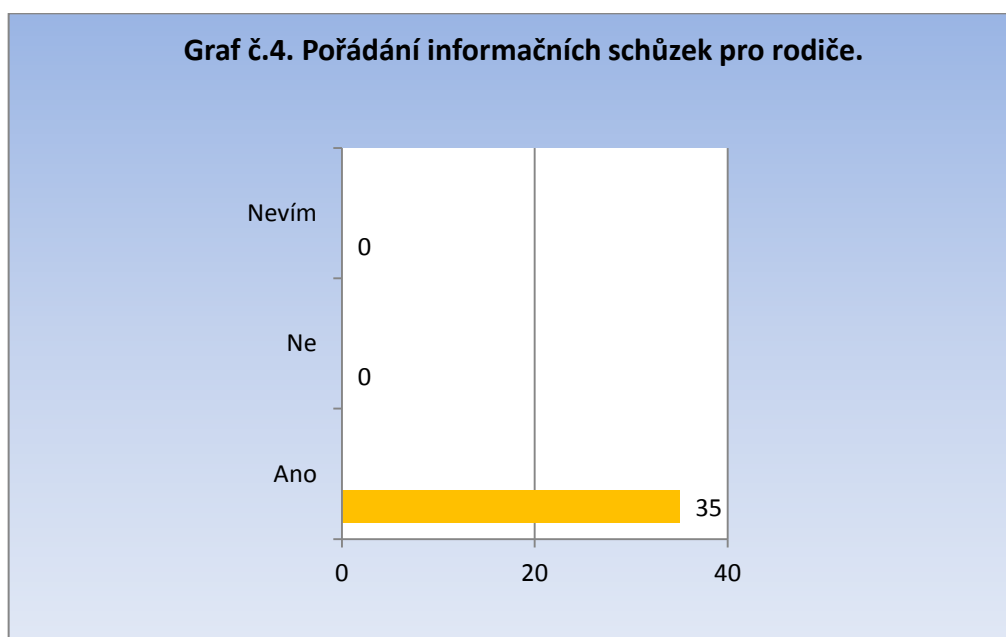


Otázkou č. 4. jsem zjišťovala, zda učitelky pořádají informační třídní schůzky pro rodiče, na kterých je seznamují s pravidly, s právy, které mají a s povinnostmi, které budou muset dodržovat. Odpovědi jsem zaznamenala do tabulky č. 4.

Výsledky otázky č. 4.	Počet	Vyjádření (%)
Ano	35	100%
Ne	0	0%
Nevím	0	0%
Celkem	35	100%

Tabulka č. 4.: Pořádání informačních schůzek pro rodiče.

Komentář: Z tabulky vyplynulo, že všechny mateřské školy (100%) pořádají informační třídní schůzky a seznamují rodiče s právy a povinnostmi, obsaženými ve školním řádu. Tento výsledek považuji za výborný, protože včasnou informovaností rodičů a seznámení s pravidly učitelky předchází případným konfliktům a nedorozuměním. Zároveň jsem tento výsledek očekávala a předpokládala jsem, že je v současných MŠ naprostou samozřejmostí. Výsledky jsem znázornila v grafu č. 4.

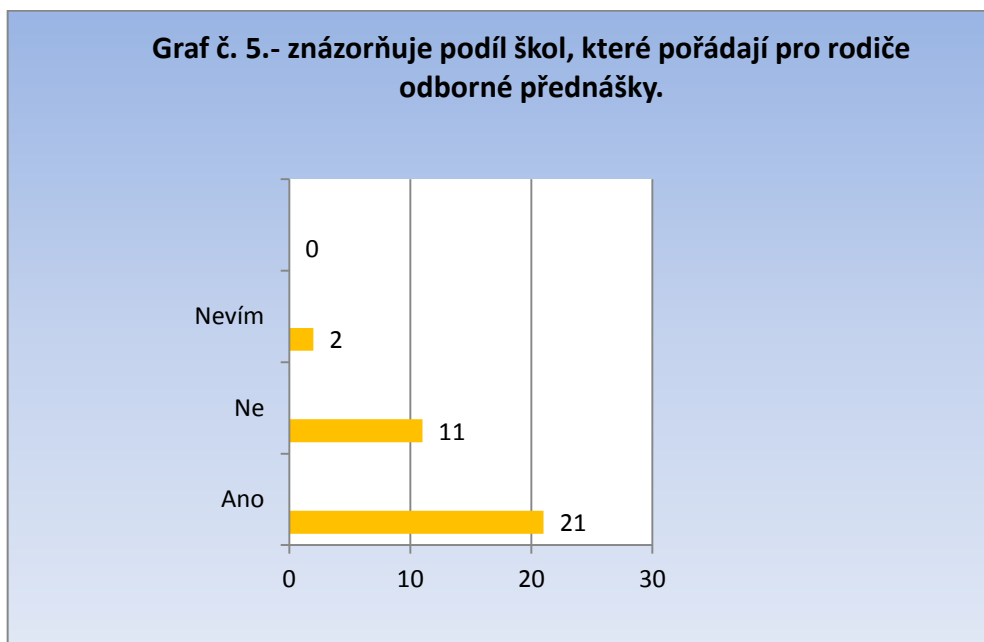


Otázka č. 5. mapovala, zda učitelky pořádají odborné přednášky, na kterých rodiče získávají informace z oblasti vzdělávání dětí, zdravé výživy, školní zralosti apod. Odpovědi učitelek jsem zaznamenala do tabulky č. 5.

Výsledek otázky č. 5.	Počet	Vyjádření (%)
Ano	21	62%
Ne	11	32%
Nevím	2	6%
Celkem	34	100%

Tabulka č. 5. Přehled počtu škol, které pořádají odborné přednášky pro rodiče.

Komentář: Z tabulky lze zjistit, že přednášky pro rodiče pořádá většina mateřských škol (62%), Ostatní MŠ se v této oblasti neangažují (32%), nebo paní učitelky o této činnosti neví (6%). Výsledky jsem zaznamenala do grafu č. 5.



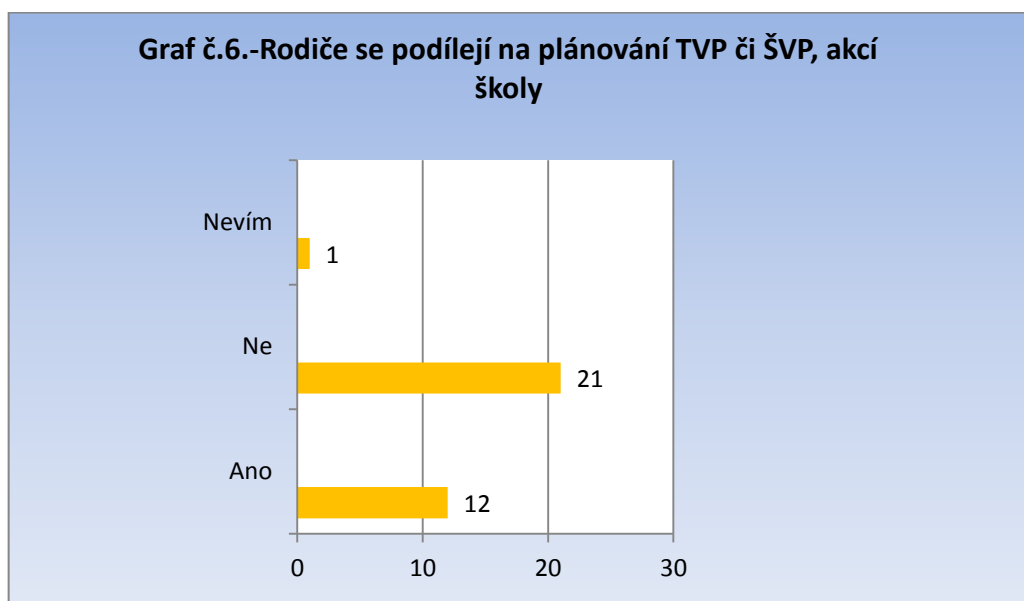
Otázka č. 6. Byla zaměřena na to, zda učitelky umožňují rodičům ovlivňovat ŠVP a TVP, tzn. vytvářet společně s učitelkami program pro děti na celý rok. Odpovědi jsem zaznamenala do tabulky č. 6.

Výsledek otázky č. 6.	Počet	Vyjádření (%)
Ano	12	35%
Ne	21	62%
Nevím	1	3%
Celkem	34	100%

Tabulka č. 6. Přehled počtu učitelek, které umožňují rodičům podílet se na plánování TVP či ŠVP.

Komentář: Z uvedené tabulky vyplynulo, že společné plánování rodičů s učiteli není ještě příliš běžné a využívá jej pouze 35% škol. I to však považuji za velmi dobrý výsledek,

který potvrzuje, že učitelky se snaží využívat inovativní formy spolupráce. Ze své praxe mohou říci, že tento způsob spolupráce je velmi přínosný, ale zároveň pro pedagogy velmi náročný. Rodiče, kteří si společně s učitelkami mohou naplánovat program pro děti, se potom mnohem aktivněji zapojují do jeho realizace. Učitelka musí disponovat vysokou komunikační a manažerskou schopností, aby byla schopna proces plánování s rodiči řídit a směřovat tak, aby výsledek byl realizovatelný a v souladu se ŠVP. Výsledek znázorňuje graf č. 6.

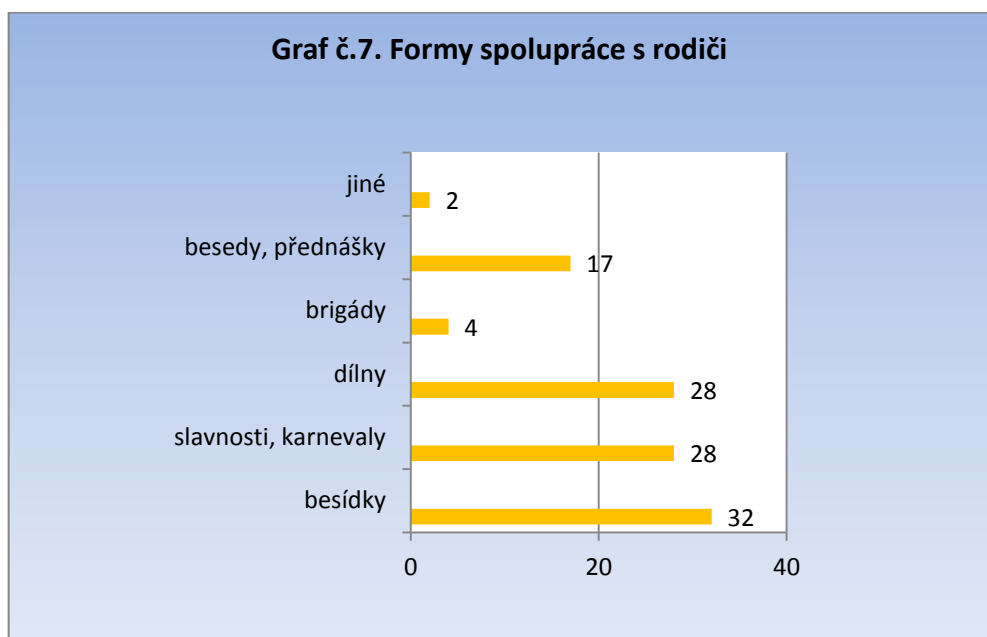


Otázka č. 7. zjišťovala, jaké formy společných setkání s rodiči probíhají v mateřských školách. Výsledek jsem zaznamenala do tabulky č. 7.

Výsledek otázky č. 7.	Počet	Vyjádření (%)
Besídky	32	91%
Slavnosti, karnevaly	28	80%
Dílny	28	80%
Brigády	4	11%
Besedy, přednášky	17	49%
Jiné	2	6%
Celkový počet zvolených možností od 35-ti respondentů.	111	

Tabulka č. 7. Přehled forem spolupráce s rodiči, které se v MŠ realizují.

Komentář: Z výše uvedené tabulky vyplynulo, že učitelky MŠ velmi aktivně využívají nejrůznějších možností, jak se neformálně setkávat s rodiči a dětmi. Nejoblíbenější formou jsou stále tradiční besídky (využívá jich 91% učitelek). Velmi často však v mateřských školách pořádají učitelky také nejrůznější slavnosti (80%) nebo tvořivé dílny (80%). Méně často se realizují společné brigády (11%). Každá učitelka uvedla nejméně 1 druh akce, většina však využívá více možností, což znázorňuje celkový počet označených akcí v tabulce č. 7. Výsledek jsem znázornila přehledně v grafu č. 7.

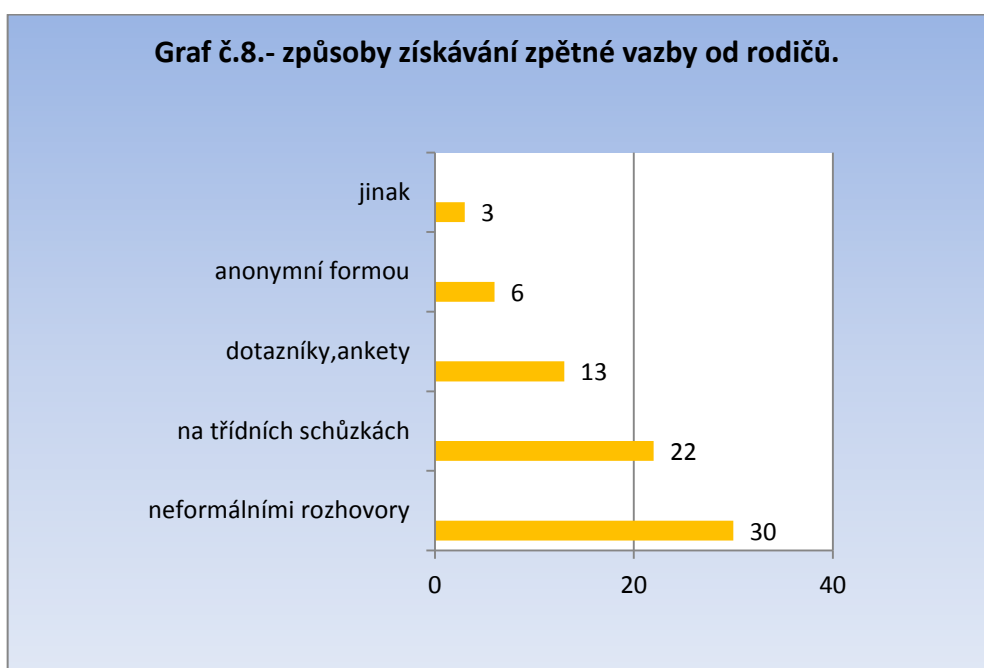


Otázka č. 8. se zabývala způsoby, kterými učitelky získávají zpětnou vazbu od rodičů. Výsledky jsem zaznamenala do tabulky č. 8.

Výsledek otázky č. 8.	Počet	Vyjádření (%)
každodenními neformálními rozhovory	30	89%
na třídních schůzkách	22	63%
formou dotazníků a anket	13	37%
anonymní formou (např. Schránka důvěry apod.)	6	17%
jinak	3	9%
Celkový počet zvolených možností od 35 -ti respondentů.	74	

Tabulka č. 8. Přehled, jakým způsobem učitelky získávají zpětnou vazbu od rodičů.

Komentář: Nejběžnější formou získávání zpětné vazby od rodičů je pomocí každodenní přímé komunikace učitelek s rodiči, kterou upřednostňuje 89% učitelek. Jako vhodnou příležitost uvádí 63% učitelky také třídní schůzky, 37% učitelek využívá dotazníky a ankety. Anonymní forma je méně běžná (17%). Je potěšitelné, že většina učitelek uvedla alespoň 2 způsoby získávání zpětné vazby od rodičů. Jiný způsob získávání zpětné vazby uvedlo 9% učitelek, z nichž 2 specifikovaly, že využívají testy „Barvy života“, které mapují klima tříd y a školy. Výsledky jsem znázornila v grafu č. 8.

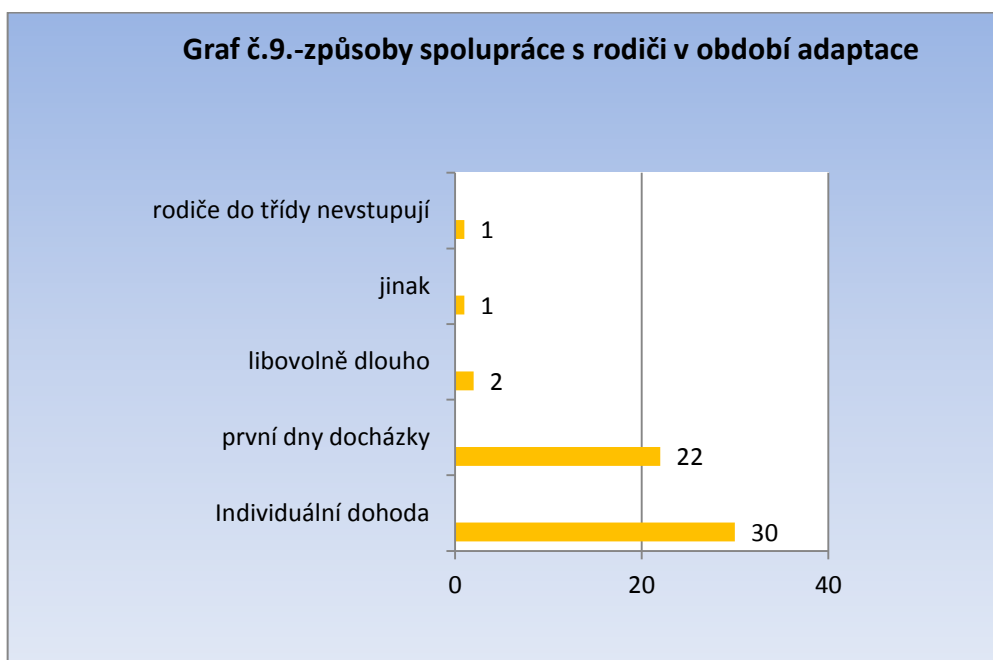


V otázce č. 9. jsem se ptala, jakým způsobem učitelky navazují spolupráci s rodiči nových dětí v období adaptace. Odpovědi jsem zaznamenala do tabulky č. 9.

Výsledek otázky č. 9.	Počet	Vyjádření (%)
individuální dohoda	30	86%
rodiče s dítětem ve třídě během prvních dnů docházky	22	63%
libovolně dlouhý pobyt rodiče s dítětem v MŠ	2	6%
rodiče do třídy nevstupují	1	3%
jinak	1	3%
Celkový počet zvolených možností od 35-ti respondentů.	56	

Tabulka č. 9. Přehled způsobů spolupráce v období adaptace.

Komentář: Z tabulky jsem vyvodila, že nejvyužívanější možností, která napomáhá dětem v období adaptace, je individuální domluva o postupu s rodičem každého dítěte (86%). Domnívám se, že je to optimální způsob, protože každé dítě má jiné potřeby a vyžaduje specifický přístup. Výborné je, že značný podíl rodičů tráví s dětmi první dny docházky ve třídách (63%), což dětem výrazně usnadňuje adaptaci. Pouze 1 učitelka uvedla v dotazníku, že rodiče v období adaptace nevstupují do tříd, v ostatních dotaznících byly odpovědi kladné. Graficky jsem je znázornila v grafu č. 9.

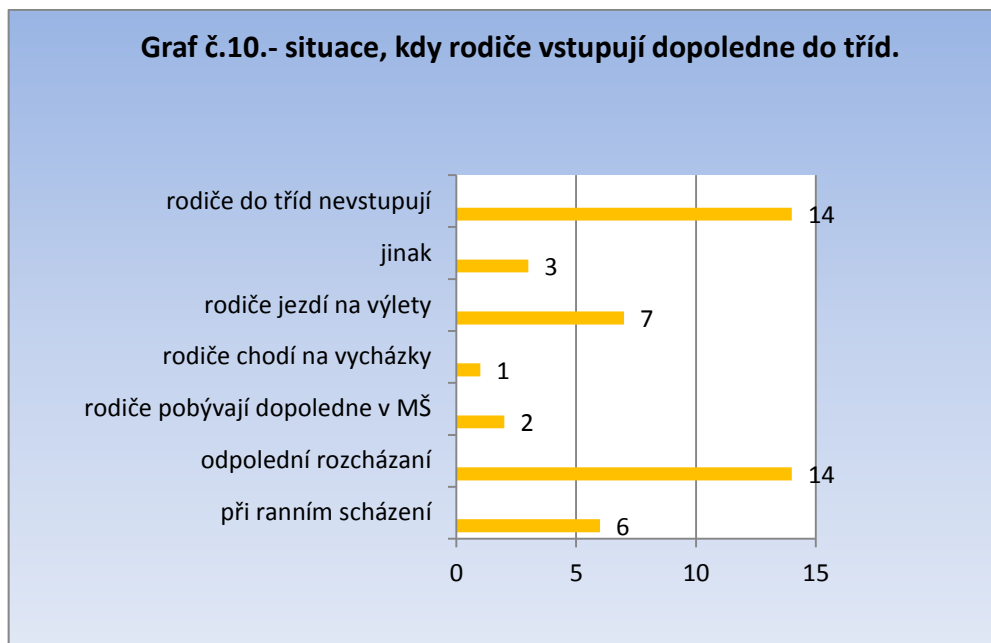


V otázce č.10. jsem zjišťovala, kdy rodiče pravidelně vstupují do třídy průběžně během roku a to nejen za účelem předání dítěte Zda k nim dochází, jsem zjišťovala v další otázce a zapsala do tabulky č.10.

Výsledky otázky č. 10.	Počet	Vyjádření (%)
při ranním scházení	6	17%
při odpoledním rozcházení	14	40%
rodiče se účastní některých dopoledních aktivit společně s dětmi	2	6%
rodiče s námi chodí na vycházky	1	3%
rodiče s námi jezdí na výlety	7	20%
jinak	3	9%
rodiče do tříd za tímto účelem nevstupují	14	40%
Celkový počet zvolených možností od 35-ti respondentů.	47	%

Tabulka č. 10. Přehled způsobů, jakými se rodiče účastní dopoledního programu třídy.

Komentář: 40% učitelek uvedlo, že rodiče vstupují pravidelně do tříd nejčastěji při odpoledním rozcházení (40%), stejně velký počet učitelek však uvedlo, že rodiče do tříd nevstupují nikdy. Někteří rodiče využívají možnosti jezdit s dětmi na výlety (20%), někteří přicházejí ráno s dítětem do třídy a pomohou mu např. vybrat si hračku (17%). Velmi zřídka rodiče zůstávají během dopoledne v MŠ (6%), nebo se s dětmi účastní vycházek (3%). 9% učitelek uvedlo jinou možnost, ale bohužel ji v dotaznících nspecifikovaly. Domnívám se, že výsledek odpovědí na tuto otázku není špatný, ale mohl by být lepší. Pro úspěšnou spolupráci je dobré, aby se rodiče ve větší míře účastnili programu třídy především proto, aby s dítětem sdíleli jeho zážitky a poznali charakter činností v mateřské škole, což prohlubuje důvěru rodičů ve vzdělávací proces v MŠ. Učitelky by měly vak být iniciátory těchto vstupů a aktivně k nim rodiče vybízet. Výsledky jsem uspořádala do grafu č. 10.

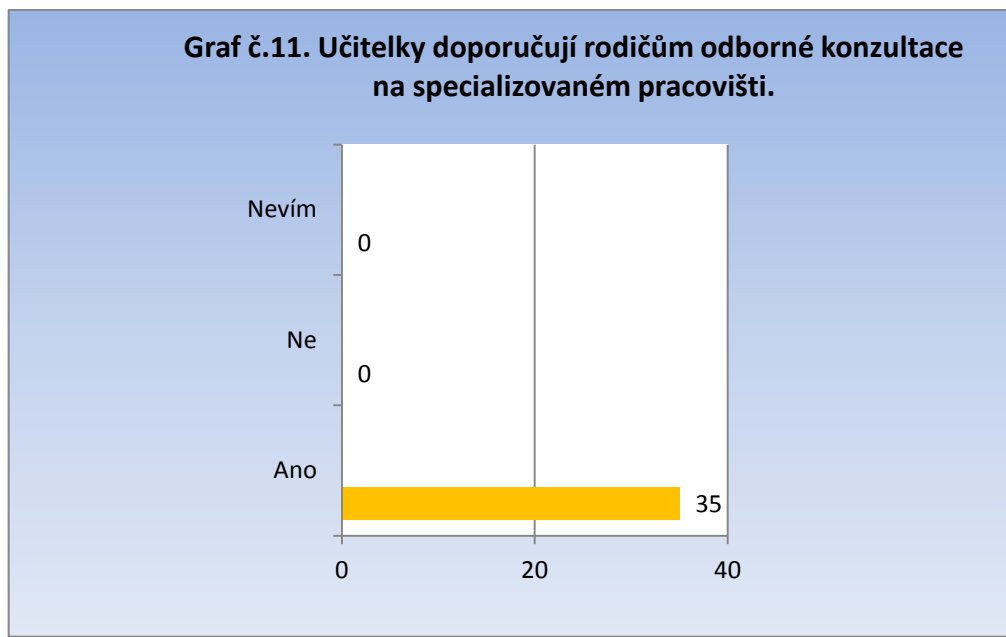


Otázkou č. 11. jsem se ptala učitelek, zda v případě potřeby doporučují rodičům konzultaci na specializovaném pracovišti (např. PPP, SPC, pediatr apod.) Výsledky jsem uspořádala do tabulky č. 11.

Výsledky otázky č. 11.	Počet	Vyjádření (%)
Ano	35	100%
Ne	0	0%
Nevím	0	0%
Celkem	35	100%

Tabulka č. 11. -přehled učitelek, které doporučují rodičům odborné konzultace.

Komentář: Z výsledků vyplývá, že všechny učitelky (100%) doporučují v případě potřeby rodičům specializovaná pracoviště. To je výborný výsledek, protože učitelky by měly být schopny postihnout případné nerovnoměrnosti ve vývoji dětí, měly by být schopny citlivě rodiče na odchylky upozornit a odeslat je na specializované pracoviště. Zájem o každé jednotlivé dítě, o jeho osobní rozvoj, vytváří u rodičů pocit důvěry a půdu pro spolupráci.



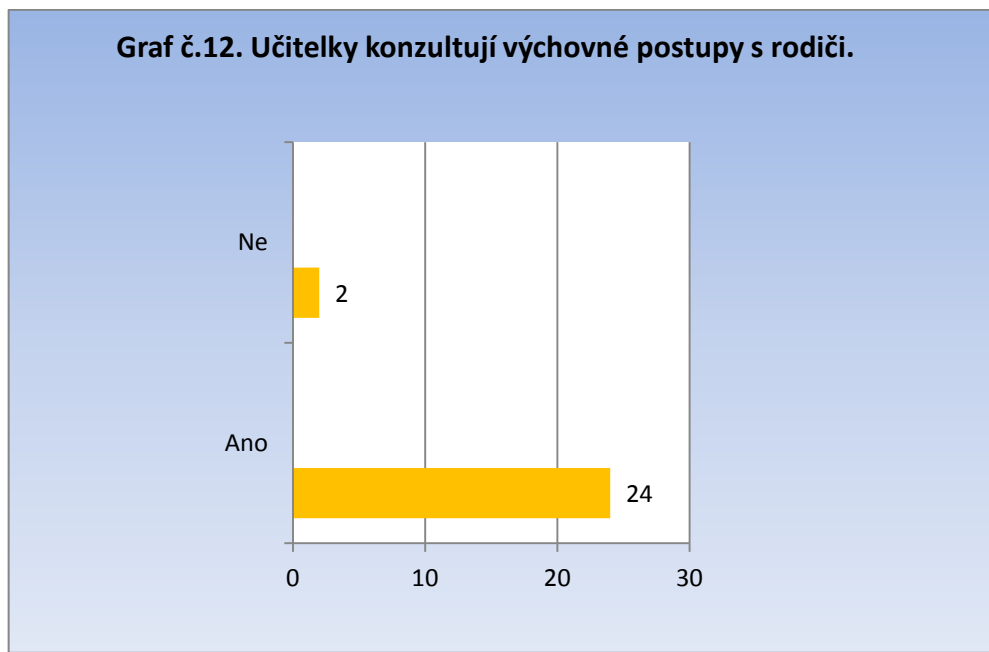
V otázce č. 12. měly učitelky uvést, zda konzultují výchovné postupy s rodiči.

Výsledky jsem zapsala do tabulky č. 12.

Výsledky otázky č. 12.	Počet	Vyjádření (%)
Ano	28	80%
Ne	7	20%
Celkem	35	100%

Tabulka č. 12. -Přehled o počtu učitelek, které konzultují výchovné postupy s rodiči.

Komentář: Z tabulky je zřejmé, že většina učitelek (80%) konzultuje výchovné postupy s rodiči, což je dle mého názoru velmi dobrý výsledek. Aby výchovně vzdělávací působení na dítě mělo co nejlepší výsledky a optimálně rozvíjelo jeho osobnost, je důležité, aby se učitelky obracely při hledání vhodných postupů i na rodiče. Ti především mají s dítětem největší zkušenosti, ví, co děti mají rády, co ne, jak reagují na různé situace, např. na neúspěch, na cizí osoby, zda navazují kontakty s ostatními dětmi, jaké mají rády hry a podobně. To umožňuje děti dokonale poznat a zvolit vhodné metody výchovného působení. Tento zájem opět posiluje vazby mezi pedagogy a rodiči, učitelky jím vyjadřují respekt vůči rodičům a uznání jejich nezastupitelné role při výchově dítěte. Odpovědi na otázku č. 12 jsem znázornila v grafu č. 12.



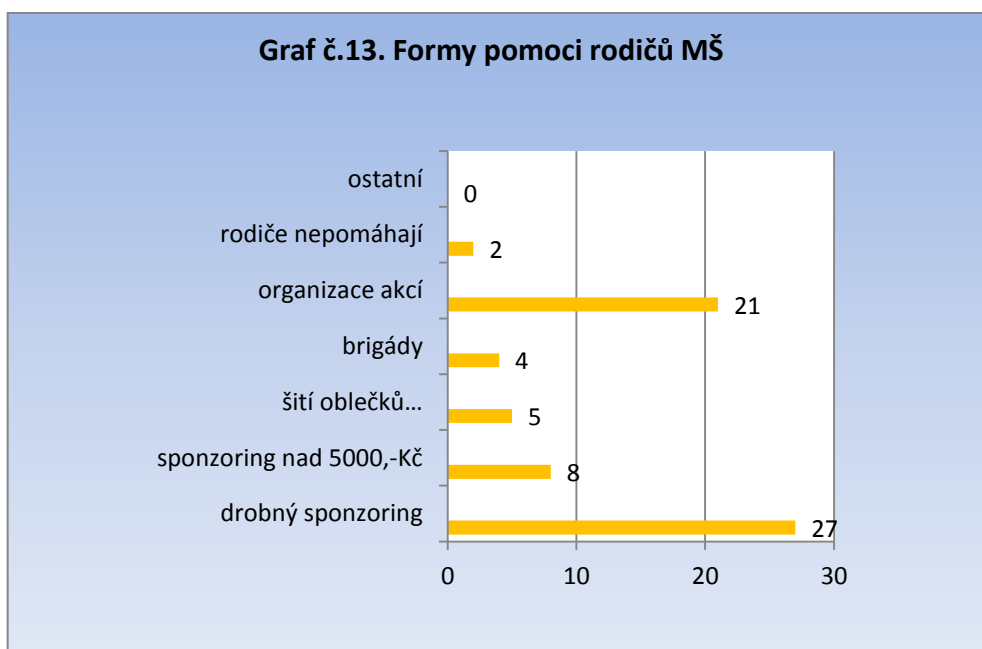
Otázka č. 13. Zjišťovala, jakými způsoby jsou rodiče ochotni zapojovat se do pomoci mateřské školy. Výsledky jsem zaznamenala do tabulky č. 13.

Výsledky otázky č. 13.	Počet	Vyjádření (%)
drobný sponzoring, materiální pomoc	27	77%
významný sponzoring (nad 5 000,- Kč)	8	23%
šití oblečků, výroba hraček, loutek apod.	5	20%
brigády	4	11%
pomoc při organizaci akcí pro děti	21	60%
rodiče se do pomoci MŠ vůbec nezapojují	2	6%
Celkový počet zvolených možností od 35 -ti respondentů.	67	

Tabulka č. 13. -Přehled druhů pomoci rodičů škole.

Komentář: Z tabulky lze zjistit, že 77% učitelek uvedlo jako nejčastější formu pomoci ze strany rodičů mateřské školy drobný sponzoring a pomoc při organizaci akcí pro děti (60%). 23 % učitelek uvedlo, že rodiče dávají MŠ i významné sponzorské dary nebo pomáhají s různými manuálními pracemi. Ostatní formy pomoci jsou méně časté a 6% učitelek uvedlo, že rodiče školy nepomáhají žádným způsobem. To považuji za velmi

dobrý výsledek, protože některé učitelky uvedly i více druhů pomoci ze strany rodičů, což vyplývá ze souhrnného počtu uvedených možností. Vypovídá to o tom, že rodiče si uvědomují, jaký význam má jejich pomoc a to svědčí o dobré spolupráci a vztazích mezi nimi a učitelkami. Výsledky jsem zaznamenala přehledně do grafu č. 13.



Otázky 14. - 23 zaměřené na socializaci dětí v MŠ (hypotéza H2).

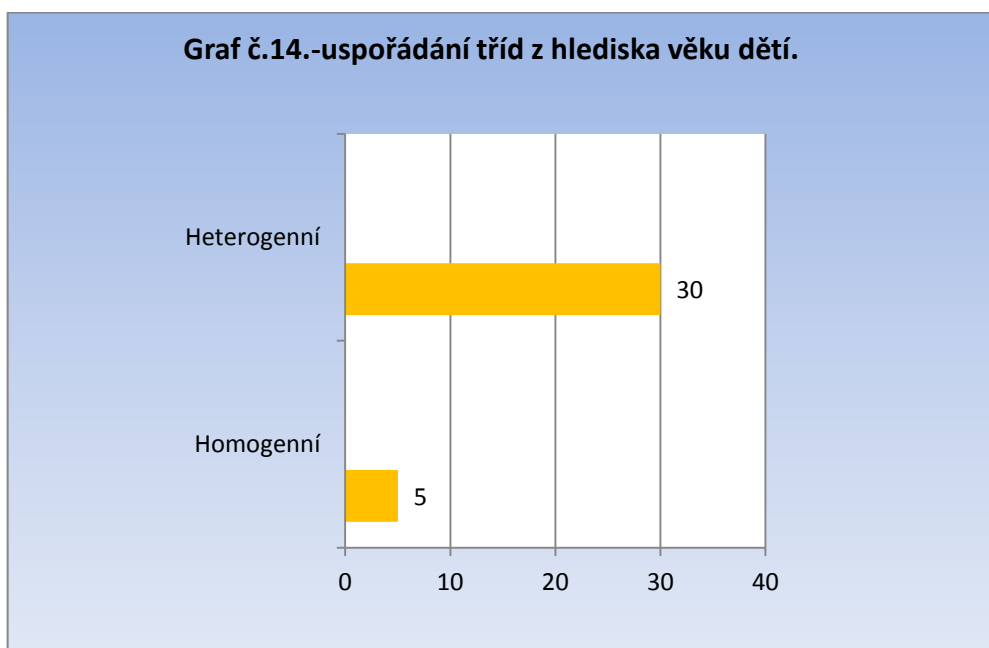
Následující otázky jsem věnovala zjišťování, zda MŠ napomáhají socializaci dítěte. Úspěšně socializované dítě je schopno zvládnout přechod do základní školy, dosahuje tedy požadovaného stupně školní zralosti v sociální oblasti.

Otázka č. 14 zjišťovala, jaké je uspořádání tříd mateřských škol z hlediska věku dětí. Odpovědi učitelek jsem uspořádala do tabulky č. 14.

Výsledky otázky č. 14.	Počet	Vyjádření (%)
Homogenní	5	12%
Heterogenní	30	88%
Celkem	35	100%

Tabulka č. 14. Přehled uspořádání tříd z hlediska věku dětí.

Komentář: Heterogenní uspořádání dětí ve třídě napomáhá procesu socializace. Většina učitelek (88%) odpověděla, že pracuje ve třídě, ve které jsou děti různého věku. Pouze 12% učitelek uvedlo, že ve své třídě mají děti jedné věkové skupiny. Odpovědi jsem znázornila v grafu č. 14.



Otázky č. 15., 16. a 17. se týkají pravidel soužití mezi dětmi, zda jsou vyvěšena, kdo je vytváří a zda jsou využívána k řešení konfliktů mezi dětmi. Výsledky jsem zapsala do tabulek č. 15, 16. a 17.

Výsledky otázky č. 15.	Počet	Vyjádření (%)
Ano	34	97%
Ne	1	3%
Celkem	34	100%

Tabulka č. 15. -Přehled o tom, zda jsou ve třídách vyvěšena pravidla soužití.

Výsledky otázky č. 16.	Počet	Vyjádření (%)
Učitelky	7	20%
Učitelky společně s dětmi	28	80%
Děti	0	0%
Celkem	35	100%

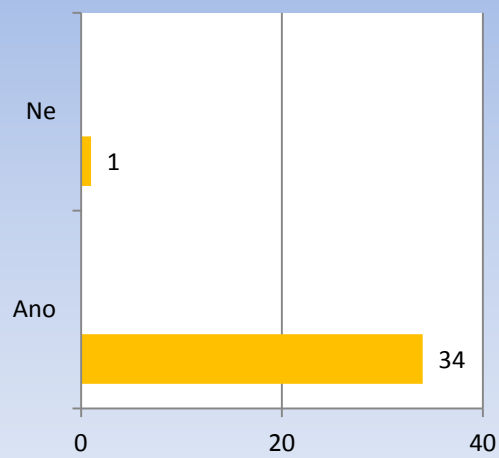
Tabulka č. 16. Přehled toho, kdo vytváří pravidla soužití.

Výsledky otázky č. 17.	Počet	Vyjádření (%)
Ano	35	100%
Ne	0	0
Celkem	35	100%

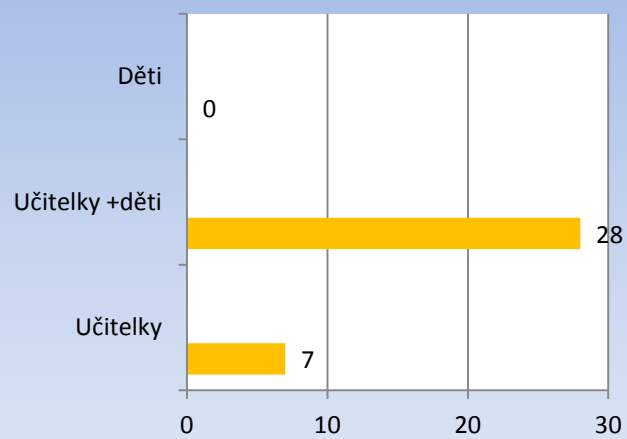
Tabulka č. 17. Přehled využívání pravidel soužití k řešení konfliktů.

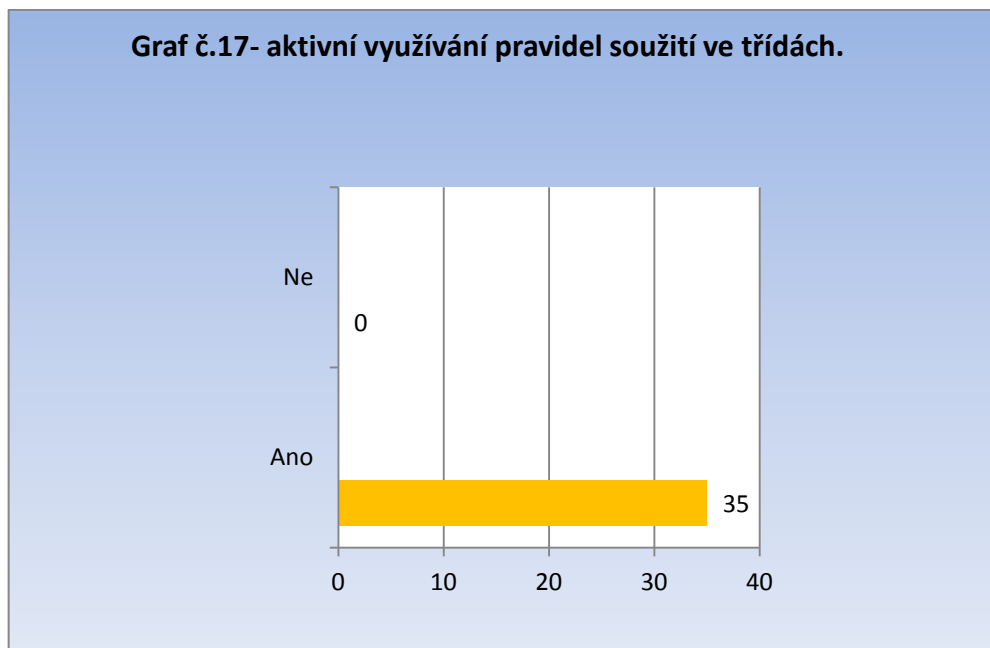
Komentář č. 17.: Soužití dětí usnadňují pravidla chování, která jsou ve třídách vyvěšena na viditelném místě a která pomáhají v předcházení a řešení případných konfliktů mezi dětmi. Pokud tato pravidla spoluvytvářejí s učitelkami děti, vede to k jejich většímu uvědomění a pochopení, což významně přispívá k jejich socializaci. Zjištěný výsledek je velmi dobrý. 97% učitelek má ve třídě vyvěšena pravidla soužití, většina z nich (80%) tato pravidla vytváří společně s dětmi, jen v 7% se na nich děti nepodílí. Vždy jsou tato pravidla využívána k řešení konfliktů mezi dětmi. Odpovědi jsem znázornila v grafu č. 15, 16 a 17.

Graf č.15.- vyvěšená pravidla soužití ve třídách.



Graf č.16.- Kdo vytváří pravidla soužití ve třídách.



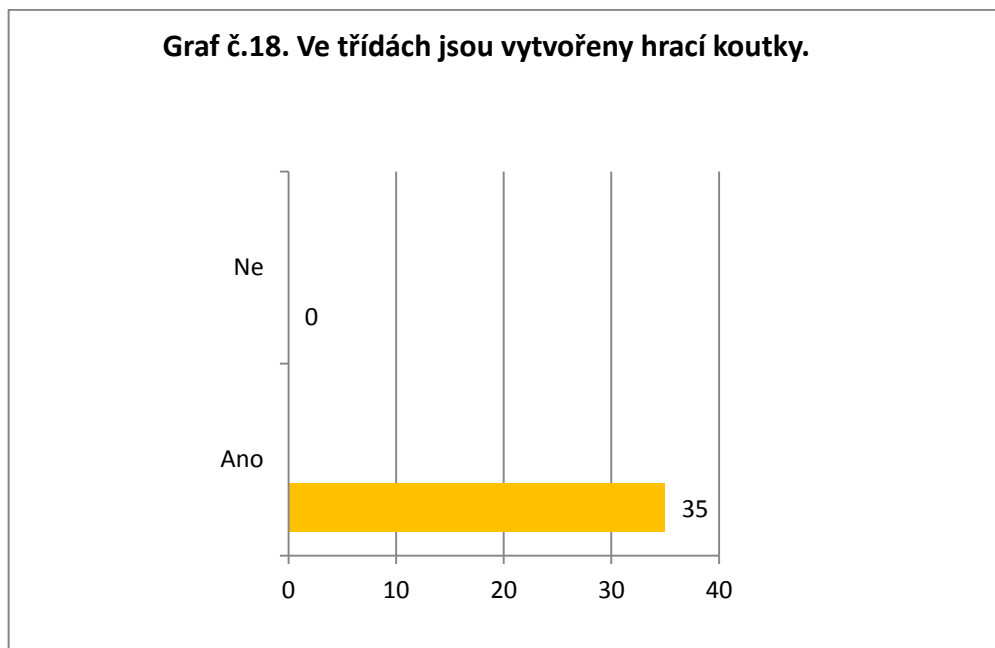


V otázce č. 18. jsem zjišťovala, zda uspořádání prostoru ve třídách umožňuje vytváření herních koutků, ve kterých mohou děti realizovat hry „na něco“ a prožívat různé role. Odpovědi jsem zapsala do tabulky č. 18.

Výsledky otázky č. 18.	Počet	Vyjádření (%)
Ano	35	100%
Ne	0	0%
Celkem	35	100%

Tabulka č. 18. Přehled o vytvořených hracích koutcích ve třídách.

Komentář: Zjistila jsem, že všechny učitelky mají ve třídách vytvořeny herní koutky, ve kterých mohou děti prožívat různé sociální role, např. na domácnost, na obchod, na kadeřnictví, na lékaře, na stavitele apod. V těchto hrách se děti učí komunikaci, toleranci, spolupráci, respektu a mnoha dalším důležitým prosociálním vlastnostem. Všechny učitelky takové uspořádání ve třídách podporují. Výsledek jsem zaznamenala do grafu č. 18.

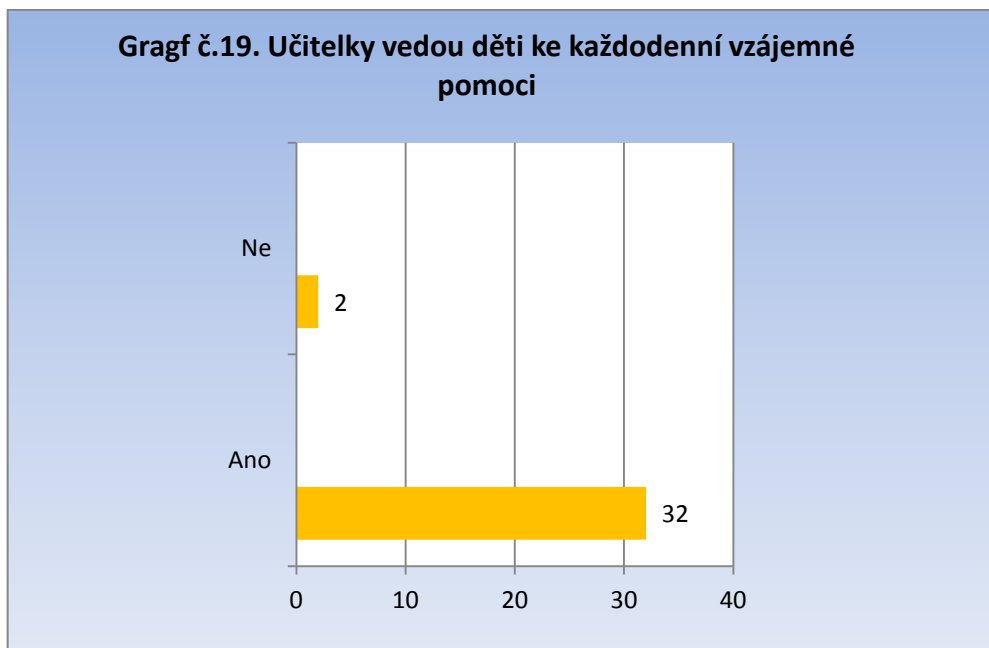


Otázka č. 19. mapovala, zda učitelky vedou starší děti ke každodenní pomoci mladším dětem (např. při stolování, oblékání, při hrách apod.). Výsledky zjištění jsou uvedeny v tabulce č. 19.

Výsledky otázky č. 19.		Vyjádření (%)
Ano	32	91%
Ne	3	9%
Celkem	35	100%

Tabulka č. 19. Přehled počtu učitelek, které vedou děti k vzájemné pomoci.

Komentář: Z tabulky vyplývá, že většina učitelek (91%) vede starší děti ke každodenní pomoci mladším dětem. To napomáhá dětem odhadovat své možnosti, vede je ke spolupráci a komunikaci, empatii a učí je altruistickému jednání.



Otázka č. 20 zjišťovala, zda učitelky ve své práci využívají skupinovou činnost, ve které více dětí pracuje na společném úkolu. Odpovědi jsem zaznamenala do tabulky č. 20.

Výsledek otázky č. 20.	Počet	Vyjádření (%)
Ano	31	89%
Ne	4	11%
Celkem	26	100%

Tabulka č. 20. Přehled využívání skupinových činností.

Z tabulky lze vyvodit, že většina (89%) učitelek využívá ve své práci pravidelně formu skupinové činnosti. To je velmi dobrý výsledek, protože děti se učí si práci organizovat, odhadovat své schopnosti, rozdělit si úkoly. Jsou vedeny ke vzájemné komunikaci a spolupráci, což výrazně napomáhá jejich socializaci. Výsledky jsem znázornila v grafu č. 20.



Otázkou č. 21. a 22. jsem zjišťovala, zda učitelky navštěvují základní školu a další instituce v okolí. Výsledky jsem zapsala do tabulky č. 21 a 22.

Výsledek otázky č. 21.	Počet	Vyjádření (%)
Ano	35	100%
Ne	0	0%
Celkem	35	100%

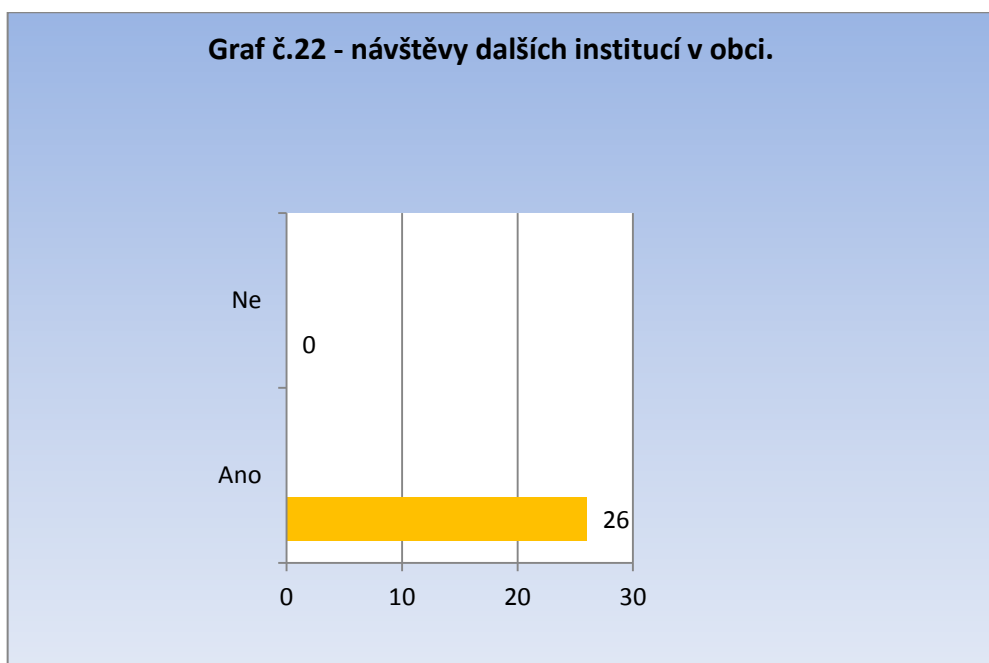
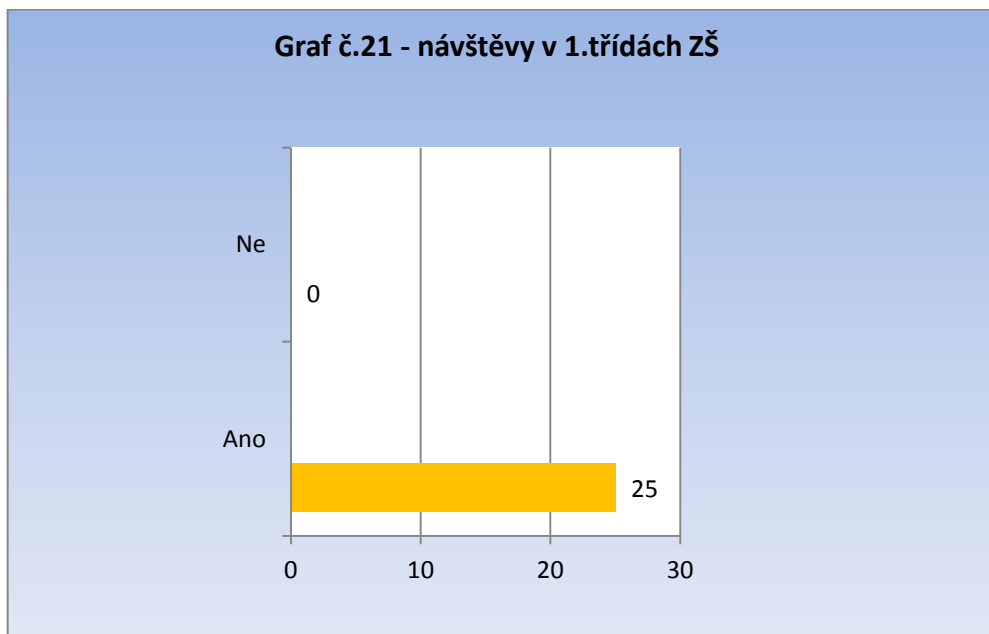
Tabulka č. 21. Přehled návštěv dětí v 1. třídách ZŠ.

Výsledek otázky č. 22	Počet	Vyjádření (%)
Ano	35	100%
Ne	0	0%
Celkem	35	100%

Tabulka č. 22. – Přehled o realizovaných návštěvách dalších institucí v okolí.

Komentář: Z odpovědí učitelek vyplynulo, že všechny (100%) navštěvují s dětmi alespoň 1x ročně základní školu a další instituce v okolí., např. obecní či městský úřad, knihovnu,

divadla apod. Tyto aktivity rozšiřují společenské kontakty dítěte v rámci místa jeho bydliště a přispívají k jeho socializaci. Odpovědi jsem znázornila do grafu č. 21 a 22.



Otázka č. 23. Záměrem mé poslední otázky bylo zjistit, zda učitelky ve svých třídách integrují děti se speciálními vzdělávacími potřebami nebo děti cizinců. Přítomnost těchto

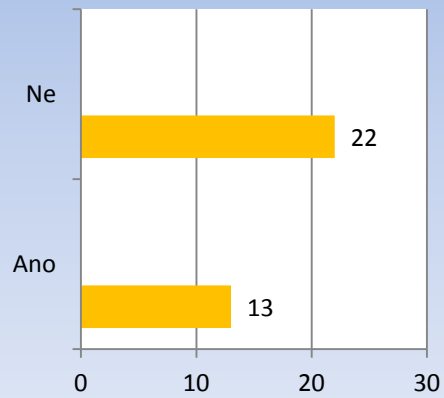
děti klade nesmírné nároky na kvalifikaci a profesionalitu pedagogů, ale zároveň je velkým přínosem pro děti i dospělé. Všichni se učí přijímat odlišnosti, učí se toleranci, empatii a porozumění, což obohacuje každého jedince a výrazným způsobem přispívá k jeho socializaci. Odpovědi jsem zaznamenala do tabulky č. 23.

Výsledky otázky č. 23	Počet	Vyjádření (%)
Ano	13	37%
Ne	22	63%
Celkem	35	100%

Tabulka č. 23 – Přehled o integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí cizinců.

Komentář: Z tabulky je zřejmé, že 37% dotázaných učitelek integruje ve své třídě dítě se speciálními vzdělávacími potřebami nebo dítě cizinců. Tento vysoký počet mě překvapil, protože ředitelé škol jsou často kritizováni za to, že nechtějí tyto děti přijímat, protože nejsou schopni pro ně vytvořit optimální podmínky ke vzdělávání. V MŠ, ve které pracuji, integrujeme 2 děti se speciálními vzdělávacími potřebami (dítě s DMO a dítě autistické). Problém nespátřuji v přístupu pedagogů mateřských škol, ale spíše v podfinancování v této oblasti, kdy v mzdových prostředcích škol nejsou prostředky na zaplacení kvalifikovaných speciálních pedagogů. Také speciální pedagogická centra a poradny nemají dostatek pracovníků, kteří by zajistili dostatečný poradenský servis učitelům, kteří integrují děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Výsledky z tabulky jsem zaznamenala do grafu č. 23.

Graf č.23. Integrace dětí se spec.vzděl.potřebami nebo dětí cizinců.



5.5 Vyhodnocení hypotéz a závěr výzkumu

H1: Učitelky v mateřských školách spolupracují s rodiči. **Verifikováno.**

H2: Učitelky v mateřských školách podporují socializaci dětí. **Verifikováno.**

Ze stanovených hypotéz byly obě verifikovány.

5.6 Závěr výzkumu

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že první hypotéza se potvrdila, učitelky mateřských škol spolupracují s rodiči.

V otázkách č. 1, 2, 7, 8, 9, 10 a 13, ve kterých měli respondenti na výběr vždy několik možností spolupráce, vybrali vždy alespoň jednu formu, kterou ve své praxi realizují. Mnozí však uvedli více realizovaných možností.

V otázkách č. 3, 4, 5, 6, 11, 12, se respondenti vyjadřovali buď kladně, nebo záporně k využívání nabízené formy spolupráce. Ve všech otázkách potvrdilo nabízenou formu spolupráce více jak 53% respondentů, u otázky č. 4 a 11 dokonce 100% respondentů. Horší výsledek jsem zaznamenala pouze u otázky č. 6, kde odpovědělo kladně pouze 35% respondentů. Jednalo se v ní o velmi náročnou a inovativní formu spolupráce (společné plánování učitelek a rodičů).

Z šetření také vyplynulo, že 53% učitelek dokonce zpracovává plán spolupráce s rodiči (tabulka a graf č. 3), což vypovídá o jasném uvědomění si důležitosti této činnosti.

Pro větší hodnověrnost bych příště vzorek respondentů rozšířila. Zajímavé by bylo srovnání forem spolupráce učitelek, které pracují v mateřských školách ve větších městech a učitelek, pracujících na venkově, kde může spolupráce probíhat velmi odlišně. Také názory rodičů na spolupráci s učitelkami by výzkum významně obohatily.

Rovněž druhá hypotéza se potvrdila, učitelky mateřských škol podporují socializaci dětí.

V otázkách 14- 23 byly respondentům nabídnuty různé metody socializace s otázkou, zda je ve své praxi využívají. Každou metodu potvrdilo nejméně 80% respondentů, 4 metody označilo dokonce 100% respondentů.

Poslední otázka sledovala počet učitelek, které integrují dítě se speciálními vzdělávacími potřebami nebo dítě cizinců. Na tuto otázku odpovědělo kladně 37% respondentů. Tento dle mého názoru poměrně vysoký počet reflektuje současné tendence společnosti umožnit vzdělávání těchto dětí v běžných třídách mateřských škol. Především děti s handicapem se tak mohou vzdělávat v přirozeném prostředí vrstevníků, přičemž nesmírný přínos spatřuji také pro utváření prosociálních vlastností ostatních dětí ve třídě.

ZÁVĚR

Dětství tvoří určitou etapu v životě člověka, která zásadním způsobem ovlivňuje jeho další život. Lidstvo prošlo složitým historickým vývojem, během kterého se zásadně změnil pohled na dítě a vztah společnosti k němu. Nebyl to proces jednoduchý, vyžádal si obrovské úsilí mnoha osobností pedagogiky, především jejich pochopení a lásku k dítěti a obrovské úsilí na jejich situaci něco změnit. Láska J. Ámose Komenského k dětem na nás dýchá z každého jeho díla, které jim ve svém životě věnoval.

Je mnoho faktorů, které ovlivňují průběh a úspěšnost předškolního vzdělávání. Myslím si však, že zásadní roli zde hraje osobnost učitelky mateřské školy, která s dětmi tráví většinu dne a také osobnost ředitelky, která celý proces vzdělávání v mateřské škole nastavuje, řídí, kontroluje a vytváří podmínky ke kvalitní realizaci předškolního vzdělávání. Náročnost tohoto procesu klade vysoké požadavky nejen na kvalifikovanost a profesionalitu ale i na další, především lidské hodnoty, jako je např. určitá míra sociální inteligence. Aby totiž předškolní vzdělávání probíhalo úspěšně a rozvíjelo každé dítě dle jeho maximálních možností, je nutné, aby probíhalo ruku v ruce s výchovou rodinnou, aby ji respektovalo, doplňovalo, případně kompenzovalo určité nedostatky, které se mohou v rodinné výchově vyskytnout.

V praktické části mé práce jsem si stanovila dvě hypotézy, které jsem ověřovala výzkumem. Obě byly verifikovány. Z mého výzkumu vyplynulo, že učitelky mateřských škol si důležitost spolupráce s rodiči plně uvědomují. Potvrdilo se, že k ní využívají nejrůznější dostupné prostředky, snaží se je vtáhnout do činnosti mateřské školy, umožnit jim prožívat s dětmi ve školce různé malé i velké radosti na besídkách, slavnostech, dílničkách či výletech. Některé učitelky vydávají dokonce školní časopis, který reflektuje činnost MŠ. Rozdílné jsou formy pomoci škole ze strany rodičů. Domnívám se, že zájem a pomoc rodičů škole by mohl být odrazem kvality spolupráce, kterou mateřské školy vyvíjejí. Hodnocení tohoto stavu však nebylo cílem mé práce.

Méně často také můžeme vidět rodiče, nebo i prarodiče ve třídách mateřských škol dopoledne, kdy probíhá stěžejní vzdělávací program, realizují se s dětmi nejrůznější projekty, výtvarné, pracovní, hudební či dramatické aktivity. Vždyť přítomnost rodiče ve třídě v tuto dobu a za určitých, předem stanovených pravidel, by byla přínosem jak pro dítě, tak pro učitelku, které by přibyl rodič v roli asistenta. Příčinou může být zaměstnanost rodičů v dopoledních hodinách, ale možná taky absence iniciativy ze strany

učitelek a jejich obavy z „nevítaného hosta“, který by narušil určitý řád a pravidla. Domnívám se však, že právě možnost rodičů pobýt příležitostně dopoledne v MŠ se svým dítětem by významně přispěla ke vzájemnému poznání, respektu a důvěře.

Z dotazníkového šetření také vyplynulo, že všechny učitelky podporují socializaci dětí nejrůznějšími způsoby. Naprosto běžné je heterogenní uspořádání tříd, kdy je využito přirozeného složení dětské skupiny k prožívání nejrůznějších rolí, každodenní pomoci starších dětí malým, respektu menších dětí vůči velkým. Pravidla soužití ve třídách jsou samozřejmostí, většina učitelek je vytváří společně s dětmi, což usnadňuje dětem jejich pochopení. Ve třídách jsou vytvořeny herní koutky, které umožňují námětové hry „na něco“ a tedy prožívání nejrůznějších rolí, učitelky podporují komunikaci a spolupráci dětí ve skupinových činnostech. Všechny učitelky rozšiřují sociální zkušenosti dětem návštěvami nejrůznějších institucí v okolí a podílejí se s nimi na životě obce či města.

Více než třetina dotázaných učitelek integruje dítě se speciálními vzdělávacími potřebami nebo dítě cizinců, což výrazným způsobem podporuje utváření prosociálních vlastností dětí.

Výsledky jsem získala pomocí dotazníkového šetření, proto považuji cíl praktické práce za splněný

Ve své praxi se učitelky setkávají s velmi rozdílnými lidmi, ne všichni rodiče jsou stejně komunikativní, vstřícní, ochotni poradit, naslouchat, spolupracovat. Přicházejí do mateřských škol s jistými obavami, jak bude o jejich dítě postaráno. Ne s důvěrou, tu jsme si my, pedagogové povinni získat a zasloužit. Proto nás nesmí zaskočit počáteční neúspěch, pochyby, či výroky typu: „však je to jejich povinnost, mají za to zapláceno“. Musíme využít všech prostředků, všeho svého umu k tomu, abychom je přesvědčili o tom, že o děti v mateřských školách pečujeme nejen proto, že je to naše profese, ale i proto, že děti milujeme a jde nám především o to, aby byly, šťastné a spokojené a aby úspěšně vykročily do toho velkého světa, který je obklopuje.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ALAN, J. *Etapy života očima sociologie*. Praha: Panorama, 1989. ISBN 80-7038-044-6.
- [2] DOŇKOVÁ, O., NOVOTNÝ, J. S. *Vývojová psychologie pro sociální pedagogy*. Brno: IMS, 2010. Studijní text.
- [3] FICHNOVÁ, K., SZOBIOVÁ, E. *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-323-9.
- [4] GARDOŠOVÁ, J., DUJKOVÁ L. *Vzdělávací program Začít spolu*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0106-9.
- [5] HAVLÍNOVÁ, M., A KOL. *Zdravá mateřská škola*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-048-0.
- [6] HAVLÍNOVÁ, M., VENCÁLKOVÁ, E., HAVLOVÁ, et al. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-178-383-8.
- [7] HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
- [8] KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-828-9.
- [9] KOMENSKÝ, J. A., TICHÝ, F. *Informatorium školy mateřské*. Praha: SPN, 1952.
- [10] KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.
- [11] KRAUS, B. *Sociální aspekty výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1998. ISBN 80-7041-841-9.
- [12] MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada publishing, 2005. ISBN 978-80-247-0870-6.
- [13] MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.
- [14] PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál 1996. ISBN 80-7178-029-4.
- [15] ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola teorie a praxe I*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0945-8.

- [16] VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- [17] OPRAVILOVÁ, E. Proměny předškolní výchovy. *Poradce ředitelky*. 2012, č. 10, s. 22. ISSN 1804-9745.
- [18] OPRAVILOVÁ, E. Horizonty předškolního vzdělávání. *Učitelské noviny*. 2011, č. 33, s. 15. ISSN
- [19] SMOLÍKOVÁ, K. Mají evaluační standardy místo v procesu současné kurikulární reformy? *Poradce ředitelky mateřské školy*. 2012, č. 9, s. 23. ISSN 1804-9745.
- [20] TOMÁŠKOVÁ, E. Sociální a emoční rozvoj dětí předškolního věku. *Poradce ředitelky*. 2012, č. 9, s. 38. ISSN 1804-9745.
- [21] *Informatorium 3-8*, odborný časopis pro učitelky mateřských škol a vychovatelky školních družin. ISSN 1210-7506.
- [22] *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky* [online]. MŠMT, Zákon 561/2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon). [cit. 4. 4. 2013]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>.
- [23] *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky* [online]. MŠMT, Vyhláška č. 14 /2005 Sb. o předškolním vzdělávání, [cit. 4. 4. 2013]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-14-2005-sb-o-predskolnim-zdelavani>
- [24] *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky* [online]. MŠMT, Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, [cit. 4. 4. 2013]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Tzv. Takzvané.

Např. Například.

Hl. Hlavně.

MŠ Mateřská škola

ZŠ Základní škola

RVP PV Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Tabulka č. 1., graf č. 1.: Přehled, jakým způsobem učitelky zveřejňují informace o své činnosti a nabídce.

Tabulka č. 2., graf č. 2.: Přehled forem spolupráce MŠ s rodiči před zápisem do MŠ.

Tabulka č. 3., graf č. 3.: Poměr MŠ, které zpracovávají nebo nezpracovávají plán spolupráce s rodiči.

Tabulka č. 4., graf č. 4.: Pořádání informačních schůzek pro rodiče.

Tabulka č. 5., graf č. 5.: Přehled počtu škol, které pořádají odborné přednášky pro rodiče.

Tabulka č. 6., graf č. 6.: Přehled počtu učitelek, které umožňují rodičům podílet se na plánování TVP či ŠVP.

Tabulka č. 7., graf č. 7.: Přehled forem spolupráce s rodiči, které se v MŠ realizují.

Tabulka č. 8., graf č. 8.: Přehled, jakým způsobem učitelky získávají zpětnou vazbu od rodičů.

Tabulka č. 9., graf č. 9.: Přehled způsobů spolupráce v období adaptace.

Tabulka č. 10., graf č. 10.: Přehled způsobů, jakými se rodiče účastní dopoledního programu třídy.

Tabulka č. 11., graf č. 11.: -přehled učitelek, které doporučují rodičům odborné konzultace.

Tabulka č. 12., graf č. 12.: -Přehled o počtu učitelek, které konzultují výchovné postupy s rodiči.

Tabulka č. 13., graf č. 13.: Přehled druhů pomoci rodičů škole.

Tabulka č. 14., graf č. 14.: Přehled uspořádání tříd z hlediska věku dětí.

Tabulka č. 15., graf č. 15.: Přehled o tom, zda jsou ve třídách vyvěšena pravidla soužití.

Tabulka č. 16., graf č. 16.: Přehled toho, kdo vytváří pravidla soužití.

Tabulka č. 17., graf č. 17.: Přehled využívání pravidel soužití k řešení konfliktů.

Tabulka č. 18., graf č. 18.: Přehled o vytvořených hracích koutcích ve třídách.

Tabulka č. 19., graf č. 19.: Přehled počtu učitelek, které vedou děti k vzájemné pomoci.

Tabulka č. 20., graf č. 20.: Přehled využívání skupinových činností.

Tabulka č. 21., graf č. 22.: Přehled návštěv dětí v 1. třídách ZŠ.

Tabulka č. 22., graf č. 22.: Přehled o realizovaných návštěvách dalších institucí v okolí.

Tabulka č. 23., graf č. 23.: Přehled o integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí cizinců.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1. - Dotazník pro učitelky MŠ

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK PRO UČITELKY MATEŘSKÝCH ŠKOL.

Dotazník:

Vážené kolegyně, jmenuji se Monika Sklářová a studuji obor Sociální pedagogika na Univerzitě T. Bati ve Zlíně, Institutu mezioborových studií v Brně. Zpracovávám bakalářskou práci na téma „Vliv předškolního vzdělávání na rozvoj osobnosti dítěte“. Její součástí je drobný sociologický výzkum, který Vám nyní formou anonymního dotazníku předkládám a dovoluji si Vás požádat o jeho vyplnění.

Dotazník je zaměřen na zmapování různých způsobů Vaší spolupráce s rodiči, a to jak na úrovni školy, tak na úrovni jednotlivých pedagogů (otázky 1 – 13). Druhá část otázek (14 – 28) je zaměřena na některé metody a formy práce učitelky, které přispívají k socializaci dítěte.

Jeho vyplnění by Vás nemělo stát více jak 10 minut času. Prosím Vás proto, abyste si těchto 10 minut našli a pomohli mi tuto velice zajímavou problematiku prozkoumat.

Dotazník je anonymní, jeho výsledky budou využity výhradně pro potřeby bakalářské práce a údaje v něm zjištěné budou považovány za důvěrné.

Vyplněný dotazník si vyzvednu ve Vaší škole v pátek 5. 2. v 10,00 hodin

Pokud byste měli zájem seznámit se s výsledky výzkumu nebo budete mít jakékoli dotazy, kontaktujte mě, prosím, na emailu: sklarova.monika@seznam.cz

Za Váš čas a pozornost předem děkuji.

Monika Sklářová, studentka sociální pedagogiky na Univerzitě T. Bati ve Zlíně.

1. Kde lze nalézt informace o vaší škole (např. o zaměření, ŠVP, organizaci, akcích a pod.)?

Označte křížkem všechny možnosti, které ve Vaší MŠ realizujete:

- aktuální informace pravidelně zveřejňujeme na webových stránkách školy,
- informace zveřejňujeme alespoň 1 x ročně v místním či regionálním tisku,
- vydáváme vlastní školní časopis nebo noviny,
- informace zveřejňujeme na vývěsce městského nebo obecního úřadu,

- Informace o škole jsou ve volně přístupném ŠVP,
- Informace o škole sdělujeme rodičům při osobním kontaktu (např. při návštěvách rodičů v MŠ, na akcích školy apod.)
- jinak- uveďte jak.....

2. Spolupracuje nějak vaše MŠ s rodiči dětí, které ještě do vaší školy nejsou zapsány?

Pokud ano, označte křížkem formy této spolupráce:

- pořádáme alespoň 1x ročně den otevřených dveří,
- rodiče s dosud nezapsanými dětmi se účastní některých akcí školy (např. slavností, karnevalů apod.),
- MŠ organizuje aktivity pro děti před zápisem do MŠ, který zajišťují učitelky MŠ a probíhá v prostorách MŠ(např. adaptační programy, kroužky, apod....
- Přímou v mateřské škole pracuje mateřské centrum nebo jiná organizace pro děti, která významně spolupracuje s MŠ (společné aktivity, apod.),...
- zápis do MŠ je neformální, s možností dětí a rodičů pobýt ve třídách, seznámit se s MŠ,
- jiná forma spolupráce – uveďte.....

3. Uveďte, zda Vaše MŠ zpracovává plán spolupráce s rodiči.

Označte křížkem vhodnou odpověď:

- ano
- ne
- nevím

4. Uved'te, zda ve Vaší MŠ pořádáte informační schůzky pro rodiče, na kterých je seznamujete s pravidly (se školním řádem).

Označte křížkem vhodnou odpověď:

- ano
- ne
- nevím

5. Uved'te, zda MŠ organizuje pro rodiče nějaké odborné přednášky (např. školní zralost , výživa, náprava řeči, apod.).

Označte křížkem vhodnou odpověď:

- ano
- ne
- nevím

6. Uved'te, zda rodiče na schůzkách společně s učitelkami připravují plán akcí na školní rok, případně ovlivňují program MŠ nebo třídy na základě vlastních návrhů:

Označte křížkem vhodnou odpověď:

- ano
- ne
- nevím

7. Uved'te, jaké formy společných setkání s rodiči probíhají ve vaší MŠ(uveďte pouze ty, které probíhají alespoň 1x ročně)

Označte křížkem všechny možnosti, které ve Vaší MŠ realizujete:

- besídky
- slavnosti, karnevaly
- dílny

- brigády
- besedy, přednášky
- jiné.....

8. Uved'te, jakým způsobem získáváte od rodičů zpětnou vazbu (informace o spokojenosti s MŠ, klimatem školy, vzděláváním, jejich návrhy a požadavky),

Označte křížkem všechny možnosti, které realizujete:

- každodenními neformálními rozhovory,
- na třídních schůzkách,
- formou dotazníků a anket,
- anonymní formou (např. Schránka důvěry apod.),
- jinak, uveďte:

9. Uved'te, jakým způsobem probíhá spolupráce s rodiči V OBDOBÍ ADAPTACE dětí ve vaší třídě:

Označte křížkem všechny možnosti, které realizujete:

- formou individuální konzultace s rodiči každého dítěte- dohoda na postupu,
- pobyt rodiče s dítětem ve třídě během prvních dnů docházky,
- libovolně dlouhý pobyt rodiče s dítětem v MŠ (např. po celou dobu adaptace),
- rodiče do třídy nevstupují,
- jinak.....

10. Uved'te, zda a kdy rodiče PRAVIDELNĚ vstupují do třídy průběžně během roku a to nejen za účelem předání dítěte.

Označte křížkem všechny možnosti, které realizujete:

- pravidelně při ranním scházení, např. pomáhají dítěti vybrat hračku,
- pravidelně při odpoledním rozcházení, např. pomáhají dítěti dokončit činnost, podívat se, s čím si hrálo či co vytvořilo,
- rodiče se účastní některých dopoledních aktivit společně s dětmi, např. společné tvořivé činnosti s papírem, plastelínou, hlinou, pečení perníčků, výroba salátů, společné cvičení a jiné,
- rodiče s námi chodí na vycházky,
- rodiče s námi jezdí na výlety,
- jiným způsobem,
- rodiče do tříd za tímto účelem nevstupují.

11. Uved'te, zda v případě potřeby doporučujete rodičům konzultaci na specializovaném pracovišti (např. PPP, SPC, pediatr apod.)

Označte křížkem jednu možnost, která odpovídá situaci ve vaší třídě:

- ano
- ne

12. Uved'te, zda konzultujete výchovné postupy s rodiči.

Označte křížkem jednu možnost, která odpovídá situaci ve vaší třídě:

- Ano
- Ne

13. Uveďte, zda a jakým způsobem probíhá pomoc rodičů MŠ

Označte křížkem všechny možnosti, které u vás probíhají:

- drobný sponzoring, materiální pomoc,
- významný sponzoring (dary nad 5000 Kč),
- šití oblečků, výroba hraček, loutek apod.,
- brigády,
- pomoc při organizaci akcí pro děti,
- jiné,
- rodiče se do pomoci MŠ vůbec nezapojují.

14. Jaké je uspořádání dětí ve vaší třídě

Označte křížkem jednu možnost, která odpovídá situaci ve vaší třídě:

- homogenní (pouze jedna věková skupina dětí ve vaší třídě)
- heterogenní (děti věkově smíšené 3-6-let ve vaší třídě)

15. Máte ve vaší třídě vyvěšena pravidla soužití mezi dětmi?

Označte křížkem jednu možnost, která odpovídá situaci ve vaší třídě:

- Ano
- Ne

16. Pokud ano, uveďte, kdo je vytváří

Označte křížkem jednu možnost, která odpovídá situaci ve vaší třídě:

- Učitelky
- učitelky společně s dětmi
- děti

17. Využíváte aktivně pravidla soužití při řešení konfliktních či problémových situací, které se během dne vyskytnou?

Označte křížkem jednu možnost, která odpovídá situaci ve vaší třídě:

- Ano
- Ne

18. Máte ve třídě vytvořeny herní koutky, které podporují námětové hry „na něco“ (např. na domácnost, na obchod, na lékaře, na kadeřníky, na stavitele, apod.) ?

Označte křížkem jednu možnost, která odpovídá situaci ve vaší třídě:

- Ano
- Ne

19. Vedete starší děti ke každodenní pomoci mladším dětem(např. Při stolování, oblékání, při hrách, apod.) ?

Označte křížkem jednu možnost, která odpovídá situaci ve vaší třídě:

- Ano
- Ne

20. Využíváte při práci s dětmi alespoň 1 x týdně formu skupinové činnosti, kdy více dětí pracuje na společném úkolu?

Označte křížkem jednu možnost, která odpovídá situaci ve vaší třídě:

- Ano
- Ne

21. Navštěvujete s dětmi alespoň 1 x ročně 1. třídy ZŠ?

Označte křížkem jednu možnost, která odpovídá situaci ve vaší třídě:

- Ano
- Ne

22. Navštěvujete s dětmi i další instituce ve svém okolí (např.knihovnu, obecní nebo městský úřad, domov důchodců..... ?

Označte křížkem jednu možnost, která odpovídá situaci ve vaší třídě:

- ano
- ne

23. Integrujete ve vaší třídě nějaké dítě se speciálními vzdělávacími potřebami nebo děti cizinců?

Označte křížkem jednu možnost, která odpovídá situaci ve vaší třídě:

- Ano
- Ne