Problematika adaptace dětí v Mateřské škole Tupesy

Bc. Kristýna Vyšenková

Diplomová práce
2009

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2008/2009

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení:	**Bc. Kristýna VYŠENKOVÁ**
Studijní program:	**N 7501 Pedagogika**
Studijní obor:	**Sociální pedagogika**
Téma práce:	**Problematika adaptace dětí v Mateřské škole Tupesy**

Zásady pro vypracování:

Stanovení vize diplomové práce, úvaha nad přínosy, ověření smyslu práce.
Stanovení hlavního a dílčích cílů práce.
Předprojektová příprava.
Plán projektu, detailní plán postupu tvorby diplomové práce.
Studium odborné literatury a dostupných informačních zdrojů související s problematikou tématu, volba vhodného způsobu zpracování výzkumu.
Zpracování teoretické části jako východiska pro navazující praktický výzkum.
Příprava, ověření a realizace výzkumu.
Zpracování výsledků šetření a vyhodnocení výstupů realizovaného šetření v provázanosti na teoretickou východiskovou platformu a cíle práce.
Zhodnocení, závěr.

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

BEAN, R. Jak rozvíjet tvořivost dítěte. Praha : Portál, 1995. 86 s. ISBN 80- 7178-035-9.
BEČVÁŘOVÁ, Z. Současná Mateřská škola a její řízení. Praha : Portál, 2003. 154 s. ISBN 80-7178-537-7.
BĚLINOVÁ, L. MIŠURCOVÁ, V. Z dějin předškolní výchovy. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, n.p., 1982. 122 s.
CAIATIOVÁ, M. DELAČOVÁ, S. MÜLLEROVÁ, A. Volná hra (Zkušenosti a náměty). Praha : Portál, 1994. 106 s. ISBN 80-7178-011-1.
CLAYCOMBOVÁ, P. Školka plná zábavy. Praha : Portál, 1996. 246 s. ISBN 80-7178-069-3.
DEISSLER, H. H. Každodenní problémy v mateřské škole. Praha : Portál, 1994. 108 s. ISBN 80-7178-010-3.
JEŘÁBKOVÁ, B. Mateřská škola jako životní prostor. Brno : Masarykova univerzita, 1993. 231 s. ISBN 80-210-0830-X.
NIESEL, R. GRIEBEL, W. Poprvé v mateřské škole. Praha : Portál, 2005. 100 s. ISBN 80-7178-989-5.
SCHILLER, P. Hry pro rozvoj dětského mozku. Praha : Portál, 2004. 126 s. ISBN 80-7178-905-4.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Pavla Valachová**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **12. února 2009**

Termín odevzdání diplomové práce: **15. května 2009**

Ve Zlíně dne 12. února 2009

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
Fakulta humanitních studií

L.S.

prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan

Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORA
BAKALÁŘSKÉ/DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové/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 diplomová/bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí;
- na moji diplomovou/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 – diplomovou/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 diplomové/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 diplomové/bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Ve Zlíně 8.5.2009 Bc. Kristýna Vyšenková

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

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

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

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:
(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, 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 vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:
(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.
(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.
(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Práce charakterizuje předškolní výchovu v ČR, popisuje historii, vývoj, současnost předškolní výchovy a představuje Mateřskou školu Tupesy (historii, strukturu, organizaci, personální činnost, školní vzdělávací program).

Praktická část zjišťuje míru spolupráce mezi učitelkami a rodiči dětí v Mateřské škole Tupesy, informovanost rodičů o adaptaci svých dětí, jejich informovanost o Mateřské škole Tupesy a míru komunikace mezi rodiči a učitelkami.

Klíčová slova: Předškolní výchova, mateřská škola, rodinné prostředí, rodina, adaptace, spolupráce.

ABSTRACT

The work is characterised the pre-school education in Czech Republic, describes the history, the development, the present pre-school education and personates the Nursery school Tupesy

(the history, the structure, the organization, the personal activity, the school educational program).

The practical part is detected the measure of the cooperate between teachers and parents of the children in Nursery school Tupesy, information of the parents about adaptation their children, their information about the Nursery school Tupesy and measure of the communication between parents and teachers.

Keywords: Pre-school education, nursery school, familial environment, family, adaptation, cooperate.

Ráda bych poděkovala své vedoucí práce Mgr. Pavle Valachové, Ph.D. za pomoc, vedení a cenné rady týkající se mé práce.

Děkuji mateřské škole v Tupesích, všem učitelkám, které v mateřské škole pracují, za poskytnuté informace a pomoc při zpracování praktické části.

OBSAH

I OBSAH 8
II ÚVOD 11
III I. 13
IV TEORETICKÁ ČÁST 13
V 1 PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVA 14
1.1 HISTORIE PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVY 14
1.1.1 VZNIK A POČÁTKY PRAXE A TEORIE PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVY 14
1.1.2 PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVA V OTROKÁŘSKÉ SPOLEČNOSTI 14
1.1.3 PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVA VE FEUDÁLNÍ SPOLEČNOSTI 14
1.1.4 PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVA JANA AMOSE KOMENSKÉHO 15
1.1.5 POČÁTKY VEŘEJNÉ PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVY 16
1.1.6 VÝCHOVNÝ SYSTÉM V ČESKÝCH MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH 16
1.2 OSOBNOSTNĚ ORIENTOVANÁ PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVA 17
1.2.1 PROMĚNY DĚTSTVÍ 17
1.2.2 CÍLE PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVY VČERA, DNES A ZÍTRA 19
1.3 SOUČASNOST PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVY 22
1.3.1 CHARAKTERISTIKA SOUČASNÉ OSOBNOSTNĚ ORIENTOVANÉ PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVY 22
1.3.1.1 Vztah k dítěti 22
1.3.1.2 Vztah k rodině 23
1.3.1.3 Vztah mateřské školy k počátečnímu vzdělávání 23
1.3.1.4 Hra a učení 23
1.3.1.5 Alternativnost 24
1.3.1.6 Samostatnost, spontánnost, tvořivost 24
1.3.1.7 Individualizace 24
1.3.1.8 Volba a realizace vzdělávacího programu 25
1.3.2 PŘECHOD DÍTĚTE Z RODINY DO MATEŘSKÉ ŠKOLY 25
1.3.2.1 Přípravy na přechodnou situaci 26
1.3.2.2 Emoční, motivační a sociální vývoj dítěte předškolního věku 30
1.3.2.3 Socializace v předškolním období 31
1.3.2.4 Zralost dítěte ke vstupu do mateřské školy 32
1.3.2.5 Strach dítěte z odloučení 34
1.3.2.6 Fáze zvykání si 36
1.3.3 ROLE UČITELKY V MATEŘSKÉ ŠKOLE 37
1.3.3.1 Profesní kompetence učitelky mateřské školy 37
1.3.3.2 Síť profesních vztahů v mateřské škole 37
1.3.3.3 Profesní dovednosti učitelky mateřské školy 38
1.3.3.4 Sociálněpsychologické profesní dovednosti učitelky mateřské školy 39
1.3.3.5 Možnosti rozvíjení profesní kompetence 40

1.3.3.6 Duševní hygiena jako součást profesní kompetence ... 40
VI 2 MATEŘSKÁ ŠKOLA TUPESY ... 41
2.1 CHARAKTERISTIKA ŠKOLY ... 41
2.2 KRITÉRIA PRO PŘIJÍMÁNÍ DĚTÍ ... 41
2.3 PODMÍNKY VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ PRÁCE V MŠ ... 42
2.3.1 MATERIÁLNÍ PODMÍNKY VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ PRÁCE ... 42
2.3.1.1 Třída první ... 42
2.3.1.2 Třída druhá ... 42
2.3.1.3 Zahrada ... 43
2.3.2 PSYCHOHYGIENICKÉ PODMÍNKY ... 43
2.3.2.1 Školní stravování ... 43
2.3.2.2 Denní režim ... 43
2.3.2.3 Pobyt venku ... 43
2.3.2.4 Odpočinek, spánek ... 44
2.3.3 PSYCHOSOCIÁLNÍ PODMÍNKY ... 44
2.3.4 PERSONÁLNÍ PODMÍNKY ... 44
2.3.5 SPOLUPRÁCE S RODIČI ... 44
2.3.6 SPOLUPRÁCE SE ZÁKLADNÍ ŠKOLOU ... 45
2.3.7 DÍLČÍ SPECIFICKÉ PROJEKTY ... 45
2.3.8 SITUAČNĚ ZAMĚŘENÉ PROGRAMY ... 48
2.3.8.1 Pečení, vaření ... 48
2.3.8.2 Návštěva muzea, galerie ... 49
2.3.8.3 Návštěva kulturních zařízení ... 49
2.3.8.4 Návštěva knihovny ... 49
2.3.9 EVALUAČNÍ ČINNOST ... 50
2.4 ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM: MÁME SVÉ MÍSTO NA ZEMI ... 51
2.4.1 INTEGROVANÝ BLOK: KDO JSEM JÁ A KDE ŽIJI ... 52
2.4.2 INTEGROVANÝ BLOK: CO UŽ VÍM O SVĚTĚ ... 52
2.4.3 INTEGROVANÝ BLOK: CO JE PRO MĚ NA SVĚTĚ NEJDŮLEŽITĚJŠÍ ... 53
2.4.4 INTEGROVANÝ BLOK: CHCI ŽÍT JAKO V POHÁDCE ... 54
2.4.5 INTEGROVANÝ BLOK: ROSTU JAKO Z VODY ... 54
2.4.6 INTEGROVANÝ BLOK: KDO MĚ MÁ NA SVĚTĚ NEJRADĚJI ... 55
VII II. ... 57
VIII PRAKTICKÁ ČÁST ... 57
IX 3 PLÁN VÝZKUMU ... 58
3.1 CÍLE VÝZKUMU ... 58
3.1.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM ... 58
3.2 VÝZKUMNÉ METODY ... 58

3.2.1 VÝZKUMNÝ VZOREK 60
X 4 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKŮ PRO RODIČE DĚTÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE TUPESY 62
XI 5 VZTAHOVÁ ANALÝZA DAT ZÍSKANÝCH VÝZKUMEM 75
XII 6 ROZHOVORY S UČITELKAMI V MATEŘSKÉ ŠKOLE TUPESY 78
6.1 CÍLE VÝZKUMU 78
6.2 VÝZKUMNÉ METODY 78
6.3 VÝZKUMNÝ VZOREK 78
6.4 PRŮBĚH VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ 79
6.5 INTERPRETACE ROZHOVORŮ 79
6.6 OBSAHOVÁ ANALÝZA DAT ZÍSKANÝCH VÝZKUMEM 79
XIII 7 ODPOVĚDI NA OTÁZKY FORMULOVANÉ V DÍLČÍCH CÍLECH VÝZKUMU 83
XIV ZÁVĚR 85
XV SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY 87
XVI SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK 89
XVII SEZNAM GRAFŮ 90
XVIII SEZNAM TABULEK 91
XIX SEZNAM PŘÍLOH 92

ÚVOD

V dnešní době se nám všem otevírá mnoho cest, možností a příležitostí. Máme dostatek materiální podpory, možností, nabídek a informací ze všech koutů světa. Můžeme cestovat, poznávat země, učit se, stát se tím, kým chceme být. Dokážeme se však orientovat v tom, co se kolem nás děje a umíme čelit přímé realitě, abychom uspěli? Spolu s tím vyvstává otázka, jak budeme vychovávat své děti, aby i ony uspěly v životě.

Klasický model rodiny se mění a s tím souvisejí i změny hodnot a tradic. Na děti je kladena důležitost vědomostí, schopností a dovedností. Od neútlejšího věku jsou vystavovány situacím, kde se ukazuje jejich psychická odolnost, sociální zdatnost, komunikační dovednosti a pružnost.

Pro své děti si přejeme život plný zdraví, lásky, přátelství, úspěchu. Přejeme jim sílu, která jim pomůže zvládnout všechny neúspěchy, které jim život připraví. Rodiče spolu s mateřskou představují první společenství lidí, které dítěti napomáhá vydat se cestou, kterou si dítě zvolí. Některým dětem je cesta umetána, jiným dětem rodina životní cestu ztíží. Měli bychom však děti vybavit na tuto nelehkou pouť důvěrou a nadějí do budoucnosti, citem pro spravedlnost a oporou v to, že vždy se kolem něj nachází společenství lidí, kteří ho podporují. Postupem času toto společenství netvoří jen rodiče, sourozenci, prarodiče a pedagogové, ale i přátelé a kamarádi, kteří je životem doprovázejí.

Pomozme tedy dětem kolem nás vykročit tou správnou nohou a doufejme, že přijmou životní výzvy lépe, než většina z nás.

Cílem mé práce je zjistit, do jaké míry ovlivňuje spolupráce rodičů a učitelek adaptaci dětí v mateřské škole.

Tento výzkum by měl pomoci osvětlit přístup rodičů k adaptaci svých dětí v mateřské škole, přístup učitelek k adaptaci dětí v mateřské škole, a také osvětlit problémy spolupráce učitelek mateřské školy a rodičů.

Výsledky mé práce by mohly být cenné pro učitelky v mateřské škole a také pro rodiče dětí v mateřské škole.

O výsledky mé práce projevila zájem Mateřská škola Tupesy.

Práce obsahuje 7 kapitol. Dělí se na část teoretickou a praktickou. V první kapitole je popsána historie předškolní výchovy, současnost předškolní výchovy, cíle předškolní výchovy. Dále se zaměřuji na osobnostně založenou předškolní výchovu, přechod dítěte do mateřské školy, popisuji zde role učitelky v mateřské škole.

Ve druhé kapitole představuji mateřskou školu v Tupesích, od historie mateřské školy až po současnost, kde se zaměřuji na vnitřní organizaci a činnost, podmínky výchovně vzdělávací práce v mateřské škole a školní vzdělávací program.

Praktická část je rozdělena na 5 kapitol. V první kapitole popisuji plán výzkumu a cíl mé práce. Dále se zaměřuji na vyhodnocení dotazníků pro rodiče dětí v mateřské škole v Tupesích. V páté kapitole jsem se zabývala vztahovou analýzou dat získaných výzkumem. Další kapitolou je vyhodnocení výzkumného šetření pomocí rozhovorů, které jsem vedla s učitelkami v Mateřské škole Tupesy. A v poslední kapitole odpovídám na otázky formulované v dílčích cílech výzkumu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVA

Je patrné, že předškolní výchova měla u nás vždy své cíle a hledala si své cesty, jak je uskutečnit (Bečvářová, 2003).

1.1 Historie předškolní výchovy

1.1.1 Vznik a počátky praxe a teorie předškolní výchovy

Počátky předškolní výchovy lze již vysledovat v prvobytné pospolné společnosti. Všichni členové jsou si rovni a také výchova je pro všechny děti stejná, úzce spojená s prací. Při hře se děti učí různým pracovním úkonům, jako je lovení zvěře, či nošení vody (Bělinová, Mišurcová, 1982).

1.1.2 Předškolní výchova v otrokářské společnosti

S rozpadem rodového zřízení jednotná výchova mizí a se vznikem tříd se dostává odlišné výchovy a vzdělání dětem kněží a vůdců kmene, svobodných občanů a dětem nesvobodných otroků. Děti otroků neměly přístup do pozvolna vznikajících škol, pozorovaly a pomáhaly rodičům při práci a tím se od nich učily. Ve svých spisech Ústava a Zákony pojednává Platón o výchově malých dětí (Bělinová, Mišurcová, 1982).

„Dle Platóna má být výchova v rodině doplněna od tří let výchovou veřejnou, společnými hrami, k nimž se všechny děti z určitého okruhu scházejí na určitých místech u svatyní, kde vybrané ženy dohlížejí na jejich chování a kázeň. Dětem jsou též předčítány báje a básnická díla s výrazným mravním zaměřením" (Bělinová, Mišurcová, 1982, s. 9).

Aristoteles přikládá velký význam výchově v prvních letech života dítěte, neboť v ní spatřuje základ pro další rozvoj člověka (Bělinová, Mišurcová, 1982).

1.1.3 Předškolní výchova ve feudální společnosti

Křesťanství zdůrazňuje právo každého dítěte na život. Křesťanství vneslo nový obsah a cíl do výchovy nejmenších.

Na území našeho státu se objevily dva pokusy o společenskou předškolní výchovu. Jeden nalézáme roku 1578 na jižní Moravě, a druhý v Přerově, kde byla kolem roku 1566

v bratrské škole vytvořena skupina dětí, aby se rodiče během práce nezdržovaly péčí o své děti (Bělinová, Mišurcová, 1982).

1.1.4 Předškolní výchova Jana Amose Komenského

Předškolní výchova představuje pro Komenského jak východisko pro jeho sociálně reformní snahy, tak základ, na nějž navazuje další celoživotní vzdělávání. O výchově nejmenších pojednává Komenský v dílech Informatorium školy mateřské, Velké didaktice a Vševýchově (Bělinová, Mišurcová, 1982).

„To, co dítě prožívá ve svém dětství, vrývá se do jeho vědomí na celý život. Komenský přirovnával dětskou duši k semeni, v němž je již obsažena celá rostlina" (Bělinová, Mišurcová, 1982, s. 14).

„J.A.Komenský vytvořil první systém předškolní výchovy v dějinách pedagogického myšlení a stal se zakladatelem předškolní výchovy. Komenský v předškolním věku počítá s přípravou dětí na školu. U dětí má být rozvíjen kladný citový vztah ke škole; po stránce sociální mají být připraveny do té míry, aby byly schopny žít ve složitější společenské organizaci, než je rodina" (Bělinová, Mišurcová, 1982, s. 16).

John Locke se věnoval výchově nejmladších dětí ve svém spise Několik myšlenek o vychování. Velký význam spatřoval ve hře dětí, kde se děti učí činorodosti, vynalézavosti, obratnosti, píle a skromnosti (Bělinová, Mišurcová, 1982).

Jean Jacques Rousseau vychází z teze, že dítě je od narození dobré, kazí se teprve lidským působením (Bělinová, Mišurcová, 1982).

Jan Jindřich Pestalozzi rozvinul Rousseauovu myšlenku přirozené výchovy pro výchovu dětí v rodině i ve škole. Usiloval o nové metody výchovy a vyučování, jež by respektovaly dětskou přirozenost v hromadné výuce. Chápal výchovu jako rozvíjení specificky lidských sil a schopností dítěte a funkci vychovatele jako pomocníka, který má podporovat samovývoj dítěte (Bělinová, Mišurcová, 1982).

Dle Roberta Owena by děti předškolního věku měly být vedeny k poznávání věcí, aby o nich získaly přesné představy, které jsou základem správného myšlení. Přírodu by měly poznávat při pobytu venku i prostřednictvím obrázků a modelů. Na své otázky by měly dostávat rozumné odpovědi, a tak podporována v rozhovorech jejich zvídavost (Bělinová, Mišurcová, 1982).

1.1.5 Počátky veřejné předškolní výchovy

Rozvojem výrobních sil a narůstáním sociálních problémů byl v celé Evropě podmíněn vznik a vývoj veřejných výchovných institucí. Tato zařízení byla zpočátku určena pouze pro děti pracujících chudých vrstev. Ale v průběhu 19. století se projevily snahy o veřejnou výchovu dětí také u vrstev společensky postavených výše. Dobročinné spolky a organizace si vzaly za úkol zmírnit bídu nemajetných vrstev, a tak zřizovaly a vydržovaly instituce pro chudé děti (Bělinová, Mišurcová, 1982).

V 19. století se začínají veřejné předškolní instituce budovat soustavně. Byly označovány názvem dětince neboli pěstouny. Patřily k nim opatrovny, dětské zahrádky a mateřské školy. Opatrovny se staraly o malé děti chudých rodičů, pracujících mimo domov. Matky těchto dětí svěřovaly své děti pod dohled starší ženy, která pečovala o menší dětskou skupinu (Bělinová, Mišurcová, 1982).

Dětské zahrádky působily především výchovně. Tvůrcem byl Bedřich Fröebel, který roku 1840 založil první zařízení tohoto druhu. V Praze byla roku 1864 založena první německá zahrádka J. Heinrichem (Bělinová, Mišurcová, 1982).

Mateřské školy byly výchovné instituce, které se staly východiskem moderní české předškolní výchovy. Mateřské školy byly dvouleté pro 2- 4 leté děti, opatrovny také dvouleté pro 4- 6 leté děti. První mateřská škola byla roku 1869 založena u sv. Jakuba. Byla to první instituce, jež byla veřejná, a v níž materiální a personální podmínky výchovy zajišťovala obec pražská a o stravování a ošacení chudých dětí se staral dobročinný komitét dam (Bělinová, Mišurcová, 1982).

Roku 1872 vyšel ministerský výnos o mateřských školách a ústavech jim příbuzných, a tím se mateřské školy staly institucemi především výchovnými. Jejich úkolem bylo podporovat a doplňovat rodinnou výchovu a připravovat je ke školnímu vyučování (Bělinová, Mišurcová, 1982).

1.1.6 Výchovný systém v českých mateřských školách

Marie Riegrová-Palacká se postavila proti systému Fröebela, obávala se, aby děti nebyly vychovávány v německém duchu. Celková koncepce mateřské školy byla přijata z francouzské tradice. V obsahu výchovné práce byla přijata podrobně propracovaná vý-

chova náboženská a mravní, založená na vztahu lásky pěstounky a dítěte. Vliv Fröebelových dětských zahrádek se projevil zařazením dětských ručních zaměstnání, pohybových her a prací na zahradě. Česká tradice zdůraznila všestranný rozvoj každého dítěte na základě výchovy v mateřském jazyce v duchu české kulturní tradice (Bělinová, Mišurcová, 1982).

1.2 Osobnostně orientovaná předškolní výchova

V průběhu vývoje lidstva se postavení dítěte a názory na jeho společenskou hodnotu měnily. Úvahy o dítěti a dětství, které odhalovaly jejich skutečné hodnoty, se rozvíjely pomalu (Opravilová, Gebhartová, 1998).

Důležitost předškolního vzdělávání dítěte dokládá tento citát:

„Několik vět, které si denně opakujeme: O všechno se rozděl. Hraj fér. Nikoho nebij. Vracej věci tam, kde jsi je našel. Uklízej po sobě. Neber si nic, co ti nepatří. Když někomu ublížíš, řekni promiň. Před jídlem si umyj ruce. Splachuj. Teplé koláčky a studené mléko ti udělají dobře. Žij vyrovnaně- trochu se uč a trochu přemýšlej a každý den trochu maluj a kresli a zpívej a tancuj a hraj si a pracuj. Každý den odpoledne si zdřímni. Když vyrazíš do světa, dávej pozor na auta, chytni se někoho za ruku a drž se s ostatními pohromadě" (Bečvářová, 2003, s. 18).

1.2.1 Proměny dětství

Zpočátku dítě, které přicházelo na svět, velkou hodnotu nemělo. Dětství bylo nevýznamným obdobím a postoj společnosti k jeho zvláštnostem byl lhostejný a necitlivý. Svědčí o tom i to, že až do 12. století se ve výtvarném umění dítě téměř nevyskytuje (Opravilová, Gebhartová, 1998).

„O jeho bytí či nebytí se mohlo rozhodovat jako o věci. I v tak vyspělé kultuře, jakou představuje starověké Řecko a Řím, měl otec nad životem dítěte právo veta. Přestože v této době vznikají ojedinělé myšlenky o člověku jako o svobodné individualitě, ideály výchovy zahrnovaly především chlapce z privilegovaných vrstev, a to nejdříve od dosaženého pátého roku života" (Opravilová, Gebhartová, 1998, s. 10).

Období humanismu bylo k dítěti vstřícnější, dítě už nemohlo být přímo zabito nebo prodáno do otroctví, ale i tak mohlo být tvrdě trestáno, omezováno a vykořisťováno. Teprve v dosažení určité fyzické zralosti a znaků dospělosti, bylo uznáno a přijato mezi dospělé (Opravilová, Gebhartová, 1998).

„Teprve Jan Amos Komenský dokázal ve svém díle pojímat dítě z hlediska jeho svébytnosti a upozornil na nezbytný respekt k jeho specifickým potřebám. Poprvé v dějinách myšlení o výchově odůvodnil nutnost systematické předškolní výchovy a ve dvanácti kapitolách svého Informátorka školy mateřské rozpracoval její obsah. Celým svým dílem dokazuje Komenský dospělým, že v zájmu své další existence a vlastní budoucnosti musí dítěti věnovat náležitou pozornost a rozumět mu. Jenom když dospělí skutečně porozumějí dětským potřebám a vývojovým zvláštnostem, mohou děti dobře vychovat, a tím také zajišťovat vývoj celé společnosti. V očích Komenského jsou děti nejdražšími klenoty, nejcennějším darem, nejnadějnějším příslibem a hlavně největším bohatstvím, které lidské společenství má. Objevný význam tohoto pohledu na dítě však zůstal po staletí nedoceněn a nevyužit" (Opravilová, Gebhartová, 1998, s. 10-11).

Jean Jacques Rousseau jako jeden z prvních obhajoval práva dítěte a stal se tak zakladatelem teorie přirozené svobodné výchovy. Odmítal pohled na dítě jako na „malého dospělého". Jeho myšlenka, že děti jsou v jádru od přírody dobré a vyžadují naši úctu, ovlivnil později edikt Velké francouzské revoluce, který přijal všechny opuštěné děti a prohlásil je za děti vlasti, tedy společensky uznávanou hodnotu (Opravilová, Gebhartová, 1998).

Rousseau naznačil znovu se objevující otázku, jaký je vlastně vztah mezi přirozeným zráním a systematickým učením, do jaké míry výchovné působení má, může a smí zasahovat do přirozeného vývoje dítěte (Opravilová, Gebhartová, 1998).

„Svět dítěte, odlišný od světa dospělých, je třeba pochopit a plně respektovat. Podle slov Marie Montessoriové tím získá nejen dítě, ale i sám dospělý, protože svět dítěte je krásnější a šťastnější než svět dospělých. Rovněž spontánní projevy dětí jsou pravdivější než rutina a zvyky dospělých. Proto bychom se měli snažit uchovat dítě co nejdéle ve stavu jeho „první nevinnosti" a nesnažit se je za každou cenu formovat podle svého obrazu, který si „nezaslouží, aby byl jeho modelem" " (Opravilová, Gebhartová, 1998, s. 13).

1.2.2 Cíle předškolní výchovy včera, dnes a zítra

Děti si hrály po staletí doma nebo venku v menších neformálně vzniklých skupinách bez zvláštního povšimnutí dospělých. Svým tempem postupně dozrávaly do věku spojeného s určitými povinnostmi a právo prožít tuto etapu života nezávazně bylo dospělými nepsané uznáváno. Do této situace zasáhla realita spojená s nutností postarat se o děti předškolního věku tehdy, pokud rodinná péče z nejrůznějších důvodů selhává nebo chybí (Opravilová, Gebhartová, 1998).

Zpočátku se vznik předškolních institucí zdůvodňoval hlavně sociálně pečovatelským posláním a jejich cíl byl spatřován v zastoupení rodinné péče u dětí opuštěných, odložených a u sirotků (Opravilová, Gebhartová, 1998).

„Pochopitelná a přirozená důvěra malých dětí v autoritu dospělého umožnila vychovatelům snadno děti vést a ovládat. V početné skupině se v zájmu pořádku a přehlednosti musely požadavky na děti sjednocovat, rozdíly mezi nimi stírat, jejich individuální pocity přehlížet, některým zájmům bylo třeba dát přednost, jiné omezit" (Opravilová, Gebhartová, 1998, s. 13-14).

Institucionální výchova přispívala k omezení přirozeného vývoje a zájmů dítěte tím, že organizovala společné činnosti, povinné pro všechny děti. Děti převážně seděly v lavicích a věnovaly se různým ručním pracím. Ve Francii se v 19. století některým předškolním institucím říkalo „školy pletení". Také hry s pevně stanovenými pravidly byly společné. Často měly podobu hry s prsty vsedě v lavici, doprovázené mravoučnými verši. Také jednotné oblečení podtrhovalo splynutí a přizpůsobení se ostatním (Opravilová, Gebhartová, 1998).

Cíl takovéto mateřské školy především určoval sám zřizovatel. Ovlivnil tím celkovou koncepci a zaměření instituce. Ve většině institucí byl kladen důraz na pokoru a poslušnost spolu se schopností přizpůsobit se společenskému požadavku trpělivě pracovat (Opravilová, Gebhartová, 1998).

Cesta současného dítěte je náročná a složitá především tím, že ji ustavičně zrychlujeme a přímočaře vytyčujeme. Zbavujeme ji přirozených odboček a zastavení, hledání i nutného, zkušenost přinášejícího bloudění. Mateřská škola je téměř jediným místem, které může ideálně zajišťovat rovnováhu mezi nezbytně žádoucí mírou omezování, kterou s sebou

nese výchova ve formální skupině, a svobodným rozvojem osobnosti a lidské jedinečnosti každého dítěte (Opravilová, Gebhartová, 1998, s. 17).

Mateřská škola s dobře připravenou učitelkou představuje počátek systematického výchovného působení, v němž se zásadní princip individualizace v podmínkách skupiny může v plné šíři uplatnit. Nikdy později už nebude v institucionální výchově tolik času a příležitostí k individualizovanému, osobnostně zaměřenému, pestrému a různostrannému působení. Metody, organizace i těžiště obsahu působení se dají nasměrovat k osobnostní a sociálně formativní dimenzi, kterou už dnešní máločetná rodina nemůže většinou zaručit (Opravilová, Gebhartová, 1998).

„S vědomím základní tendence lidského směřování a znalosti zákonitostí vývoje člověka přispívá mateřská škola k obnovení smyslu dětství, může zmírnit horečnaté tempo výchovných snah i předcházet vzniku možných slepých uliček i nebezpečných křižovatek v osobnostním rozvoji každého jednotlivého dítěte. Přitom tradiční obsah výchovně-vzdělávacího působení- rozšiřování poznatků, zkušeností, dovedností a zvyků- se stává spíše prostředkem, nikoli jediným cílem plnohodnotného osobnostního rozvoje" (Opravilová, Gebhartová, 1998, s. 18).

Mateřská škola by v úvahách o budoucnosti měla vycházet z přesvědčení, že ve své formě a obsahu by mateřská škola měla připomínat rodinný dům se zákoutím pro hru, zábavu, plnění povinností a práci. V tomto domě nachází dítě své místo, kam se může uchýlit s vědomím, že je na blízku dospělý, na kterého se lze obrátit. Tento dům má několik pater. V suterénu jsou uloženy solidní a pevné základy, které se realizují uspokojováním základních potřeb jídla, spánku a pravidelných společensko- kulturních činností. Přirozeným centrem celého domu je přízemí, kam jsou situovány výchovné úkoly, realizované tvořivými herními aktivitami. Patří sem i každodenní činnosti a zvyky spojené s pečovatelskými službami. Mělo by zde vládnout laskavé ovzduší, důvěrná komunikace, pocit bezpečí a pohody. Do prvního poschodí směřují vzdělávací úkoly, uskutečňované jako cílevědomé rozvíjení poznávacích činností a intelektu. Rodinný dům mívá i podkroví a tajuplné půdní prostory, kam ukrýváme tajemství a poklady, odkládáme to, co je pro nás zbytečné, koutky, kde chceme být jen sami. Takové prostory by mělo mít dítě i v mateřské škole. Rodinný dům slouží všem obyvatelům, všechna místa v něm jsou důležitá a využitelná. Všechna místa jsou co nejvíce propojena a otevřena. Nejdůležitější je, aby zde vládla atmosféra au-

tonomie, solidarity a kompetence. Výchovné působení rodinného domu zaručuje spolupráci mezi všemi obyvateli domu (Opravilová, Gebhartová, 1998).

Mateřská škola je charakterizována svobodou, neformálností a individualizovaným uspořádáním výchovných i vzdělávacích cílů. Neupřednostňuje intelekt dítěte, ale rozvojem jeho citových, sociálních a volních vazeb zajišťuje jeho pocit jistoty a bezpečí a vytváří pro dítě stálou příležitost k sociálně založenému učení a poznávání. Minulost a současnost poskytují dost důkazů o tom, že děti předškolního věku většinou není třeba speciálně vyučovat. Při vhodné motivaci, nabídce a nenápadném taktním vedení se s malou pomocí dospělého dokážou učit nejlépe samy. Nesmí však přitom být vystaveny intelektuálnímu snobismu, který od nich žádá, aby se v zájmu rodičovské nebo učitelské prestiže prezentovaly jako úspěšné, a to mnohdy za hranice svých možností (Opravilová, Gebhartová, 1998).

Nový model mateřské školy uznává předškolní období dětství jako etapu života s vlastními zákonitostmi a charakteristickými činnostmi, které nelze předčasně omezovat vnucováním pravidel a tempa světa dospělých (Opravilová, Gebhartová, 1998).

Mateřská škola však společně s rodinou musí zacházet daleko více porozumění pro dítě, stejně tak jako musí daleko realističtěji a skromněji odhalovat, co dítěti dopomáhá ke spokojenému a lidsky hodnotnému životu (Opravilová, Gebhartová, 1998).

Cíle předškolního vzdělávání dle Zákona 561/2004 Sb., § 33

„Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami" (Zákon 561/2004 Sb., §33).

1.3 Současnost předškolní výchovy

Určité změny ve společnosti se promítly i do pojetí předškolní výchovy a ovlivnily je jak v cílové úrovni, tak i v rovině obsahu, podmínek, metod a prostředků. Oblast předškolní výchovy se proměňovala na základě vnitřní reformy (Bečvářová, 2003).

Demokratizace a humanizace vzdělávacího prostředí byla provázena snahou změnit vztahy mezi účastníky vzdělávacího procesu a snížit psychofyzickou zátěž předškolních dětí. Zohledňování a důslednější respektování individuálních osobnostních kompetencí dítěte si žádaly i změnu organizace: snížit počty dětí ve třídách, uvolnit denní režim dětí, rozvolnit výchovný a vzdělávací program, zřizovat věkové heterogenní třídy, integrovat děti se speciálními potřebami, uplatňovat výrazněji skupinové a individuální činnosti dětí, umožnit rodičům spoluúčast na předškolním programu a otevřít se vůči veřejnosti. Novinkou začíná být i sponzorování mateřských škol (Bečvářová, 2003).

„Jaký asi bude svět ve chvíli, kdy za něj vaše děti budou muset převzít zodpovědnost? To dnes nikdo neví. Společenské změny neprobíhají předvídatelnou rychlostí. Možná se onen svět nebude tak výrazně lišit od světa, jak jej známe dnes, možná naopak dojde k jeho celkové proměně. Jak vlastně můžeme své děti co nejlépe připravit na povolání a na životní role, když je nejsme s to věrohodně předpovědět?" (Bean, 1995, s. 9).

1.3.1 Charakteristika současné osobnostně orientované předškolní výchovy

1.3.1.1 Vztah k dítěti

Pro mateřskou školu znamená nový vztah učitelky k dítěti, nahrazující tradiční autoritativnost a úsilí o nadvládu a řízení zvnějšku. Mateřská škola přijímá dítě se vstřícností a partnerským vztahem, v kterém převažuje důvěra a náklonnost (Opravilová, Gebhartová, 1998).

Dítě by mělo mít dostatečný prostor k tomu, aby mohlo uplatnit vlastní mnohostrannou aktivitu, aby mělo bohatou příležitost se projevovat i možnost spolurozhodovat, souhlasit i oponovat. Zde se uplatňují přednostně projevy uznání a důvěry ve schopnosti dítěte a pozitivní motivace. Mnohé učitelky se obávají o ztrátu pozice a autority, o ztrátu pocitu spolehlivého vedení a ovládání (Opravilová, Gebhartová, 1998).

1.3.1.2 Vztah k rodině

V rámci osobnostní orientace uznává mateřská škola dominantní roli rodiny v rozvoji dítěte, a proto se maximálně otevírá spolupráci s rodinou. Jde tak o skutečné partnerství a spoluúčast rodičů ve vzdělávání. V minulém období byla preferována více veřejná instituce než rodina, což deformovalo vztah mezi rodinou a školou. Škola byla chápána jako stanovená autorita a rozhodčí v otázkách vzdělávání a výchovy. Mateřská škola poskytuje dětem styk s svými vrstevníky, dává jim šanci porovnávat se s ostatními, nabízí pestrou škálu činností a příležitostí k seberealizaci, rozvíjí dispozice a talent (Opravilová, Gebhartová, 1998).

1.3.1.3 Vztah mateřské školy k počátečnímu vzdělávání

Předškolní období dává příležitost hrát si, samostatně a tvořivě jednat, řešit praktické úkoly, ale i respektovat pravidla, naslouchat druhým a srozumitelně se vyjadřovat. Dítě tím získává pocit jistoty a sebedůvěry, který později uplatní pro svou následující roli školáka. Nejspolehlivější průpravou je přirozené rozvíjení a podněcování těch specifických schopností, které jsou vývojově neopakovatelné a nenahraditelné (Opravilová, Gebhartová, 1998).

1.3.1.4 Hra a učení

Každá hra a úkol dávají příležitost navázat na osobní prožitek, uplatnit zájmy a zkušenosti, vyjádřit vlastní představu o světě i osobitý vztah k němu. Nestačí, že si dítě za vlídného dohledu učitelky v mateřské škole hraje. Preference hry neznamená nezávaznost činnosti dítěte a ulehčení práce učitelky. Je totiž snazší zmanipulovat dítě k nácviku určitého výkonu, který se dá předvést a hodnotit, než dovést každé jednotlivé dítě k seberealizaci a sebevyjádření ve hře. Hra může ukázat stupeň rozvoje dítěte. Pokud jsme vnímaví, dokážeme ve hře rozpoznat pozornost dítěte, do jaké míry se dokáže soustředit, zda využívá vlastní zkušenosti, zda je nápadité, tvořivé a pohotové. Hra ukáže, jak se dítě umí rozhodovat a předvídat důsledky svého rozhodnutí, jak dovede hodnotit své vlastní chyby (Opravilová, Gebhartová, 1998).

Dítě je aktivní osobnost, má právo i povinnost se na svém rozvoji spolupodílet. Je samostatně myslící bytost, spolutvůrcem vlastního rozvoje a ne někým, kdo se má bez vlastní vůle nechat ovládat a řídit (Opravilová, Gebhartová, 1998).

„V situačním učení, které má z hlediska dítěte přirozený a bezprostřední charakter, jde o to citlivě sladit, co dítě dělá a co chce dělat, s tím, co má a co musí dělat. Situační učení, které přináší srozumitelné, přitažlivé, užitečné a nutné podněty a nároky, představuje přirozený motiv a první krok k samostatnému objevování. Dítě se učí tím, že jedná, koná a prožívá konkrétní situace, a ne tím, že je slovně poučováno ve zvláště vyčleněných didaktických jednotkách" (Opravilová, Gebhartová, 1998, s. 26).

1.3.1.5 Alternativnost

Alternativnost v organizaci mateřských škol znamená pluralismus zřizovatelů, kdy vedle mateřských škol vstupují ještě soukromé, nadační a církevní školy. Po stránce organizační představuje alternativnost vnitřní uspořádání dle věku, různé formy integrace a různé způsoby plánování. Alternativy mohou být cesty vpřed, krokem zpátky i bloudění v kruhu (Opravilová, Gebhartová, 1998).

1.3.1.6 Samostatnost, spontánnost, tvořivost

Klíčovým požadavkem současné výchovy je důraz na samostatnost a tvořivost jedince. Výchově tvořivosti se věnuje v oblasti estetické. Tvořivé jednání souvisí s celkovým psychickým vývojem a zráním. Odráží postoj ke skutečnosti i k sobě samému (Opravilová, Gebhartová, 1998).

Pro rozvoj tvořivosti dítěte není nutné vymýšlet pouze náročné a efektivní činnosti. Spíše je dobře vybírat co z nejširšího obsahového rámce běžných aktivit. Stačí nechat dítě, aby se vyjádřilo, ocenit jeho nápad, naznačit důvěru, zbavit ho obav ze selhání, povzbudit ho. Výchova k tvořivosti formuje vztah mezi dítětem a jeho okolím a právě osobnostní orientace dává tomuto vztahu zaměření (Opravilová, Gebhartová, 1998).

Dítě má právo, aby samo rozhodlo, kdo si s ním smí hrát a má také právo říci „ne" (Caiatiová, Delačová, Millerová).

1.3.1.7 Individualizace

Učitelky by se měly seznamovat s tím, jak přistupovat k dětem s různými problémy, ale měly se dovídat i o tom, jak pracovat s nadanými dětmi, které potřebují individualizované působení (Opravilová, Gebhartová, 1998).

1.3.1.8 Volba a realizace vzdělávacího programu

Realizační podoba představuje konkrétní způsoby, jimiž se obsah výchovy a vzdělávání určitého programu zprostředkovává dětem ve škole učitelkou. Patří k tomu i výchovná strategie, tedy volba metod a prostředků přizpůsobených podmínkám a možnostech školy. Odráží se zde ale i nápaditost a profesionalita učitelky. Měla by vycházet z vlastní schopnosti využívat specifické podmínky, nahodilé situace, uplatňovat nápady a pohotově improvizovat. V duchu programu by se mělo myslet, jednat a tvořit (Opravilová, Gebhartová, 1998).

1.3.2 Přechod dítěte z rodiny do mateřské školy

Zkušenosti, které dítě získá, při své první konfrontaci s mateřskou školou, přispívají k tomu, jaký postoj bude mít k mateřské škole vůbec, a spoluutváří i bázi jeho společenství s druhými lidmi pro pozdější dobu. Nesmí se proto tento krok podceňovat. Může ovlivnit chování dítěte v mateřské škole, ale i pozdější vývoj dítěte (Jeřábková, 1993).

Řada učitelek v mateřské škole však počáteční problémy nováčků nebere dostatečně vážně. Problémy s nově příchozími dětmi přičítají k běžně se opakujícím problémům a překonávání je spíše pro ně rutina. Nevěnuje se patřičná pozornost všemu, co se v dítěti odehrává, co pro něj znamená opustit prostředí domova, rodiče, sourozence, svůj pokoj, hračky a všechny důvěrné jemu známé okolnosti a muset si zvykat na prostředí neznámé (Jeřábková, 1993).

Vstup do mateřské školy však není pro každé dítě spojeno s problémy. Přechod z rodiny do mateřské školy nemusí být vždy spojen s potížemi, ale je nesporné, že tvoří jakýsi krizový bod v dětské socializaci. Dítě, které je na přechod z domova připravováno a pozitivně naladěno, bude snášet přechod bez velkých problémů a potíží. Opěrný bod má ale také dítě, které se v mateřské škole setká s dětmi, které už zná (Jeřábková, 1993).

Před vstupem do mateřské školy je potřeba dítěti umožnit podmínky, které by ho na novou situaci připravovaly a pozitivně se v něm také odrážely. *„K osvojení potřebných technik přechodu jsou vhodné např. následující situace:*

- *krátkodobé odloučení dítěte od matky nebo od jiných jemu blízkých osob,*

- *návštěvy dítěte v jiných rodinách, z počátku s matkou, později i bez ní (v této rodině by mělo dítě občas i jíst a později ev. i přespat),*
- *zvát k dítěti domů jiné děti a tím podporovat společnou hru s druhými,*
- *umožnit dítěti, aby občas přišlo do styku s dalšími známými osobami a nebylo výhradně jen s matkou,*
- *zvyšovat požadavky, které jsou na dítě kladeny (např. vykonávat samostatně drobné úkoly jako: obléknout si určité části oděvu, vykonávat samostatně některé úkony denní hygieny a další),*
- *mít příležitost poznávat rodinné soužití i v jiných rodinách (např. pozorováním rodin ve svém okolí nebo o dovolených)"* (Jeřábková, 1993, s. 150).

1.3.2.1 Přípravy na přechodnou situaci

Míra problémů, které doléhají na dítě při přechodu, a způsob překonávání těchto problémů, jsou závislé na tom, v jaké míře se uskutečnila předběžná příprava. Dítě musí být připravováno postupně, musí být aktivně zapojeno tím, že má mít možnost novou instituci postupně poznávat (Jeřábková, 1993).

K situaci nových dětí

Při vstupu do mateřské školy dítě poprvé opouští důvěrně známý rodinný rámec. Musí se uvolnit ze světa převážně dospělých a věnovat se stejně starým vrstevníkům ve skupině, která je pro něj nová. Jsou na dítě kladeny nové požadavky a úkoly (Jeřábková, 1993).

,,Od dítěte se očekává, že:

- *vyzná se ve velké skupině,*
- *najde v této skupině svou pozici,*
- *vyrovná se se svým nově získaným statusem,*
- *pochopí, že věci v mateřské škole patří všem,*
- *naváže kontakt s druhými dětmi a dospělými a získá k nim vztah,*
- *pozná a pochopí, že ho nemusí mít všechny děti ve skupině stejně rády,*
- *učí se reagovat na přání druhých dětí a umí své vlastní potřeby podle situace potlačit nebo je přiměřeně prosazovat,*
- *akceptuje, že jsou ve skupině děti silnější, chytřejší a zkušenější,*

- *učí se odhadovat chování učitelky a různé reakce dětí na jednu určitou situaci,*
- *pochopí nová pravidla společného hraní a získá schopnost akceptovat hry a práci, i když někdy neodpovídají jeho vlastním přáním a potřebám,*
- *zvykne si na určitý hluk a akceptuje i třeba dosud nepoznaný neklid a někdy i chaos ve skupině,*
- *zvládne skutečnost, že se mu učitelka nemůže neustále věnovat,*
- *orientuje se ve skupině a v mateřské škole vůbec,*
- *vyrovná se s rytmem každodenního života v mateřské škole,*
- *a především se vyrovná s tím, že je někdy polovinu dne nebo i déle odloučeno od své rodiny, zejména od matky"* (Jeřábková, 1993, s. 156-157).

Reakce dětí na mateřskou školu mohou být rozdílné, od agresivního chování, křiku, pláče, strachu až k extrémně zdrženlivým reakcím. Existují i děti, u kterých se objevují psychosomatické reakce, jako bolení břicha, bolesti hlavy, zvracení, nebo zase děti vykazující zjevně šaškovské chování, nepřirozenou veselost, nebo děti nepřetržitě hovořící (Jeřábková, 1993).

Je však ale také potřeba upozornit na některé situace a podmínky, které mohou těžce působit na dítě při přechodu z rodiny do mateřské školy. Přitěžujícími okolnostmi bývají pro dítě rozvod rodičů, smrt osoby mu blízké, narození sourozence, nástup matky do zaměstnání, přestěhování, izolace rodiny od okolí, nebo také to, že je dítě jedináček a je přivyklé být vždy středem pozornosti (Jeřábková, 1993).

Učitelka je při přechodu odborně kvalifikovaná průvodkyně dítěte a jeho rodičů. Základním postojem by měla být podpora dítěte. Jeden z hlavních úkolů učitelky je podpora integrace dítěte do skupiny, tedy jeho vztahů k ostatním dětem. Malé děti se musí životu ve skupině teprve učit, neboť jsou zvyklé na plnou pozornost rodičů (Niesel, Griebel, 2005).

K situaci skupiny dětí

Na příchod nového dítěte může problematicky reagovat i celá skupina dětí. Může se např. chovat rezervovaně, odmítavě, nebo jej posuzovat jako vetřelce. Celá skupina dětí je vystavena novému procesu, a to poté, co šestileté děti odešly do školy. Některé děti tak ztrácí své kamarády, spoluhráče. Místo nich je skupina dětí konfrontována příchodem nových dětí, které jsou neznalé zdejších poměrů, jsou nezkušené, nejisté, bázlivé a vyžadují mnoh-

dy plnou pozornost učitelky. Projevují se zde pak specifické projevy chování jednotlivých dětí. Od žárlivosti, agrese, potřeby ukázat převahu, komandování, až po přátelské chování. Skupina dětí se obává, že bude stát stranou, že se už nebudou těšit oblibě učitelky. Celá skupina dětí by měla být začleněna do integrace nových dětí. Budou se tak stále více projevovat pozitivní reakce spojené s příchodem nových dětí (Jeřábková, 1993).

K situaci učitelky

Učitelka se setkává s novými dětmi a prožívá s nimi každodenní rutinu. Poznává i jejich rodiče a prožívá tak vlastní reakce na děti i rodiče. Prožívá silné emoce dětí i rodičů a jak s nimi naloží, závisí na jejích osobních zkušenostech. Měla by se jako profesionálka s vlastními reakcemi vypořádávat jak individuálně, tak v týmu. Role jí předurčuje jednat pedagogicky. Zaměřuje se na individuální potřeby jednotlivých dětí a rodiny (Niesel, Griebel, 2005).

Učitelka v procesu adaptace získává určitou pozici v hierarchii vztahů dítěte a rodičů. Intenzita vztahů pak mezi ní a dětmi bude rozdílná (Niesel, Griebel, 2005).

Chování učitelky k novým dětem spoluurčuje, jak si děti v mateřské škole zvykají, a jak nově vzniklou situaci prožívají. Chování je ovlivněno city, které učitelka k jednotlivým dětem prožívá.. Učitelky mnohdy neskrývají osobní nejistotu vůči nově příchozím dětem a jejich rodičům, mají i strach před přetížením, potíže s projevem sympatií nebo nesympatií vůči některým dětem, obavy z toho, že nebudou umět vždy adekvátně jednat, že nebudou mít dostatek trpělivosti jak vůči novým dětem, tak vůči ostatním ve skupině (Jeřábková, 1993).

„Učitelky musí hledat způsob, jak dítěti poskytnout odpovídající péči a vzdělání.

Styly vyučování a způsob vedení hodin v mateřských školách:

- *učitelka vytváří prostředí láskyplné výchovy, je laskavá, usměvavá, často děti pochválí a dává jim najevo svoji náklonnost;*
- *úzká spolupráce s rodiči a jejich zapojení;*
- *jasné, konkrétní a pevně stanovené požadavky;*
- *mnoho hudby, pohybu a praktické činnosti;*
- *struktura, důslednost a zvládání chování;*

- *dětem se nabízí mnoho možností na výběr;*
- *individuálně určovaná kázeň a usměrňování chování;*
- *zábavnost, přitažlivý program a činnost;*
- *uspořádání třídy s ohledem na různé styly učení;*
- *dobré plánování a příprava;*
- *budování sebeúcty u dětí;*
- *respekt k osobnosti dítěte"* (Riefová, 1999, s. 164).

Dítě uznává autoritu učitelky, jestliže je spravedlivá. Pokud se zeptáme dětí, zda je jejich paní učitelka přísná, často odpoví s úsměvem „ano" a pak upřesní, že ji mají rády, že je „přísná, ale hodná". Znamená to, že si váží toho, co jim paní učitelka řekne (Antier, 2004).

K situaci rodičů

Rodiče můžou svému dítěti přechod z rodiny do mateřské školy ulehčit, nebo naopak ztížit. Postoj rodičů k mateřské škole spoluurčuje přechodnou situaci. Rodiče mohou vidět v učitelce svou konkurentku, neboť se setkávají se situací, kdy jejich dítě projevuje své sympatie někomu jinému mimo svou rodinu. Někdy se rodiče nemohou vyrovnat s tím, co jejich dítě celý den dělá, co prožívá, jak se rozvíjí, jak s ním učitelka a děti zacházejí. Rodiče by měli vyvinout důvěru v dítě i v učitelku, aby se zbavili touhy neustále kontrolovat své dítě. Rodiče cítí, že i oni jsou ve své roli testováni, což může vyvolat obavy v pocitu vlastní ceny (Jeřábková, 1993).

Dítě však přináší z mateřské školy různé nápady ke hraní, formuluje nevyjádřená přání, ukazuje jiné způsoby chování. Dítě se zkouší prosadit a opírá se často o autoritu učitelky. Nachází tak svou cestu a odpoutává se tím ze svého důvěrného rodinného kruhu. Stává se, že i rodiče se velmi těžko od svého dítěte odpoutávají. Ale i rodiče, u kterých se počáteční problémy nevyskytují, mohou velmi ztížit přechod svému dítěti. Mohou se uchylovat k podplácení, že pokud dítě bude v mateřské škole hodné, dostane něco hezkého.Dítě by však nemělo od matky slýchat: „Já už musím chodit do práce a ty tady musíš zůstat, jinak to nejde" (Jeřábková, 1993).

Rodiče se teď také představují rodičům stejně starých dětí. Mohou vidět své dítě v porovnání s jinými dětmi objektivněji. Porovnávají vývoj a schopnosti ostatních dětí. Rodina se stává více ovlivňována zvenčí (Niesel, Griebel, 2005).

Vztahy uvnitř rodiny

Při nástupu dítěte do mateřské školy mohou nastat situaci, kdy je dítě sklíčené, pláče. Přeje si zůstat doma. Matčina láska je otřesena, po dítěti se požaduje, aby se vymanilo ze vzájemného vlivu. Pro rodiče je to také břímě, jelikož si přejí, aby byl nástup do mateřské školy bezproblémový. Může dojít v důsledku zvýšeného výchovného úsilí ke zhoršení vztahů mezi rodiči a dítětem. Dítě se však stává postupně samostatnější, poznává nové formy výchovy (Niesel, Griebel, 2005).

Celé předškolní období je charakteristické významnými změnami v oblastech biologického a psychosociálního vývoje, které by měla učitelka v MŠ na zřetel. Rozdíly mezi dětmi však mohou být značné (Mertin, Gillernová, 2003).
Významné změny se týkají motorického, kognitivního, emočního, motivačního a sociálního vývoje dítěte, z nichž některé popíši.

1.3.2.2 Emoční, motivační a sociální vývoj dítěte předškolního věku

S motivačně- volní charakteristikou předškoláka souvisí potřeba být aktivní. Vedle potřeby aktivity, iniciativy je však silná potřeba stability, jistoty, zázemí, bezpečí a trvalosti. Mezi významné potřeby tohoto období potřeba citového vztahu, potřeba sociálního kontaktu, společenského uznání, seberealizace, identity. Vůle dítěte tohoto věku je kolísavá. Častou stimulací volních výkonů je imaginace dítěte (Mertin, Gillernová, 2003).

Předškolák se může cítit frustrován tím, že mu znemožníme projevovat aktivitu, být v pravidelném kontaktu s vrstevníky a dospělými. Předškolák se nedokáže vyrovnat s nepřiměřenou odpovědností, vytýkáním lží. Zdravé dítě se snadno vyrovnává s přechodnými nároky, se stresem. Formují se základní citové projevy. Prožívání dítěte je velmi intenzivní, ale krátkodobé a proměnlivé (Mertin, Gillernová, 2003).

Mezi vrstevníky dítě rozvíjí schopnost spolupracovat, mít pochopení pro druhé. Je schopné pomáhat slabším, vést druhé, řešit konflikt kompromisem, ale také soupeřit. V tomto ob-

dobí je velmi důležitý vztah otce a matky, kterému dítě věnuje velkou pozornost. Jsou pokládány základy citového chování, prožívání, a proto je velmi důležité, v jakém prostředí dítě vyrůstá, jaké modely chování může dítě pozorovat (Mertin, Gillernová, 2003).

S vývojem emocí a s rozvojem sociálních vztahů souvisí morálně-etický vývoj dítěte. Kolem třetího roku mají české děti zvnitřněny základní sociální normy. S interiorizací souvisí rozvoj svědomí. Ví-li dítě, „co se smí", „co nesmí", pak už nepotřebuje přímou kontrolu dospělého, ale už je sám sobě průvodcem (Mertin, Gillernová, 2003).

Dítě vnímá dospělého jako neoddiskuvatelnou autoritu, která reprezentuje tzv. imanentní spravedlnost. Proto je trestuhodné, že řada dospělých svým chováním toto zkreslené nebo spíše idealistické vidění světa dětí zklamávají (Mertin, Gillernová, 2003).

„Role dospělých (nejen rodičů, prarodičů, ostatních příbuzných, kteří jsou s dítětem v kontaktu, ale též učitelek mateřských škol) je pro formování morálního cítění dítěte, pro vytváření etických principů v tomto věku nezastupitelná" (Mertin, Gillernová, 2003, s. 17).

1.3.2.3 Socializace v předškolním období

V procesu socializace dítěte předškolního věku dochází ke změně ve třech rovinách:

Dochází ke zkvalitnění a vývoji sociální reaktivity, k vývoji sociálních kontrol neboli k přijímání norem společensky žádoucího chování a k osvojování sociálních rolí, které se děje uvnitř i vně rodiny (Mertin, Gillernová, 2003).

V mateřské škole je důležité věnovat pozornost významným sociálním vztahům. V tomto období dochází k růstu významu vrstevníků. Předškolák je sice vázán silně emocionálně na rodiče a rodinné zázemí, ale rád ho opouští a vydává se za svými vrstevníky. Potřebuje je ke svým hrám, ve vrstevnické skupině zkouší mimo rodinu to, co v ní odpozorovalo, zkouší různé role, různé formy chování (Mertin, Gillernová, 2003).

Kontakt s druhými dětmi je důležitý pro formování vlastního Já, pro vytváření schopnosti měnit úhel pohledu, ujasňovat, jaký jsem, jak mě vidí ostatní, jaký bych chtěl být- začátek rozvoje sebehodnocení, sebepojetí (Mertin, Gillernová, 2003).

Nejvýznamnějším vztahovým rámcem dítěte zůstává nadále rodina, která poskytuje zdroj jistoty, bezpečí, zázemí, přijetí. *„Rodina a především rodičovská dyáda je také významným prostředím pro formování pohlavní identity"* (Mertin, Gillernová, 2003, s. 18).

S formováním pohlavní identity souvisí zájem o chování rodičů. O to, jak jsou k sobě něžní, jak se hádají, usmiřují, jak spolu komunikují (Mertin, Gillernová, 2003).

Celoživotní pouto pro dítě znamenají i vazby se sourozenci a vazba s prarodiči. Pozice v sourozenecké konstelaci je důležitá i pro postavení v partnerských vztazích v době dospělosti a pro odhad chování opačného pohlaví. Prarodiče zase poskytují jakousi alternativní rodičovskou dyádu s určitými specifiky. Prarodiče umožňují dítěti pochopit kontinuitu života, kontakt s omezením, s nemocí, někdy i se smrtí (Mertin, Gillernová, 2003).

1.3.2.4 Zralost dítěte ke vstupu do mateřské školy

U dítěte dochází ke změnám v souvislosti s mateřskou školou při zapojení do větší dětské skupiny, změně denního rytmu a odloučení od matky. Dochází zde k určitému očekávání od učitelky a jejím nárokům, jako je samostatně se oblékat a svlékat, obsloužit se i jinak, regulovat své osobní potřeby (jako je jít na toaletu) a jiné (Jeřábková, 1993).

Řadu rodičů zatěžují otázky související s přechodem jejich dítěte do mateřské školy. Sami sebe se ptají, zda je jejich dítě dostatečně zralé, aby se odpoutalo od jejich neustálé péče, zda je schopné si hrát společně s jinými dětmi a zda je schopno navázat vztahy k jiným lidem (Jeřábková, 1993).

Ale i dítě přichází do mateřské školy s očekáváním, které je závislé právě na postoji rodičů k mateřské škole. Jsou známy dva extrémní postoje k mateřské škole. Jeden je pozitivní až iluzatorní a druhý negativní. Pozitivní očekávání dítěte je ovlivněno tím, do jaké míry rodiče dítěti mateřskou školu idealizují. Např. jak mu přibližují situace a věci- překrásné hračky, samé dobroty k jídlu, krásné výlety, pěkné hry. Je jasné, pokud se očekávání nesplní, objeví se u dítěte brzy zklamání (Jeřábková, 1993).

Negativní očekávání je doprovázeno nejistotou a strachem. Dítěti je před přechodem z rodiny do mateřské školy vyhrožováno, např. slovy ,,však oni tě v mateřské škole té neposlušnosti odnaučí" (Jeřábková, 1993).

K základním pravidlům kladeným na dítě patří:

- dítě má být schopno samostatně zachovávat základní hygienická pravidla
- dítě musí být schopné zůstat bez matky
- dítě se musí samo obléknout a svléknout (Jeřábková, 1993).

,,Někteří autoři uvádějí 10 kritérií, týkajících se jednotlivých schopností a dovedností dítěte:

1. *Hra dítěte*

Dítě má ve hře umět zacházet s různým materiálem a má být schopno hrát si vedle druhých dětí, aniž by docházelo k neustálým konfliktům, a to zejména při hrách konstruktivních, tvořivých a při předstupni her dramatických.

2. *Vnímání*

Dítě má být schopno diferencovaného vnímání, např. vnímání názorně probíhajících pochodů předváděných učitelkou nebo druhými dětmi, a má být schopno určitý čas (3-5 minut) pozorně poslouchat a pomocí hmatu vnímat nápadné vlastnosti předmětu a pojmout i celý předmět.

3. *Představy*

Dítě má mít dostatečnou představu o věcech denní potřeby a jejich vlastnostech. Umí si poradit a orientovat se v běžných situacích. Správné představy dětem umožňují hovořit o známých předmětech a osobách a vyhledat jmenované předměty na základě popisu jejich barvy nebo tvaru.

4. *Myšlení a jazyk*

Myšlení a jazyk mají být rozvinuty tak, aby se dítě mohlo v rámci svých dosavadních zkušeností dorozumět s druhými lidmi o denních věcech a událostech. Má rozpoznat jednoduché souvislosti, srovnávat je a porozumět jednoduchým časovým a prostorovým pojmům, množinám i pojmům pohybu. Tříleté dítě má umět správně vyslovovat všechny hlásky, vyjadřovat se v tří- nebo víceslovných větách a začínat skloňovat a časovat.

5. *Paměť*

Dítě má znovupoznat osoby a předměty okolního prostředí, se kterými bylo dříve konfrontováno a má být schopno jednoduchých reprodukčních výkonů (např. jednoduché verše, písně, básně).

6. *Aktivnost a otevřenost*

Dítě se má vůči okolnímu světu chovat otevřeně, dotazovat se a vyjadřovat své myšlenky či přání.

7. *Dovednosti a zvyklosti*

Předpokládá se poměrně velká samostatnost v hygieně, např. umývání rukou, ohlášení odchodu k toaletě podle vlastní potřeby, samostatná a čistá konzumace jídla, samostatné oblékání a svlékání lehčích částí oděvu (např. bundičky, tepláků, punčocháčů a bot).

8. Sociální chování

Musí být viditelné, že dítě své vlastní chování dovede stále lépe ovládat. Zásadně musí být schopno řídit se instrukcemi učitelky, pokoušet se ovládat a zdržet se v určitých situacích afektivních reakcí.

9. Schopnost zapojit se do skupiny

Dítě má být schopno zapojit se do společenství ostatních, reagovat i na pokyny určené celé skupině.

10. Motorika

Tříleté děti mají dostatečně ovládat základní pohybové funkce, jako chodit, běhat, skákat, lézt, prolézat, chodit do schodů, házet míč rukama a chytat ho tělem, a ovládat i jemnou motoriku tak, aby si umělo v různých situacích poradit" (Jeřábková, 1993, s. 164-165).

Dítě by mělo před vstupem do mateřské školy dosáhnout určité úrovně těchto dovedností a schopností (Jeřábková, 1993).

1.3.2.5 Strach dítěte z odloučení

Každý člověk musí při novém zařazení a orientaci znovu překonávat odloučení. Do každé nové skupiny je příchod provázen strachem. Ne jinak je to i u dítěte. Pokud vycházíme z psychoanalýzy, je zřejmé, že fenomén „strach" se zvětšuje u dětí během druhého a třetího roku. Odloučení od matky či odchod jiné osoby prožívají v tomto období jako životní ohrožení, provázené strachem z odloučení (Jeřábková, 1993).

„Strach být od rodičů odloučen je nejčastější poruchou chování v dětském věku. U některých dětí je tento strach tak velký, že nejsou schopny zůstat samy v mateřské škole" (Jeřábková, 1993, s. 171).

Učitelka by měla být informována o dřívějších prožitcích dítěte související s fenoménem strachu z odloučení. Reakce dětí prožívajících strach z odloučení od rodičů se mohou být

rozdílné. Některé děti jsou agresivní, bijí, kopou kolem sebe, takže nenechají k sobě nikoho přiblížit. Dítě, které prožívá tak silný strach, není schopné projít stadiem odpoutání se od milující osoby svou vlastní silou. Významnou úlohu při překonávání strachu může mít volná hra. Proto je velmi důležitá příprava rodičů na přechod dítěte do mateřské školy. Nemělo by však dojít k náhlému přerušení vztahů mezi matkou a dítětem, je třeba pedagogicky promyslet, jak do procesu zapojit i další osoby. Důsledky nešetrného postupu mohou mít hluboké následky (Jeřábková, 1993).

I přes nesrovnatelně lepší podmínky v současných mateřských školách mohou děti, které je poprvé navštíví, trpět pocity strachu. Atmosféra v nové budově nepůsobí na každé jednotlivé dítě stejně. Pro dítě se zde nachází spousta nových a neznámých věcí, nikdo proto předem neodhadne, co všechno může v dítěti pocit strachu vyvolat. A také ne každému dítěti strach kouká z očí. Mnohé ho potlačují v sobě, stojí, nic nedělají (Deissler, 1994).

Zásady, kterými se má učitelka při přechodu dětí z rodiny do mateřské školy řídit

Dětmi by neměl být přechod z rodiny do mateřské školy prožíván jako zlom v jejich životě, ale jako obohacení (Jeřábková, 1993).

„Učitelka mateřské školy se má ve svých úvahách o organizaci přechodu řídit několika zásadami:

- *Rodiče i učitelky si musí být problematiky přechodu vědomy a vyskytující se těžkosti nemají zlehčovat.*
- *Zvládnutí přechodné situace je závislé na tom, zda jsou si všechny osoby, které jsou s touto otázkou konfrontovány, vědomy toho, že se jedná o plánovaný pedagogický proces.*
- *Nově příchozí dítě má být do procesu přípravy k přechodu zapojeno. Musí mu být dána příležitost k pomalému navazování kontaktů v mateřské škole, a to k dané skupině dětí a k pedagogickému personálu. K učitelce má dítě navázat pozitivní vztah, který mu umožňuje na jedné straně blízkost, na druhé straně však i potřebnou distanci. Je nezbytné, aby bylo nováčkovi jeho částečné odloučení od rodičů usnadněno.*
- *Mateřská škola se musí snažit odstranit event. negativní představy nebo předsudky a obavy rodičů z mateřské školy, které se u nich někdy vyskytují.*

- *Učitelka má usilovat o to, aby přiblížila rodičům své pedagogické poslání a učinila ho co nejvíce transparentní.*
- *Učitelky a rodiče se mají vzájemně informovat o vývoji dítěte, aby bylo možné jeho chování lépe posuzovat.*
- *Všechny organizační postupy přechodu je potřeba rodičům včas objasnit, aby se předem zabránilo event. neporozumění.*
- *Mateřská škola musí vytvořit podmínky, které slouží k vyvolání atmosféry vzájemné důvěry. Otevřenost rodičů vůči ní podobně jako otevřenost mateřské školy vůči nim jsou v zájmu dobra dítěte naprosto nutné.*
- *Skupina, do které dítě přichází, má pochopit, že nováček potřebuje čas k přizpůsobení se novému prostředí. Děti, jež ve skupině po odchodu prvňáků zůstaly, mají být zapojeny také do přípravných opatření, aby pochopily, proč je toto dítě někdy bojácné, někdy pláče nebo se projevuje agresivně"* (Jeřábková, 1993, s. 173-174).

1.3.2.6 Fáze zvykání si

V první dny by se měl příchod a odchod nových dětí orientovat na jejich potřeby. Musí být organizačně možné, aby některé dítě přišlo až v 10 hodin, potřebuje-li se vyspat, a jiné, které je již unaveno, mohlo zase dříve odejít (Jeřábková, 1993).

Nejlepší je příchod nového dítěte na počátku týdne, v pondělí nebo v úterý, aby mohlo navštěvovat mateřskou školu několik dní po sobě, bez přerušení sobotou a nedělí (Jeřábková, 1993).

Novému dítěti by mělo být umožněno přinést si s sebou do mateřské školy svou oblíbenou hračku. V obtížných situacích jim pomůže získat psychickou rovnováhu (Jeřábková, 1993).

Je třeba také dbát na uskutečnění ideí, které si skupina dětí pro nové děti vymyslela (Jeřábková, 1993).

Novému dítěti mohou pomoci při orientaci symboly. Protože děti neznají hodiny, je např. vhodné připravit plakát, na kterém by byl pomocí symbolů znázorněn celý den v mateřské škole. Děti se podle něj mohou orientovat, kdy bude svačinka, kdy volná hra a kdy půjdou domů (Jeřábková, 1993).

Po příchodu nových dětí je vhodné s dětmi hrát různé hry k seznamování a procvičování jmen (Jeřábková, 1993).

Děti by měly na začátku školního roku společně vyzdobit svou třídu, společně podnikat výlety, slavnosti (Jeřábková, 1993).

1.3.3 Role učitelky v mateřské škole

1.3.3.1 Profesní kompetence učitelky mateřské školy

Mateřská škola je společenskou institucí pro předškolní vzdělávání dětí, pro jejíž práci jsou stanoveny cíle a úkoly. Vývoj společnosti ovlivňuje vztahy mezi dospělými a dětmi. Mění se také vztahy mezi učitelkami a dětmi, mezi učitelkami a rodiči, společností či institucemi. Učitelky mají sice volnost při práci s dětmi, ale berou na sebe i větší míru odpovědnosti za vývoj dítěte (Mertin, Gillernová, 2003).

1.3.3.2 Síť profesních vztahů v mateřské škole

Mají-li učitelky uspět v profesi a má-li efektivně probíhat celý proces předškolního vzdělávání a výchovy, potřebují zvládnout složité sítě sociálních vztahů, ve kterých se pohybují. Síť sociálních vztahů v mateřské škole je složitá, bohatá, ale také zajímavá. Každá skupina vztahů, do kterých učitelka vstupuje, klade určité nároky na profesní dovednosti. Rozvíjet sociální vztahy v mateřské škole znamená vyznat se v nich, porozumět jim a vstupovat do nich s jistotou (Mertin, Gillernová, 2003).

Interakce učitelky a dětí tvoří základní rovinu sociálních vztahů v mateřské škole. Jejich zvládnutí klade na učitelku vysoké nároky a profesní požadavky. Setkává se s dětmi různého věku, odlišných temperamentových i jiných osobnostních rysů a vlastností, vyrůstajících v rozdílných výchovných, sociokulturních či ekonomických podmínkách. Právě tyto rozdíly rozšiřují variabilitu užití profesních dovedností ve vztahu k dětem (Mertin, Gillernová, 2003).

Další rovinou jsou vztahy mezi učitelkami a spolupracovnicemi v rámci jedné mateřské školy, které mají velkou důležitost, významně se podílejí na rozvíjení sociálního a emočního klimatu v mateřské škole (Mertin, Gillernová, 2003).

Důležitou rovinou je i vztah mezi učiteli a rodiči. Praxe a běžná zkušenost rodičů ukazují, že tato rovina může být pro učitelku obtížná, protože dokáže lépe uplatňovat své dovednosti v interakci s dětmi, které jsou těžištěm jejího profesního působení. Do vzájemných interakcí vstupuje i fakt, že rodiče jsou prvními učiteli svého dítěte. Zjednodušeně lze říci, že učitelka je expertem na vzdělávání a výchovu v mateřské škole, rodič je jím doma (Mertin, Gillernová, 2003).

Rodiče mají na učitelku jisté nároky. Je pochopitelné, že některé učitelky si vysvětlují právo na kritiku jako určitý tlak zvenčí. To není však správné. Spolupráce rodičů nesmí být chápána pouze jako zásadní ochota k souhlasu s prací učitelky. Starost rodičů o přítomnost a budoucnost jejich dětí by měla být základem pro účinnou spolupráci rodičů i učitelek a pro vliv rodičů na výchovu v mateřské škole tím víc, čím bude jejich právo na kritiku a vliv později v základní škole omezenější. Rodiče a učitelky musí spolu směřovat ke správné výchovné koncepci (Deissler, 1994).

Další rovina je ta, která poukazuje na to, že učitel má poměrně jasně vymezené místo ve společenských vztazích. Na profesní roli učitele klade společnost nemalé nároky. K roli učitele patří příslušné odborné znalosti, profesní dovednosti, osobnostní charakteristiky (např. integrita osobnosti, prosociální orientace, přiměřené sebepojetí, mnohostrannější zaměření, dynamičnost, určitý stupeň dominance). Učitelka mateřské školy vstupuje do interakcí s dětmi i s rodiči jako představitelka specifické profesní role, profesními zkušenostmi a dovednostmi, s určitými osobnostními vlastnostmi. Síť sociálních vztahů v mateřské škole je rozsáhlá a spletitá (učitelé- děti- rodiče), ale je také charakteristická tím, že jejich účastníci v ní působí dlouhodobě. Jde o vztahy velmi intenzivní. Dítě se setkává poprvé s institucionalizovaným výchovně-vzdělávacím působením a rodičů záleží na tom, jak jejich dítě uspěje ve srovnání s ostatními vrstevníky, jak se adaptuje na mateřskou školu, a jak se zapojí do jednotlivých činností (Mertin, Gillernová, 2003).

Všechny typy a druhy interakcí se odehrávají v konkrétní sociální situaci, jež může ovlivnit celý výsledek. Je proto velmi důležité rozeznat, které prvky vzájemných interakcí souvisejí výrazněji se situačními charakteristikami, které s osobnostními charakteristikami sociálních partnerů, a také je respektovat (Mertin, Gillernová, 2003).

1.3.3.3 Profesní dovednosti učitelky mateřské školy

Přehled hlavních skupin profesních dovedností

„Hlavní skupiny profesních dovedností učitelky mateřské školy jsou:

1. *sociálněpsychologické profesní dovednosti;*
2. *profesní dovednosti spojené s obsahem realizovaných činností, s různými oblastmi rozvoje dítěte předškolního věku;*
3. *metodické profesní dovednosti;*
4. *speciálněvýchovné a diagnostické profesní dovednosti"* (Mertin, Gillernová, 2003, s. 26).

Oborové a metodické profesní dovednosti souvisejí s tím, co učitelka s dětmi dělá, čím se zabývá a jak má určitou aktivitu metodicky a didakticky zpracovanou (Mertin, Gillernová, 2003).

Speciálněvýchovné a diagnostické profesní dovednosti se vztahují k respektování vývojových a individuálních charakteristik dítěte, k rozlišování aktuálních stavů dítěte pro práci ve skupině dětí, přizpůsobení stylu práce jednotlivcům i skupinám, dávají základ specificky na dítě zaměřeným intervencím (Mertin, Gillernová, 2003).

Sociálněpsychologické profesní dovednosti lze chápat jako předpoklady získávané učením pro přiměřené sociální interakce v celé síti sociálních vztahů, do kterých učitelka vstupuje. Sociální dovednosti dětí a dospělých není možné přímo poznávat, nebo dokonce měřit (Mertin, Gillernová, 2003).

1.3.3.4 Sociálněpsychologické profesní dovednosti učitelky mateřské školy

Inventář obsahuje sociálněpsychologické dovednosti různé úrovně, mnohé z nich se překrývají, kombinují a doplňují:

- akceptování osobnosti dětí, rodičů a kolegů;
- autenticita projevů učitelky ve vztahu k sociálním partnerům;
- empatie k jednotlivému dítěti i k celé skupině, rodičům, kolegyním;
- odlišování prožitků a pocitů od úvah, úsudků a názorů u sebe i ostatních;
- orientace na konkrétní situace;
- podporování sebekontroly a seberegulace u sebe i u dětí;
- porozumění neverbálním projevům jedince;

- respektování a tolerování odlišného pohledu na projevy interakcí;
- umění pochválit;
- zpětná vazba v profesních sociálních vztazích;
- zvládání konfliktních situací (Mertin, Gillernová, 2003).

1.3.3.5 Možnosti rozvíjení profesní kompetence

Pro rozvíjení sociálněpsychologických dovedností jsou vhodné výcvikové kurzy, společné dílny, skupinové konzultace. Jde v nich o vytváření modelových situací v malých skupinách, kde se nacvičují různé druhy dovedností. Zaměřují se na dovednosti související se sebereflexí, sebepoznáváním a poznáváním druhých v sociálních vztazích či na rozvíjení empatie a citlivosti k sociálnímu dění nebo na komunikační dovednosti (Mertin, Gillernová, 2003).

1.3.3.6 Duševní hygiena jako součást profesní kompetence

Specifika role učitelky mateřské školy

Specifické přínosy učitelské profese:

- nestereotypní práce;
- kontakt s lidmi;
- ovlivňování budoucnosti;
- stimulace vlastní všestrannosti;
- jistá míra vlivu na konkrétní obsah vlastní práce;
- vztahy s dětmi (Mertin, Gillernová, 2003).

2 MATEŘSKÁ ŠKOLA TUPESY

Vzhledem k cíli diplomové práce je tato kapitola věnována mateřské škole v Tupesích.

2.1 Charakteristika školy

Mateřská škola v Tupesích se od 1. ledna 2003 stala součástí základní školy. K tomuto spojení došlo proto, že komplex budov je vzájemně propojený a také ostatní zařízení jako jídelna a kotelna jsou společné (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

Školní budova je uprostřed obce a třída je v prvním patře přístavby z roku 1978. Přístup do mateřské školy není bezbariérový, okna jižní strany jsou opatřena žaluziemi. Prostory vyhovují všem hygienickým normám. Vstup je po schodišti chodbou do šatny a odtud do třídy. Ze třídy je vchod do sociálního zařízení, výdejny jídla, skladu, na terasu a do místnosti pro učitelky. Svačinky jsou dětem vydávány ve třídě a nepřetržitě mají k dispozici nápoje. Oběd je vydáván ve školní jídelně, která je umístěna v přízemí (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

K dispozici je dětem také prostor před budovou MŠ a dětské školní hřiště s pískovištěm a průlezkami. Po sloučení se základní školou je možnost využívat školní tělocvičnu a počítačovou učebnu (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

2.2 Kritéria pro přijímání dětí

Do MŠ se přijímají děti od 3 do 7 let, po dohodě s ředitelkou školy i děti mladší. Přednostně jsou přijímány děti předškolního věku a dále děti zaměstnaných rodičů. Dalším kritériem je věk dětí. Děti se přijímají v případě volné kapacity i během školního roku. Zápis dětí na nový školní rok provádí vedoucí učitelka, která včas rodičům oznámí místo a dobu zápisu. V případě volné kapacity se zapisují a přijímají i děti matek na mateřské dovolené, docházka těchto dětí je 4 hodiny denně (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

Pro školní rok 2008-2009 je zapsáno první třídě 24 dětí, ve druhé třídě 28 dětí (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

2.3 Podmínky výchovně vzdělávací práce v MŠ

2.3.1 Materiální podmínky výchovně vzdělávací práce

2.3.1.1 Třída první

Třída je vybavena zastaralým nábytkem. Dopoledne slouží pro děti z MŠ z mladšího oddělení, odpoledne třídu využívá školní družina. V přední části třídy jsou stolky a židličky, kde si hrají děti, pracují, tvoří a zde se rovněž podávají svačinky. Druhá část třídy je přizpůsobena potřebám dětí MŠ i ZŠ. Mladší děti využívají ke hrám hrací koutky (obchod, kuchyňka, kadeřnictví atd.). V zadní části třídy je místnost pro děti ze školní družiny (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

2.3.1.2 Třída druhá

Třída je zčásti vybavena novým nábytkem, je zařízena pro smíšené oddělení. V jedné části jsou stolky a židličky, kde si děti hrají, pracují, tvoří a zde se rovněž podávají svačinky. Druhá část je využívána především k námětovým hrám a pohybové aktivitě. Po obědě je tato herna využívána k odpočívání dětí, vhodnější by se však jevila samostatná ložnice (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

Třída ještě není dostatečně vybavena jednotným nábytkem; poličky na hračky, učitelský stůl atd. Schází audiotechnika. Z hlediska estetického usiluje MŠ o jednotný styl vybavení, tj. světlé dřevo a barevné doplňky. Třída má nedostatečné prostory pro každodenní pohybovou aktivitu, je zde ale možnost využití tělocvičny ZŠ (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

Ze třídy je možnost vstupu na letní terasu, která z důvodu nevhodného povrchu, nemůže být využívána (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

MŠ má dostatek podnětných pomůcek na rozvoj motoriky a poznávání, má širokou nabídku výtvarného materiálu. Hračky jsou dětem volně přístupné. Nabídka knih pro děti včetně encyklopedií je každoročně doplňována. MŠ má společnou jídelnu se ZŠ, kam chodí děti na obědy.

MŠ má svou šatnu, umývárnu a WC. Mají možnost využití počítačové učebny v ZŠ (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

2.3.1.3 Zahrada

Školní zahrada je rozlehlá, poskytuje dětem dostatek prostoru pro pohybové činnosti, avšak její vybavení je zastaralé a některé průlezky jsou nevyhovující. Dalším záporem je nedostatečné zastínění zahrady. Školní zahrada má v nejbližším období projít celkovou rekonstrukcí (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

2.3.2 Psychohygienické podmínky

2.3.2.1 Školní stravování

Děti jsou stravovány podle zásad zdravé výživy. Jejich jídelníček je sestavován tak, aby uspokojil nároky dětského organismu, který roste a vyvíjí se a také aby dětem chutnal. Při přípravě stravy je dodržována zdravá technologie. Ráno mají děti připraveno ovoce nebo zeleninu. V jídelníčku mají dostatečně zastoupeny mléčné výrobky, luštěniny, ryby, zařazují i cereální pečivo. Po celý den je dětem k dispozici pitný režim. Mezi jednotlivými pokrmy jsou dodržovány vhodné intervaly (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

2.3.2.2 Denní režim

Denní režim je přizpůsoben věku dětí a jejich specifickým potřebám.

Rodiče mohou děti po dohodě s učitelkami přivádět do MŠ dle svých možností nebo podle okamžité potřeby. Denní činnosti dětí vycházejí z třídního vzdělávacího programu a mohou pružně reagovat na nečekaný podnět nebo situaci.

V denním režimu jsou rovnoměrně zastoupeny spontánní a řízené činnosti, organizace dne se může přizpůsobit aktuální situaci nebo potřebám dětí (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

2.3.2.3 Pobyt venku

Pobyt venku je pravidelnou součástí denního programu dětí. Rozhodující vliv na délku pobytu venku má počasí. Děti nechodí ven za silných inverzí, silného deště, větru a mrazu.

Místo pobytu venku určuje učitelka podle programu činností dětí nebo podle nevšedních událostí a možností v okolí MŠ. Je také zařazován pobyt na školní zahradě a pravidelné vycházky do přírody (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

2.3.2.4 Odpočinek, spánek

Součástí denního režimu je i odpočinek po obědě. Respektují individuální potřebu dítěte; při odpočinku na lehátku nemusí spát, po poslechu pohádky nebo relaxační hudby se může rozhodnout, zda bude odpočívat nebo tiše pracovat u stolečku (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

2.3.3 Psychosociální podmínky

V MŠ usilují laskavým a vlídným přístupem o vytváření pozitivního a podnětného prostředí, které dětem poskytne dostatek prostoru pro jejich sebeutváření a všestranný rozvoj. Respektují individuální potřeby dětí a snaží se o jejich trvalé uspokojování. Všechny děti mají stejná práva i stejné povinnosti. Ve vztazích mezi dospělými i dětmi usilují o vzájemnou důvěru, toleranci, ohleduplnost, zdvořilost, vzájemnou pomoc a podporu. Volnost a osobní svoboda dětí je dobře vyvážená s nezbytnou mírou omezení, vyplývajících z nutnosti dodržovat předem dohodnutá pravidla (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

2.3.4 Personální podmínky

Pedagogický personál školy je sestaven ze tří učitelek produktivního věku. Dvě učitelky mají středoškolské vzdělání pedagogického směru. Třetí učitelka absolvovala doplňkové pedagogické studium- Všeobecné vychovatelství. Učitelky mají pozitivní vztah k dětem a zájem o rozvoj školy. Pracuje zde jedna provozní zaměstnankyně (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

2.3.5 Spolupráce s rodiči

Rodiče a škola jsou partneři, které spojuje jediný cíl a tím jsou děti a jejich zdraví, fyzický a duševní vývoj.

Komunikace probíhá těmito způsoby:

1. Individuální- probíhá během celého roku a jednotlivé úspěchy i problémy se řeší v čase, ve kterém nastaly.
2. Písemná- na nástěnkách v šatně jsou informace o plánovaných aktivitách, o poplatcích, o kroužcích, vyhlášky, nabídky apod.
3. Informační- na začátku školního roku se uskutečňuje schůzka rodičů, na které jsou informováni o provozu školy a výchovně vzdělávacím procesu.
4. Setkávací- během celého školního roku zvou rodiče na besídky, přednášky, výstavy, oslavy apod. (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

2.3.6 Spolupráce se základní školou

Návštěva 1. třídy ZŠ- konzultace s učitelkou o adaptaci dětí MŠ na prostředí školy- připravenost na školu (jen učitelky MŠ).

Společná návštěva dětí a učitelek MŠ ve třídě ZŠ- hospitace v 1. třídě ZŠ.

Beseda učitelky 1. třídy s rodiči budoucích prvňáčků.

Společné návštěvy kulturních akcí.

Využití tělocvičny a počítačové učebny v ZŠ.

Dle možnosti společný školní výlet s nižšími ročníky ZŠ.

Spolupráce se žáky ZŠ- soutěže, sportovní akce apod. (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

2.3.7 Dílčí specifické projekty

„Hrajeme si se slovíčky"- logopedická prevence

Preventivní logopedické péči, zaměřené na předškolní věk, jde především vytváření podmínek pro správný a přirozený vývoj řeči a tím předcházení různým vadám a poruchám a také o včasné odhalení případných nedostatků.

Hravou formou se provádí cvičení dechová, fonační, cvičení pro rozvoj sluchového vnímání, přípravná artikulační cvičení. Nesmí se však jednat o vadnou výslovnost. V tomto případě je nutná péče logopeda.

Časový rozsah:

- Logopedický kroužek- 1x týdně pod vedením logopedické asistentky;

- „Hrajeme si se slovíčky"- denně pod vedením učitelky;
- Hra a činnosti dětí;
- Jazykové chvilky (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

„Opakování je matka moudrosti", ale je tomu skutečně tak? Může dojít k tomu, že opakujeme nějakou dovednost stále znovu a nikdy se nezlepšíme. Jestliže procvičujeme něco, aniž bychom věděli, co je potřeba ke zlepšení, bez ohledu na to, jak často cvičíme, stejně se nezlepšíme (Schiller, 2004).

„Podle Davida Sousa (1995) musíme splnit tři kritéria, aby procvičování nějaké dovednosti změnilo náš výkon:

1. *Musíme mít všechny potřebné informace, abychom věděli, jaké máme možnosti pro uplatnění nových poznatků a dovedností.*
2. *Musíme znát všechny kroky v procesu uplatnění poznatků v určité situaci.*
3. *Musíme být schopni zhodnotit výsledky tohoto uplatnění a vědět, co je potřeba změnit, aby se výkon v budoucnosti změnil"* (Schiller, 2004, s. 79).

Pochvaly používáme k tomu, abychom motivovali děti chovat se nějakým určitým způsobem. Obecně odměny podporují žádoucí chování, ale z dlouhodobého hlediska mohou ubíjet vnitřní radost z učení. Děti, kterým se platí za dobré chování odměnami, brzy omrzí dosavadní odměna a začnou požadovat stále větší odměny. Naučí se využívat systém. Přitom však jsou celou tu dobu ochuzeny o zkušenost vnitřní radosti, která je součástí úspěchu (Schiller, 2004).

Aby pochválení splnilo účel, musíme dodržovat určité zásady: četnost pochval, intenzita pochval a spojení pochvaly s činem (Čapek, 2008).

Pro dítě je hlavní, abychom mu pomohli dosáhnout úspěchu a pak je náležitě pochválili.

Důležitá je také rychlost reakce na neúspěch dítěte, a to patrně vyšší měrou než rychlost, s níž reagujeme na úspěch. Učitelky a zvláště matky, které rychleji reagují na neúspěch dítěte než na jeho úspěch, vychovávají více odolné dítě, jež má větší důvěru ve svou schopnost být aktivním činitelem dění okolo sebe (Hoskovcová, 2006).

Metody a činnosti pro úspěšný rozvoj řeči:

- manipulace s předměty;
- hra;
- činnost dětí- jemná a hrubá motorika;
- obrázky a knížky;
- pohádky a příběhy;
- říkadla a básničky;
- písničky;
- kresba;
- mluvní vzor a komunikace;
- nácvik- přípravná cvičení (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

Nápady pro práci se skupinou dětí

- Zařaďte do programu hraní rolí a maňáskové divadlo k vyjádření vlastních myšlenek, pocitů a nápadů nebo k zamyšlení nad předloženým materiálem.
- Zahrajte si s dětmi hry jako Tichá pošta, Zajíček v své jamce.
- Procvičujte s dětmi dovednost vyjednávat. Naučte děti, jak vyřešit konflikt vyjednáváním a hledáním kompromisů (Schiller, 2004).

„Voda je můj kamarád"

Děti se otužují, rozvíjí se u nich základní pohybové aktivity ve vodě a návyk na vodu. Odbourává se postupně strach z vody a neznámého prostředí (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

„Učíme se anglicky"

Děti se zde seznamují hravou formou s prvními anglickými slovíčky. Forma výuky je přirozená a nenásilná, je zde brán ohled na věk a osobnost dítěte (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

„Tancujeme pro radost"

Děti se učí sladit pohyb s rytmem a hudbou, vědomě napodobují jednoduchý pohyb podle vzoru a rozvíjí pohybové dovednosti (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

Nápady na využití hudby ke zvýšení mozkové kapacity

- Každý den začněte písničkou.
- Zahrajte dětem pochod, při kterém mohou vymýšlet různé styly chůze, jako je zdvíhání kolen, rychlá chůze, dlouhé kroky.
- Zahrajte dětem na xylofon. Řekněte dětem, aby si stouply, když jdou noty nahoru po stupnici, a sedly, když jdou dolů.
- Děti si mohou při hudbě zatancovat se stuhami a šátky.
- Dejte dětem možnost vyzkoušet si skutečné hudební nástroje. Xylofon, klávesy, bubínky mají děti rády; pomáhají jim naučit se základní noty, tóny a melodie (Schiller, 2004).

2.3.8 Situačně zaměřené programy

2.3.8.1 Pečení, vaření

Děti si vyzkoušejí manipulaci s různými potravinami, sledují, jak vzniká hotový výrobek. Samy si pak svůj hotový „mls" sní (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

„Dobrá výživa je základem dobrého fungování mozku. Bílkoviny (vejce, ryby, tofu, kuře, jogurt) jsou důležité pro bdělost, pozornost a myšlení. Kolik bílkovin potřebujeme, závisí na našem věku, váze a úrovni aktivity. Obvykle nám stačí 15 až 30 gramů bílkovin denně. Národní rada pro výzkum (The National Research Council) vydává každoročně zprávu týkající se výživy. Tyto poznatky jsou shrnutím několika výzkumů.

Několik studií ukázalo, že z hlediska kognitivních funkcí a chování člověku prospívá několik malých jídel denně, namísto našich tradičních tří jídel. Menší, častější porce mají za důsledek lepší hladinu inzulínu, nižší hladinu kortizonu a lepší snášenlivost glukózy" (Schiller, 2004, s. 73).

Nápady na využití poznatků o výživě ke zvýšení mozkové kapacity

- Nabídněte dětem svačinu, která má vyvážený poměr bílkovin a složených uhlohydrátů. Může to být sýr, vejce, jogurt, ovoce.
- Poučte děti o výživě. Naučte je rozpoznávat zdravou a nezdravou stravu.
- Jděte dětem příkladem.
- Naplánujte s dětmi jídelníček na další týden (Schiller, 2004).

2.3.8.2 Návštěva muzea, galerie

Děti si zde osvojují elementární poznatky o lidových tradicích v jednotlivých obdobích roku, seznamují se zde s rozmanitými podobami umění (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

2.3.8.3 Návštěva kulturních zařízení

Děti zde sledují různá kulturní vystoupení herců, zpěváků, kouzelníků. Vštěpují si zde pravidla slušného chování ve společnosti, rozšiřují si cit pro krásu slova, základní hudební dovednosti, cit pro rytmus a rým (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

2.3.8.4 Návštěva knihovny

Děti jsou seznamovány jednoduchou formou s různými autory a ilustrátory knih, mají možnost si samy vybrat knihy a prohlédnout si je. Získávají tak základy pro kladný vztah ke knihám (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

Čteme si s dětmi

Existují knihy, ze kterých je velmi obtížné vybrat typickou, a přitom samostatnou ukázku, která by měla kvalitu textu na předčítání. Text by měl zaujímat detaily i celkem, měl by být spíše výpravný, vyprávějící. Imaginární kouzlo celku promlouvá k dětem především prostřednictvím věrně vykreslených postav. Výchovný styl literatury se tu pak může projevit jak v rozhovorech nad postavami a dějem. Vytváříme tak nepřímo trvalejší vztah ke knize, vnitřní potřebu knihy mezi jinými médii (Opravilová, Gebhartová, 1998).

Ideální je, pokud si dítě přinese svou knihu. Mohou si dodatečně při povídání knihou listovat, prohlížet obrázky. Doma jim pak maminka nebo kdokoli jiný, může přečíst další kousek pokračování (Opravilová, Gebhartová, 1998).

„U každého čtení i povídání nad knihou je velmi důležitá schopnost číst výrazně a s porozuměním, dovednost přizpůsobit tempo četby i hlasitost posluchačům, být s nimi i občas očima v kontaktu, prostě nečíst pro sebe, ale pro děti" (Opravilová, Gebhartová, 1998, s.113).

2.3.9 Evaluační činnost

Zásady:

- naučit se uvědomovat si nedostatky;
- odhalení a konkrétní pojmenování příčin;
- zvolení nových, účinnějších postojů (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

Vnitřní evaluace a hodnocení:

- ze strany pedagogů;
- ze strany správních zaměstnanců;
- ze strany dětí (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

Vnější evaluace a hodnocení:

- rodiče;
- pedagogové ZŠ;
- Česká školní inspekce (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

Evaluační činnost k dětem:

- co děti zaujalo;
- co se naučily;
- co se povedlo, co ne a proč (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

Evaluační činnost k pedagogům:

- sledování vztahu učitelky k dítěti, pomoc při adaptaci dětí na nové prostředí;

- uplatňování nového způsobu plánování ve výchovné práci, individuální přístup k dětem;
- využívání pomůcek ve výchovné práci;
- zapojování všech dětí do činností, usměrňování záporného chování;
- ověřování poznatků a vědomostí dětí ve všech věkových skupinách;
- sledování rozdílu ve vědomostech, a tím i připravenost dětí stejného věku na školu (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

2.4 Školní vzdělávací program: Máme své místo na Zemi

„Řekne-li se školka plná zábavy, mnozí z nás si představí jakousi budovu nebo místnost plnou rozradostněných dětí. Za radostí a zábavou je však třeba vidět nejen šťastné úsměvy, ale i zaměstnané ruce a mysl dětí. Záměr je- dát dětem prožít něco, co by jim přineslo radost, zdokonalilo jejich tvořivé schopnosti a přineslo jim nové poznatky. Hra v dětech probouzí tvořivou energii a rozvíjí v nich společenské cítění. Osvojí-li si dítě toto společenské cítění, lépe obstojí ve hře i v učení- procesech společenského charakteru, které probíhají

v kolektivu. Vždyť schopnost dítěte uvolnit se a důvěřovat ostatním je z pedagogického hlediska nesmírně důležitá" (Claycombová, 1996, s. 9).

Dítě potřebuje hry jako ryba vodu. Hry jsou cennou metodou poznávání. Děti se při ní učí zábavou, pohybem, soustředí, jednají podle pokynů. Získávají nové dovednosti, rozvíjejí představivost. Pohybem si děti sílí svaly, zdokonalují jemnou motoriku. Soustředí se na pravidla hry, učí se jednat podle daných pravidel, naslouchají jim a cvičí si paměť. Nejcennější, co si dětí naučí rozvíjet pomocí praktických zážitků, je představivost (Claycombová, 1996).

Mateřská škola Tupesy nazvala svůj Školní vzdělávací program Máme své místo na Zemi. Program je rozdělen do 6 integrovaných bloků. Bloky jsou podrobněji popsány v příloze I.

2.4.1 integrovaný blok: KDO JSEM JÁ A KDE ŽIJI

Charakteristika

Tématický celek je propojen s problematikou adaptačního období nově přicházejících dětí do MŠ a tím i do kolektivu dětí. Toto téma je hlavně o komunikaci dětí s vrstevníky, s dospělými, o navazování prvních dětských přátelství. Děti se seznamují se základy soužití v kolektivu MŠ, se společenskými pravidly, s hygienickými návyky. Učí se respektovat ostatní kolem sebe- vrstevníky i dospělé, zároveň poznávat sebe sama, svoje možnosti.

Témata:

- Vzpomínka na prázdniny;
- Školka je můj kamarád;
- Já a můj kamarád;
- Tady jsem doma.

Časový rozsah: 3 týdny (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

2.4.2 integrovaný blok: CO UŽ VÍM O SVĚTĚ

Charakteristika

V tématickém celku jsou děti vedeny ke vztahu k přírodě a snaží se příjemně navodit změnu ročního období a naladit děti na atmosféru podzimu. S pomocí podzimních přírodnin učí děti charakterizovat toto období se všemi krásami, které k němu patří. Rozvíjí estetické vnímání, cítění a prožívání.

Jelikož jsou v obci krojové hody dlouholetou tradicí, seznamují děti s těmito zvyky.

Témata:

- Zazpívala vlaštovička;
- Dary podzimu;
- Hody u nás na vsi;
- Zavírání lesa;
- Větře, vrať mi draka.

Časový rozsah: 6 týdnů (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

2.4.3 integrovaný blok: CO JE PRO MĚ NA SVĚTĚ NEJDŮLEŽITĚJŠÍ

Charakteristika

Z názvu tématu si můžeme položit otázku: „ Co je na světě nejdůležitější?" Odpověď zní: „ Zdraví." Proto tento blok zahrnuje péči o zdraví, zdravou životosprávu, péči o tělo, naše smysly.

Tématický celek je spojen s nejkrásnějším obdobím roku, a to hlavně pro děti, s obdobím Vánoc. Seznamují dětí se zvyky a tradicemi. Začínají přípravou na advent, dále pokračují Mikulášem a čertem, připravují vánoční besídku pro rodiče a končí příslovím: „ Na tří krále o krok dále."

Témata:

- Já a moje tělo;
- Když kamarád stůně;
- Advent začíná;
- Vánoce přicházejí;
- Na tři krále.

Časový rozsah: 8 týdnů (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

2.4.4 integrovaný blok: CHCI ŽÍT JAKO V POHÁDCE

Charakteristika

V období kralování zimy využívají prožitkového učení na základě pozorování přírody, seznamují se s charakteristickými znaky, proměnami.

V tomto bloku zaměřují pozornost dětí na jejich přípravu k zápisu do základní školy.

Zimní období je přímo stvořené k tomu, abychom procítili krásu slova. Naskýtá tedy mnohostranné využití pohádek a říkadel, které pomáhají přirozeně vštěpovat základní pravidla lidského soužití.

Přiměřenou formou se seznamují se zvyky a tradicemi masopustu.

Témata:

- Zima kraluje;
- Půjdu k zápisu;
- Barvy kolem nás;
- Pohádkový svět;
- Masopust.

Časový rozsah: 9 týdnů (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

2.4.5 integrovaný blok: ROSTU JAKO Z VODY

Charakteristika

Téma se zabývá obdobím, kdy děti přicházejí do kontaktu s právě se probouzející přírodou. Vše živé roste, pučí, je v pohybu, proto se zabývá jevy a úkazy z přírody. Učí děti poznávat první květiny.

O Velikonocích je seznamují s lidovými tradicemi a zvyky, s příchodem nového života-zvířata a jejich mláďata.

Rozvíjí u dětí pocit sounáležitosti s živou a neživou přírodou, planetou Zemí.

Poskytují dětem základní informace v oblasti dopravního provozu.

Seznamují děti s volně žijícími živočichy.

Poskytují přiměřené informace dětem o vodě na Zemi- potok, rybník, řeka, moře (mořské plody, živočichové apod.).

Témata:

- Jaro se probouzí;
- Když všechno kvete;
- Máme rádi zvířata;
- Svátky jara se blíží;
- Země je kulatá;
- Jsem účastník dopravního provozu;
- Voda na Zemi.

Časový rozsah: 8 týdnů (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

2.4.6 integrovaný blok: KDO MĚ MÁ NA SVĚTĚ NEJRADĚJI

Charakteristika

Již z názvu vyplývá, že je to celek, kdy rozvíjí u dětí citové vztahy k matce, rodičům, kamarádům. Je to období slavností v MŠ, jako je besídka pro maminky ke Dni matek, slaví Den dětí.

Upevňují si poznatky o místě, ve kterém žijeme, o své zemi a kultuře, o jiných zemích a kulturách.

Nezapomínají na upevňování časových pojmů: „ Co děláme od rána do večera."

Osvojují si elementární poznatky o činnostech člověka, o lidské společnosti a práci lidí.

Vedou děti k vnímání pestrosti a rozmanitosti letní přírody, počasí a s tímto spojenými činnostmi.

Děti se těší na prázdniny- zábavné hry a činnosti, vycházky a výlety do okolí, poučení na prázdniny.

Témata:

- Od narození po stáří;
- Naše maminka má svátek;

- Co děláme od rána do večera;
- Slavíme svátek dětí;
- Letní čas;
- Něco končí a něco začíná.

Časový rozsah: 8 týdnů (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 PLÁN VÝZKUMU

3.1 Cíle výzkumu

Cílem mého výzkumu je zjistit do jaké míry ovlivňuje spolupráce rodičů a učitelek adaptaci dětí v mateřské škole.

Dílčími cíli výzkumu jsou:

- Probíhá dostatek rozhovorů mezi učitelkami a rodiči?
- Mají rodiče dostatek informací o své MŠ?
- Dostávají rodiče zpětné informace o přivykání svého dítěte v MŠ?
- Mohou se rodiče s učitelkami poradit o výchově svého dítěte jako s odborníky?

Tento výzkum by měl pomoci osvětlit přístup rodičů k adaptaci jejich dětí v mateřské škole, přístup učitelek k adaptaci dětí v MŠ, a také problémy spolupráce učitelek mateřské školy a rodičů.

3.1.1 Výzkumný problém

Hlavní problém výzkumu by se dal shrnout do otázky: „ Do jaké míry ovlivňuje spolupráce rodičů a učitelek adaptaci dětí v mateřské škole?"

Druh výzkumu

Jedná se o kvantitativní, kauzální problém.

3.2 Výzkumné metody

Jako hlavní výzkumnou metodu šetření jsem použila dotazník. Další výzkumnou metodou byl strukturovaný rozhovor s učitelkami v Mateřské škole Tupesy.

Dotazníkové šetření jsem provedla v Mateřské škole Tupesy. Respondentům jsem předložila předem připravený dotazník (viz příloha II), který byl anonymní a obsahoval několik položek. Položky se týkaly témat:

- Probíhá dostatek rozhovorů mezi učitelkami a rodiči?
- Mají rodiče dostatek informací o MŠ?
- Dostávají rodiče zpětné informace o přivykání svého dítěte v MŠ?

První část dotazníku tvoří otázky, kde zjišťuji pohlaví respondenda, věk respondenta a věk jeho dítěte, navštěvujícího mateřskou školu.
V další části dotazníku týkajících se aktuálních otázek respondenti měli možnost zvolit jednu z pěti alternativ na škále.
Například:
„Učitelky se zajímají o to, co jim o svém dítěti sděluji

zcela souhlasím - částečně souhlasím - nevím - částečně nesouhlasím - zcela nesouhlasím".

V poslední části dotazníku volili respondenti jednu z možných odpovědí.
Například:
„Dostáváte zpětné informace o stavu přivykání svého dítěte v mateřské škole?

ano –ne".

Administrace dotazníku

Dotazníkové šetření jsem prováděla v mateřské škole v Tupesích. Uzpůsobila jsem ho respondentům, aby jim byl srozumitelný, aby byl přehledný, krátký a zároveň, aby zjišťoval vše, co pro svou práci potřebuji.

Respondenti byli v úvodu dotazníku ujištěni o anonymitě a vědeckovýzkumném účelu dotazníku.

Návratnost dotazníků byla 90 %.

3.2.1 Výzkumný vzorek

Výzkumné šetření jsem provedla v Mateřské škole Tupesy, kde jsem pomocí dotazníků oslovila rodiče dětí, navštěvující zmíněnou mateřskou školu. Záměrným výběr jsem získala výběrový soubor 44 respondentů.

Otázky výzkumu a hypotézy

Pro svůj výzkum, zaměřující se na adaptaci dětí v mateřské škole, jsme formulovala následující hypotézy:

Problém 1: Mohou se rodiče o výchově svého dítěte poradit s učitelkami jako s odborníky?

Hypotéza (H1): Četnosti rodičů, kteří se mohou o výchově svého dítěte poradit s učitelkami jako s odborníky, jsou rozdílné.

Problém 2: Mají rodiče dostatek informací o své MŠ?

Hypotéza (H2): Četnosti rodičů, kteří mají dostatek informací o své MŠ, jsou rozdílné.

Problém 3: Dostávají rodiče zpětné informace o stavu přivykání svého dítěte v MŠ?

Hypotéza (H3): Četnosti rodičů, kteří dostávají zpětné informace o stavu přivykání svého dítěte v MŠ, jsou rozdílné.

Problém 4: Připravují rodiče své dítě před vstupem do MŠ, co jej v MŠ čeká?

Hypotéza (H4): Četnosti rodičů, kteří připravovali své dítě před vstupem do MŠ, co jej v MŠ čeká, jsou rozdílné.

Problém 5: Jsou rozdíly mezi rodiči v pociťování strachu v souvislosti s tím, že dali své dítě do MŠ?

Hypotéza (H5): Četnosti rodičů, kteří pociťovali strach v souvislosti s tím, že dali své dítě do MŠ, jsou rozdílné.

Problém 6: Považují rodiče společné akce rodičů s dětmi v MŠ za přínosné?

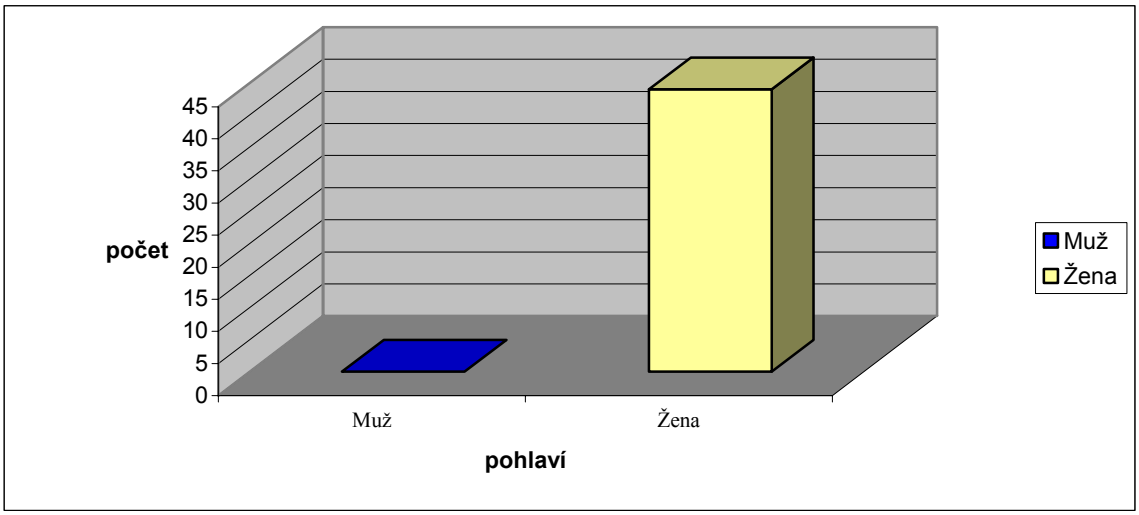
Hypotéza (H6): Četnosti rodičů, kteří považují společné akce rodičů s dětmi v MŠ za přínosné, jsou rozdílné.

4 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKŮ PRO RODIČE DĚTÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE TUPESY

Svůj výzkum jsem prováděla v Mateřské škole Tupesy. V mateřské škole jsem oslovila všechny rodiče dětí, navštěvující mateřskou školu v Tupesích, kteří mi následně vyplnili již připravený dotazník. Cílem bylo zjistit do jaké míry ovlivňuje spolupráce rodičů a učitelek adaptaci dětí v mateřské škole.

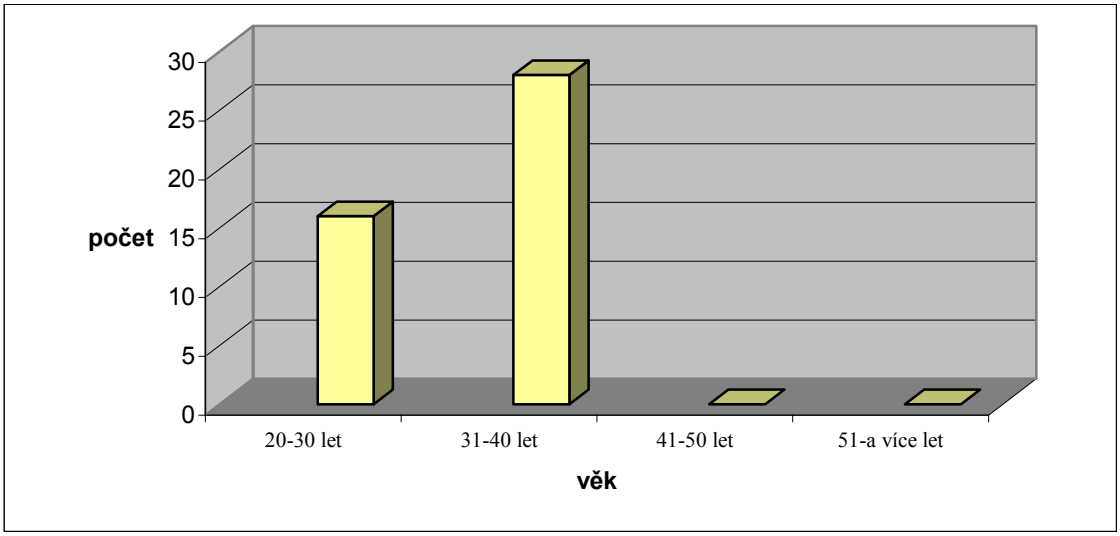
Nejprve jsem zjišťovala pohlaví a věkové složení respondentů.

Graf č. 1 Poměr mužů a žen



Dotazník vyplnilo 44 rodičů, z nichž všechny byly ženy (100%).

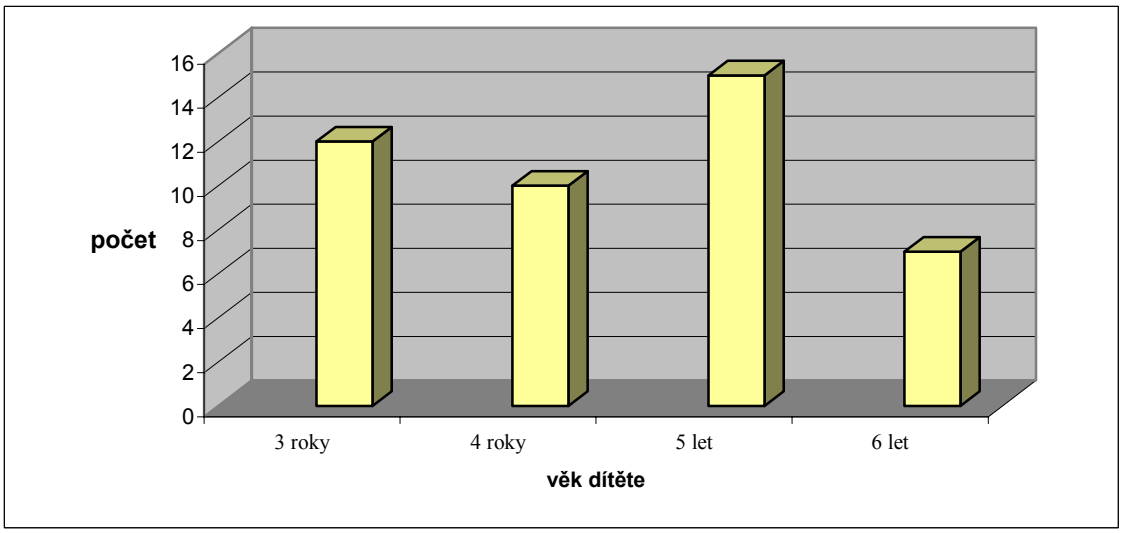
Graf č. 2 Věkové složení respondentů



Největší zastoupení žen bylo ve věkovém složení 31-40 let (což je 28 žen, procentuální zastoupení 64 %).

Druhé největší zastoupení bylo ve věku 20-30 let (16 respondentek, 36 %).

Graf č. 3 Věk dítěte respondentů



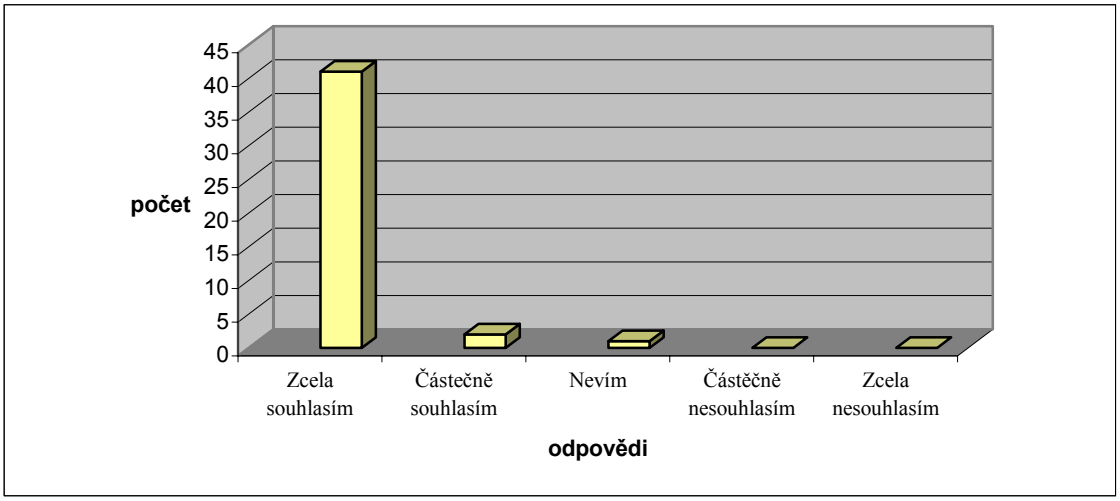
12 respondentů má dítě, navštěvující ho MŠ Tupesy, ve věku 3 let (27%). 10 dětí (23%) je 4- letých, 15 dětí (34%) 5- letých a 7 dětí (16%) 6- letých.

Otázka číslo 1.

Posílám dítě do mateřské školy s jistotou, že o ně bude dobře postaráno:

zcela souhlasím - částečně souhlasím - nevím - částečně nesouhlasím - zcela nesouhlasím

Graf č. 4



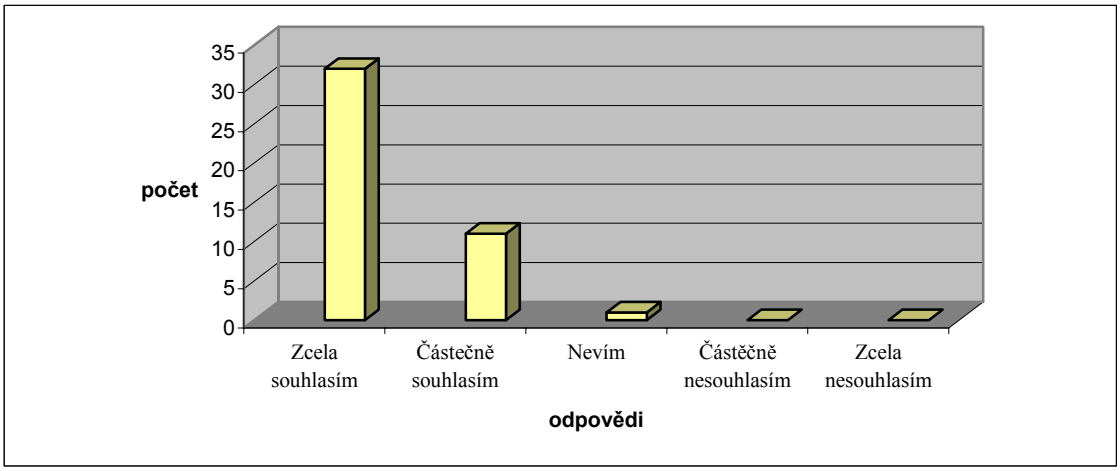
Z grafu je patrné, že s touhle otázkou ,,zcela souhlasilo" 41 respondentek (93 %). 2 ženy (5 %) ,,částečně souhlasily".

Otázka číslo 2.

Moje dítě chodí do školky rádo:

zcela souhlasím - částečně souhlasím - nevím - částečně nesouhlasím - zcela nesouhlasím

Graf č. 5



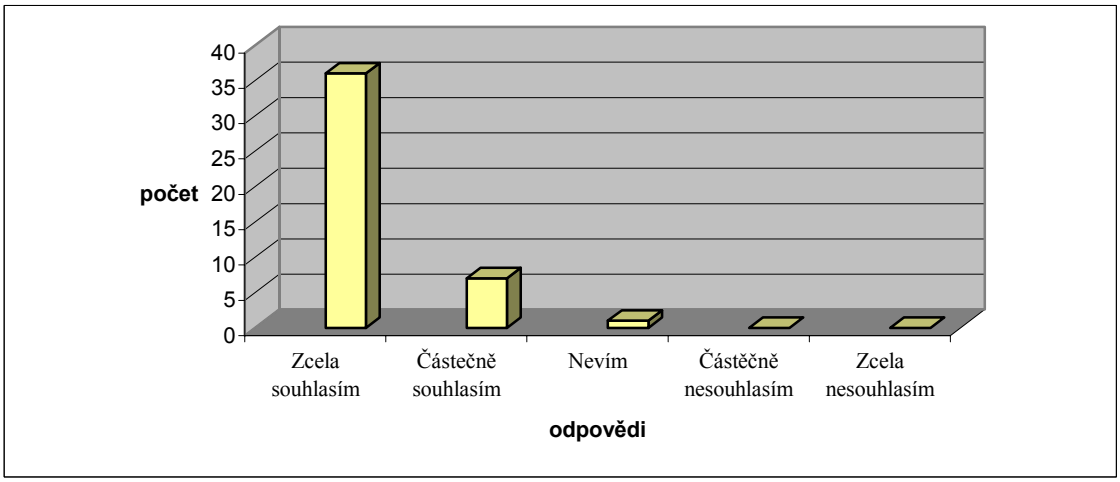
32 žen (73 %) „zcela souhlasilo", že jejich dítě chodí do školky rádo. 11 respondentek (25 %) „částečně souhlasilo". 1 respondentka, uvedla, že neví.

Otázka číslo 3

Učitelky se zajímají o to, co jim o svém dítěti sděluji:

zcela souhlasím - částečně souhlasím - nevím - částečně nesouhlasím - zcela nesouhlasím

Graf č. 6



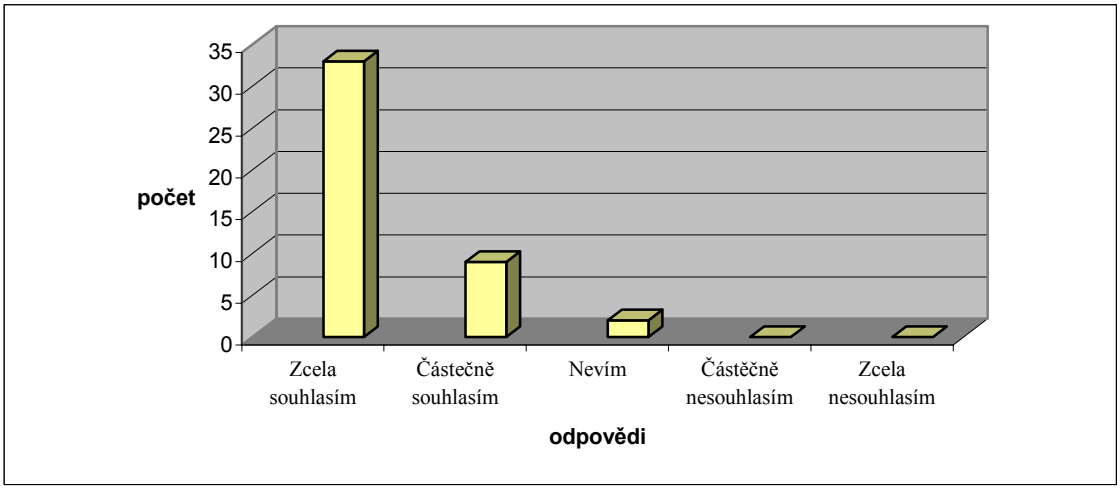
36 žen (82 %) „zcela souhlasilo", že se učitelky zajímají o to, co jim o svém dítěti sdělují. 7 respondentek (16 %) „částečně souhlasilo". Opět jedna respondenta zakroužkovala, že neví.

Otázka číslo 4

O výchově svého dítěte se s učitelkami mohu poradit jako s odborníky:

zcela souhlasím - částečně souhlasím - nevím - částečně nesouhlasím - zcela nesouhlasím

Graf č. 7



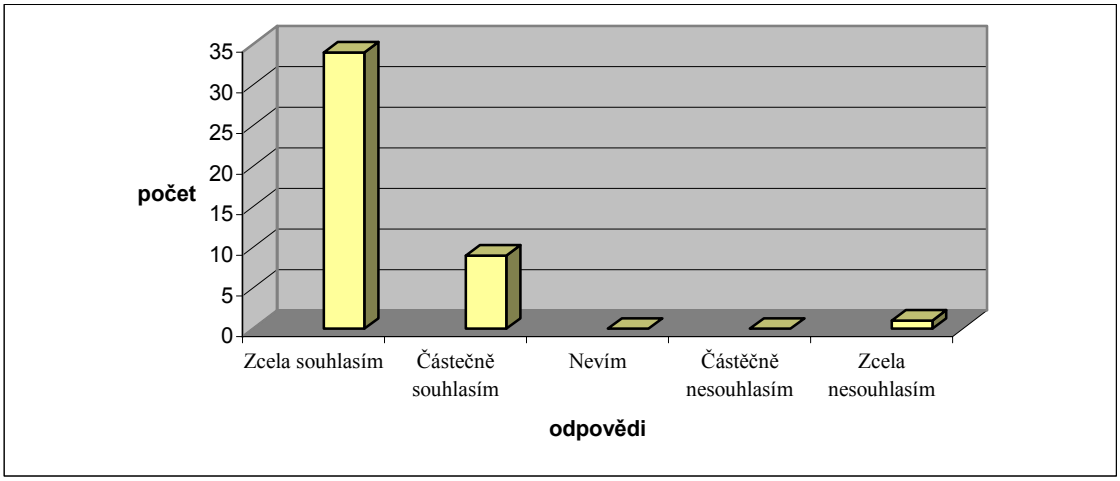
Z výsledků v grafu je patrné, 33 žen (75 %) „zcela souhlasilo", že o výchově svého dítěte se s učitelkami mohou poradit jako s odborníky. 9 respondentek (20 %) „částečně souhlasilo", 2 respondentky, uvedly, že neví.

Otázka číslo 5

Mám dostatek informací o tom, co se moje dítě ve školce učí:

zcela souhlasím - částečně souhlasím - nevím - částečně nesouhlasím - zcela nesouhlasím

Graf č. 8



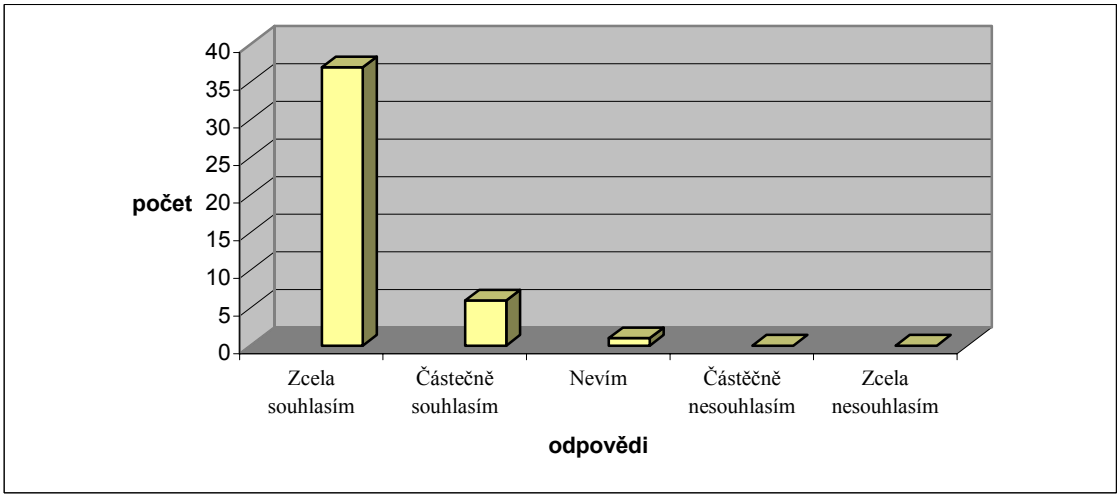
34 respondentek (78 %) „zcela souhlasilo" s tím, že mají dostatek informací o tom, co se jejich dítě ve školce učí. „Částečně souhlasím" byla druhá nejčastější odpověď, kterou volilo 9 respondentek (20 %). 1 respondentka „zcela nesouhlasila".

Otázka číslo 6

Celkově mi vyhovuje způsob, jakým se mnou školka komunikuje:

zcela souhlasím - částečně souhlasím - nevím - částečně nesouhlasím - zcela nesouhlasím

Graf č. 9



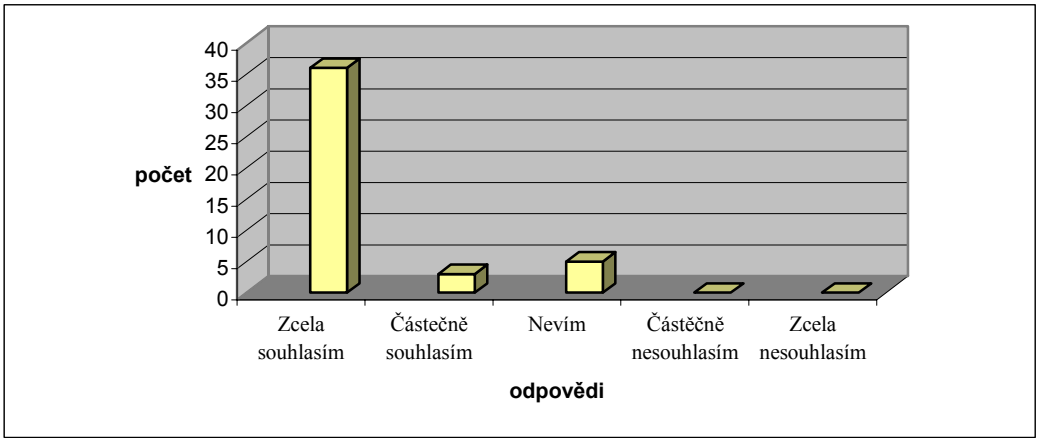
U téhle otázky byla nejčastější odpověď „zcela souhlasím", kdy ji uvedlo 37 respondentek (84 %). 6 respondentek (14 %) „částečně souhlasilo" s tím, že jim celkově vyhovuje způsob, jakým s nimi školka komunikuje.

Otázka číslo 7

Vyučování je pro moje dítě zajímavé, podporuje jeho touhu po poznávání:

zcela souhlasím - částečně souhlasím - nevím - částečně nesouhlasím - zcela nesouhlasím

Graf č. 10



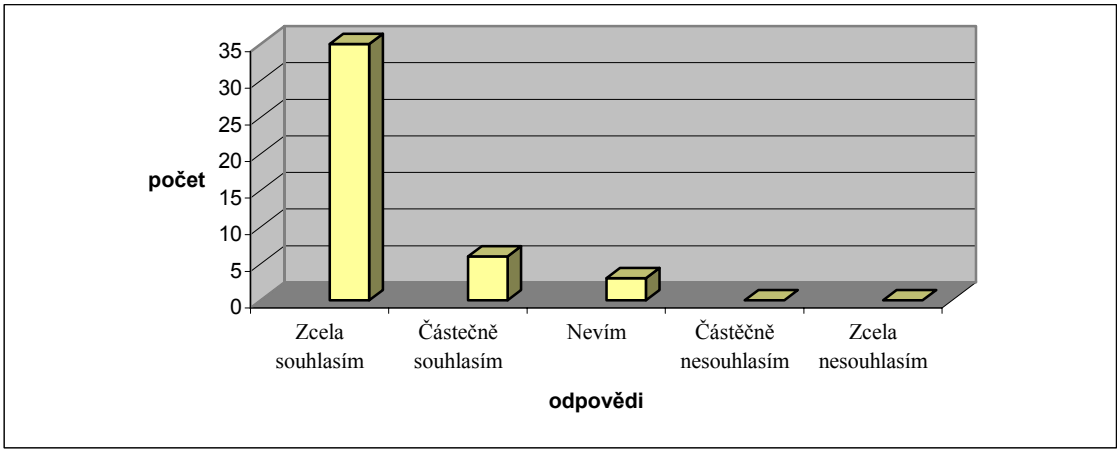
V další otázce 36 respondentek (82%) „zcela souhlasilo" s tím, že vyučování je pro jejich dítě zajímavé a podporuje jeho touhu po poznávání. 3 respondentky (7 %) „částečně souhlasilo" a 5 respondentek (11 %), volilo odpověď „nevím".

Otázka číslo 8

Mám pocit, že učitelky mají jasno v tom, co chtějí moje dítě naučit a jak to udělat:

zcela souhlasím - částečně souhlasím - nevím - částečně nesouhlasím - zcela nesouhlasím

Graf č. 11



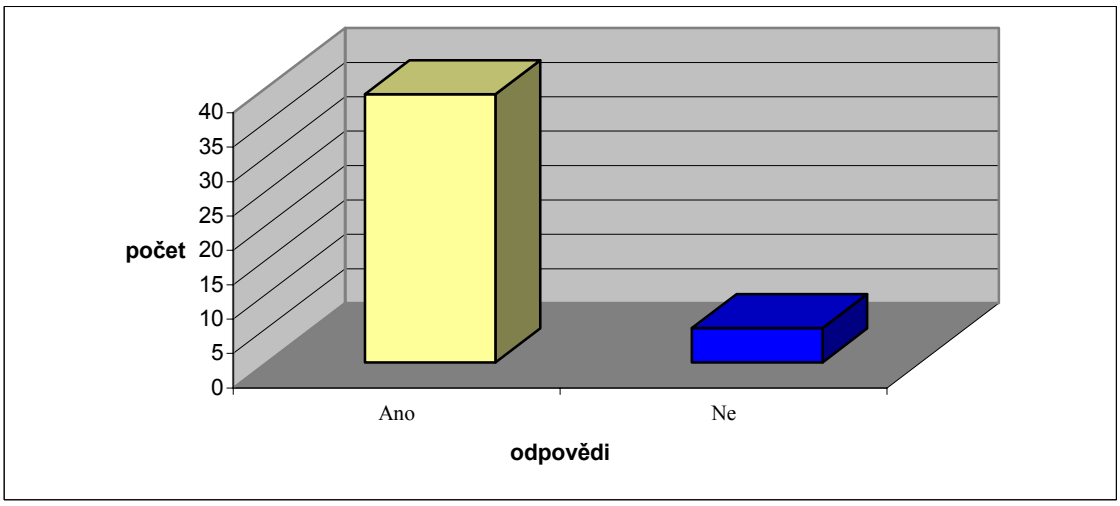
V osmé otázce bylo nejčastější odpovědí ,,zcela souhlasím", kterou volilo 35 žen (80 %). 6 respondentek (14 %) ,,částečně souhlasilo", že mají pocit, že učitelky mají jasno v tom, co chtějí jejich dítě naučit a jak to udělat, 3 respondentky (7 %), uvedlo odpověď ,,nevím".

Otázka číslo 9

Máte dostatek informací o vaší mateřské škole?

ano –ne

Graf č. 12



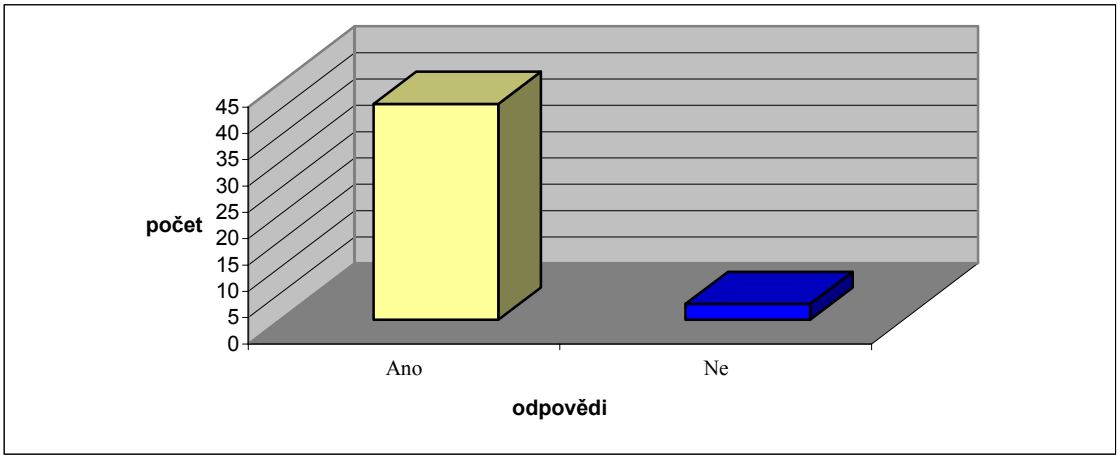
U další otázky, mám dostatek informací o mateřské škole, souhlasilo 39 respondentek (89 %). 5 respondentek (11 %) uvedlo, že nemají dostatek informací a své mateřské škole.

Otázka číslo 10

Dostáváte zpětné informace o stavu přivykání svého dítěte v mateřské škole?

ano –ne

Graf č. 13



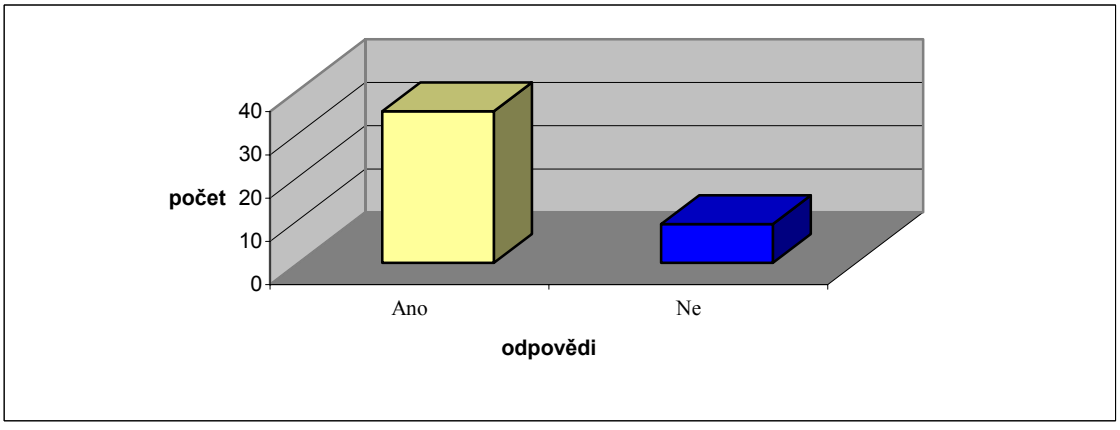
Jen malé zastoupení žen (3, což činí 7 %) uvedlo, že nedostávají zpětné informace o stavu přivykání svého dítěte v mateřské škole. 41 respondentek (93 %) dostává zpětné informace o stavu přivykání svého dítěte v mateřské škole.

Otázka číslo 11

Připravovali a vysvětlovali jste svému dítěti před vstupem do mateřské školy co jej v mateřské škole čeká?

ano –ne

Graf č. 14



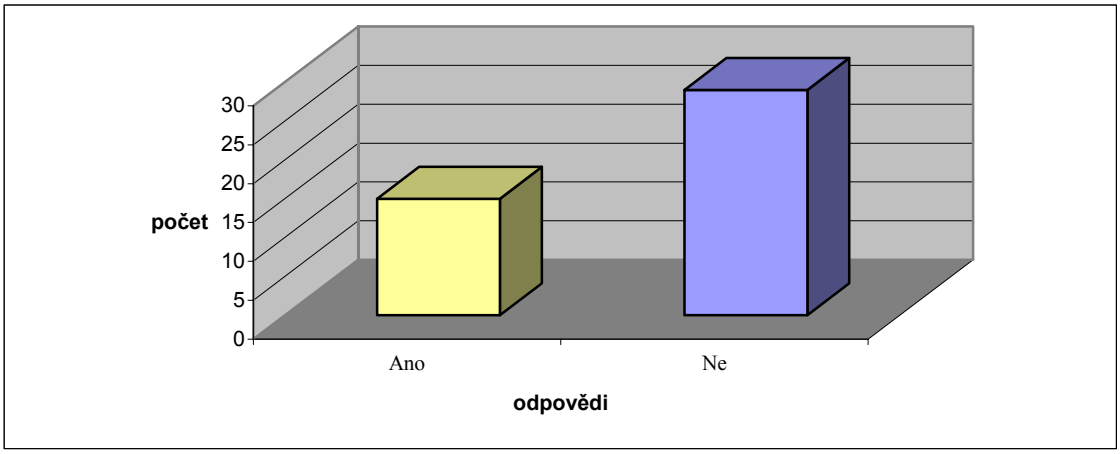
35 respondentek (80 %) připravovalo a vysvětlovalo svému dítěti před vstupem do mateřské školy co jej v mateřské škole čeká. 9 respondentek (20 %) nepřipravovalo a nevysvětlovalo svému dítěti před vstupem do mateřské škole co jej v mateřské škole čeká.

Otázka číslo 12

Pociťovali jste strach či obavu v souvislosti s tím, že jste dali své dítě do mateřské školy?

ano –ne

Graf č. 15



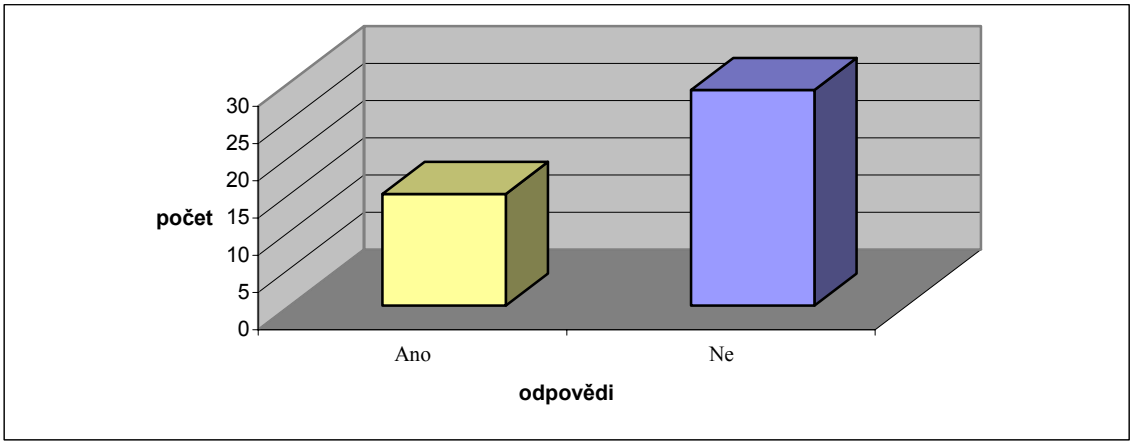
Jen 15 respondentek (34 %) uvedlo, že pociťovalo strach či obavu v souvislosti s tím, že dalo své dítě do mateřské školy. 29 respondentek (66 %) žádný strach či obavu nepociťovalo v souvislosti s tím, že dalo své dítě do mateřské školy.

Otázka číslo 13

Plakalo vaše dítě při loučení s vámi při příchodu do mateřské školy?

ano –ne

Graf č. 16



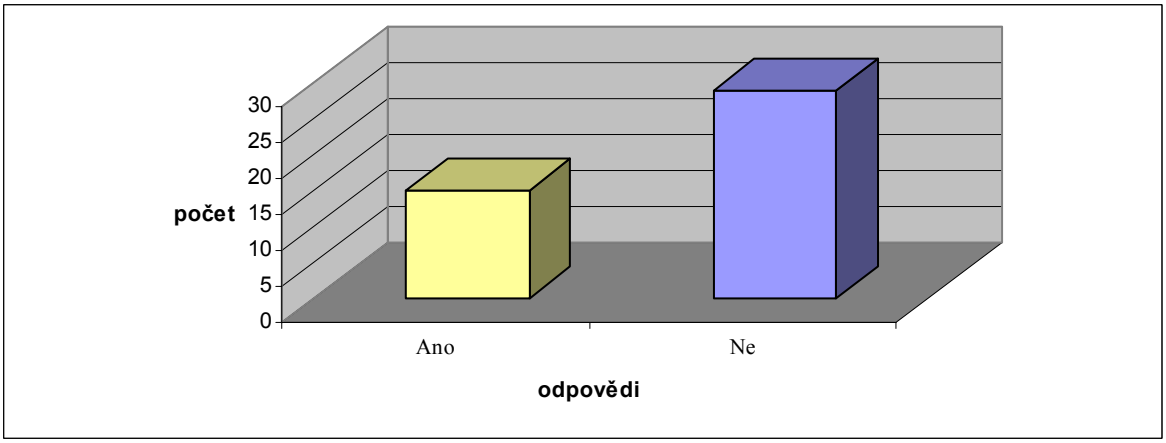
29 respondentek (66 %) uvedlo, že jejich dítě při loučení s nimi při příchodu do mateřské školy neplakalo. 15 respondentek (34 %) uvedlo, že jejich dítě plakalo při loučení při příchodu do mateřské školy.

Otázka číslo 14

Chovalo se vaše dítě doma jinak při příchodu ze školky domů?

ano –ne

Graf č. 17



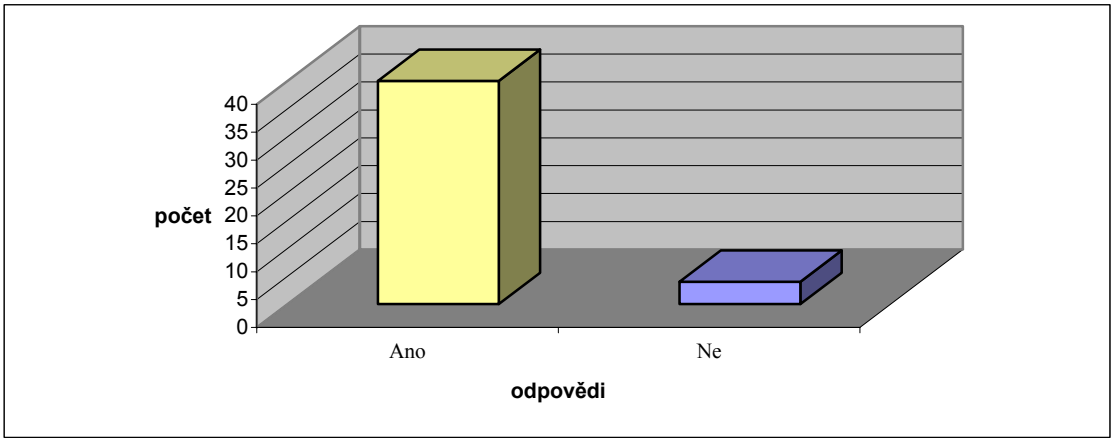
Na otázku, zda se vaše dítě chovalo doma jinak při příchodu ze školky domů, odpovědělo „ano" 15 respondentek (34 %), 29 respondentek (66 %), odpovědělo, že „ne".

Otázka číslo 15

Je nabídka činností, které dětem mateřská škola umožňuje, dostatečně bohatá?

ano –ne

Graf č. 18



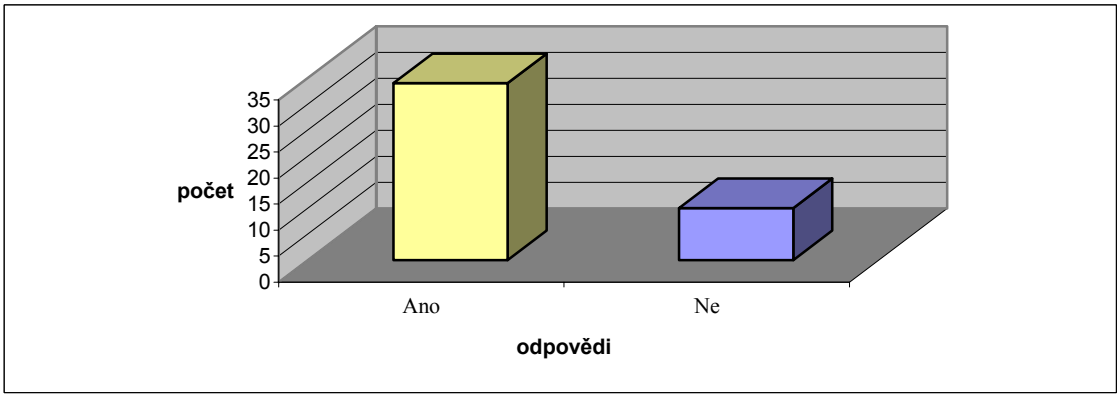
V další otázce 40 respondentek (91 %) uvedlo, že nabídka činností, které dětem mateřská škola umožňuje, je dostatečně bohatá. 4 respondentky (9 %) odpovědělo, že nabídky činností, které dětem mateřská škola umožňuje, dostatečně bohatá není.

Otázka číslo 16

Považujete společné akce rodičů s dětmi v mateřské škole za přínosné?

ano –ne

Graf č. 19



V poslední otázce, zda považují společné akce rodičů s dětmi v mateřské škole za přínosné, odpovědělo „ano" 34 respondentek (77 %). 10 respondentek (23 %) nepovažují společné akce rodičů s dětmi v mateřské škole za přínosné.

5 VZTAHOVÁ ANALÝZA DAT ZÍSKANÝCH VÝZKUMEM

Posouzení platnosti stanovených hypotéz

K posouzení platnosti stanovených hypotéz jsem použila testového kritéria chí-kvadrát. (Pro pedagogický výzkum jsem zvolila hladinu významnosti 5 %). Vypočítanou hodnotu testového kritéria jsem porovnala s příslušnou kritickou hodnotou nalezenou ve statistických tabulkách. A posoudila jsem platnost stanovených hypotéz.

Pro posouzení platnosti hypotéz jsem si musela určit hodnotu chí-kvadrát. Sestavila jsem si tabulky o čtyřech stupních (nebo 1 stupni) volnosti a podle vzorce jsem vypočítala chí-kvadrát. Ze statistických tabulek jsem určila příslušnou kritickou hodnotu (Chráska, 2007).

Hypotéza (H1): Četnosti rodičů, kteří se mohou o výchově svého dítěte poradit s učitelkami jako s odborníky, jsou rozdílné.

Stupeň volnosti: 4

Hodnota chí-kvadrát: 89,40

Příslušná kritická hodnota kritéria: 9,488

Hypotézu (H1) můžeme považovat za statisticky významnou, neboť hodnota chí-kvadrát je větší než příslušná kritická hodnota kritéria.

Hypotéza (H2): Četnosti rodičů, kteří mají dostatek informací o své MŠ, jsou rozdílné.

Stupeň volnosti: 1

Hodnota chí-kvadrát: 26,26

Příslušná kritická hodnota kritéria: 3,841

Hypotézu (H2) můžeme považovat za statisticky významnou, neboť hodnota chí-kvadrát je větší než příslušná kritická hodnota kritéria.

Hypotéza (H3): Četnosti rodičů, kteří dostávají zpětné informace o stavu přivykání svého dítěte v MŠ, jsou rozdílné.

Stupeň volnosti: 1

Hodnota chí-kvadrát: 32,80

Příslušná kritická hodnota kritéria: 3,841

Hypotézu (H3) můžeme považovat za statisticky významnou, neboť hodnota chí-kvadrát je větší než příslušná kritická hodnota kritéria.

Hypotéza (H4): Četnosti rodičů, kteří připravovali své dítě před vstupem do MŠ, co jej v MŠ čeká, jsou rozdílné.

Stupeň volnosti: 1

Hodnota chí-kvadrát: 15,36

Příslušná kritická hodnota kritéria: 3,841

Hypotézu (H4) můžeme považovat za statisticky významnou, neboť hodnota chí-kvadrát je větší než příslušná kritická hodnota kritéria.

Hypotéza (H5): Četnosti rodičů, kteří pociťovali strach v souvislosti s tím, že dali své dítě do MŠ, jsou rozdílné.

Stupeň volnosti: 1

Hodnota chí-kvadrát: 4,44

Příslušná kritická hodnota kritéria: 3,841

Hypotézu (H5) můžeme považovat za statisticky významnou, neboť hodnota chí-kvadrát je větší než příslušná kritická hodnota kritéria.

Hypotéza (H6): Četnosti rodičů, kteří považují společné akce rodičů s dětmi v MŠ za přínosné, jsou rozdílné.

Stupeň volnosti: 1

Hodnota chí-kvadrát: 13,08

Příslušná kritická hodnota kritéria: 3,841

Hypotézu (H6) můžeme považovat za statisticky významnou, neboť hodnota chí-kvadrát je větší než příslušná kritická hodnota kritéria.

6 ROZHOVORY S UČITELKAMI V MATEŘSKÉ ŠKOLE TUPESY

6.1 Cíle výzkumu

Ve svém výzkumném šetření jsem si zvolila dílčí cíle:

- zjistit informace o spolupráci rodičů a učitelek při adaptaci dětí v mateřské škole,
- zjistit míru podpory dětí při adaptaci,
- jaké očekávání učitelky mají od nově příchozích dětí,
- jaká je míra informovanosti učitelek o dětech v mateřské škole,
- jaká je míra rozhovorů mezi učitelkami a rodiči dětí.

Práce má v budoucnu přispět ke zlepšení spolupráce mezi učitelkami a rodiči dětí v mateřské škole v Tupesích.

6.2 Výzkumné metody

Pro svoje výzkumné šetření jsem použila strukturovaný rozhovor s učitelkami v mateřské škole v Tupesích. Kladené otázky byly zaměřeny na problémy související s adaptací dětí v mateřské škole a spoluprací učitelek a rodičů.

Všem třem respondentkám jsem pokládala stejné otázky v daném pořadí. Rozhovor obsahoval 20 otázek týkající se výše uvedené problematiky.

6.3 Výzkumný vzorek

Výzkumné šetření jsem prováděla osobně v mateřské škole v Tupesích.

Záměrným výběrem jsem oslovila všechny 3 učitelky v mateřské škole. Všechny učitelky souhlasily s rozhovorem, byly ujištěny o anonymitě a vědeckovýzkumném účelu rozhovoru.

Mateřskou školu Tupesy jsem navštívila v dubnu, kde jsem provedla rozhovory se třemi učitelkami mateřské školy.

6.4 Průběh výzkumného šetření

Mateřskou školu v Tupesích jsem navštívila a dohodla se s učitelkami na rozhovorech. Pro zaznamenání rozhovorů jsem použila diktafon.

6.5 Interpretace rozhovorů

Kapitola je tvořená interpretacemi rozhovorů s učitelkami v mateřské škole v Tupesích. Rozhovory jsem realizovala se třemi učitelkami v mateřské škole v Tupesích (všechny byly ženy), vznikly tři rozhovory (přesný přepis viz příloha III).

6.6 Obsahová analýza dat získaných výzkumem

1. V první otázce jsem zjišťovala věk respondentek.

2. V druhé otázce, položené učitelkám v mateřské škole, jsem zjišťovala úroveň jejich dosaženého vzdělání. Všechny učitelky uvedly středoškolské vzdělání pedagogického směru. Vysokoškolské vzdělání nemá žádná z respondentek.

3. Třetí otázka byla zaměřena na délku působení učitelek v praxi. První učitelka uvedla 28 let, druhá 12 let a třetí 4 roky.

Tabulka č. 1

	věk	dosažené vzdělání	délka praxe
učitelka první	48	SŠ	28 let
učitelka druhá	41	SŠ	12 let
učitelka třetí	30	SŠ	4 roky

4. Ve čtvrté otázce jsem se zajímala o to, co je hlavním úkolem učitelky z mateřské školy. Učitelky se shodly v to, že by to mělo bát rozvíjení dětí v sociální, citové a rozumové oblasti, vytváření pozitivního prostředí pro jejich rozvoj, dostatek prostoru pro sebeutváření, rozvíjení samostatnosti a odpoutání se tak od rodičů.

Tabulka č. 2

hlavní úkoly učitelky v MŠ	vytváření pozitivního prostředí pro jejich rozvoj
	dostatek prostoru pro sebeutváření
	rozvíjení samostatnosti a odpoutání se tak od rodičů

5. V páté otázce mi učitelky odpovídaly na otázku, jaké informace potřebují, aby byla dětem v mateřské škole poskytnuta dostatečná podpora. Jsou to pro ně informace o vlastnostech dítěte, temperamentu, zdravotním stavu a informace podle potřeb dětí.

Tabulka č. 3

informace	o vlastnostech dítěte
	o temperamentu
	o zdravotním stavu

6. V šesté otázce jsem zjišťovala, zda se mezi nimi a rodiči uskutečnil rozhovor, při přihlašování dětí do mateřské školy. Dvě učitelky odpověděly, že ano, třetí z důvodu pozdějšího nástupu do mateřské školy, uvedla, že ne.

7. Sedmá otázka se týkala očekávání učitelek od nově příchozích dětí do mateřské školy. Všechny uvedly, aby děti zvládaly základní hygienické návyky, sebeobsluhu a základní komunikativní dovednosti. Pro jednu z učitelek byla důležitá sociální zralost.

Tabulka č. 4

očekávání od nově příchozích dětí	základní hygienické návyky
	sebeobsluhu
	základní komunikativní dovednosti
	sociální zralost

8. V osmé otázce jsem se ptala na to, jaké požadavky na rodiče jsou spojeny se vstupem dítěte do mateřské školy. Učitelky uvedly spolupráci s mateřskou školou, důslednost, shodný směr výchovy, vzájemná důvěra.

Tabulka č. 5

požadavky na rodiče	spolupráci s mateřskou školou
	důslednost
	shodný směr výchovy
	vzájemná důvěra

9. Na otázku, zda je příchozím dětem v mateřské škole daná situace nějak zpříjemněna, odpověděly učitelky, že se snaží situaci zpříjemnit malým dárkem. Tato situace bývá individuální dle potřeb a přání dětí.

10. V desáté otázce jsem se zajímala o to, co děti dělají v prvních dnech po přijetí do mateřské školy. Všechny respondentky uvedly, že se děti adaptují a seznamují s novým prostředím, děti mají také volnější režim, nemusí některé činnosti vykonávat.

11. V jedenácté otázce jsem se ptala na to, jak učitelky poznají, že se i rodiče adaptují na situaci, že jejich dítě navštěvuje mateřskou školu. Respondentky se shodly na tom, že rodiče žádají méně informací, a také že odevzdání dítěte ráno do mateřské školy probíhá bez většího loučení.

12. Ve dvanácté otázce odpovídaly učitelky, zda se objevují u dětí, i po nějaké době, problémy s adaptací. Respondentky opět odpovídaly, že ano, ale bývá to individuální. Problémy se mohou podle nich vyskytnout např. při přechodu na celodenní docházku, a také pokud je u dítěte doma neharmonické rodinné prostředí.

13. Ve třinácté otázce jsem se ptala učitelek, kdy si myslí, že je adaptace u dítěte v mateřské škole ukončena. Jedna z učitelek si myslí, že pokud dítě přichází do mateřské školy s pocitem bezpečí a jistoty. Další, že je to opět velmi individuální, některé děti ve 4. letech, výjimečně i v posledním roce docházky.

14. Ve čtrnácté otázce jsem se zajímala o míru informací o dětech z mateřské školy. Respondentky uvedly, že mají dostatek informací a informace jsou pro ně dostačující.

15. V patnácté otázce jsem se ptala, zda mezi nimi a rodiči probíhá dostatek rozhovorů. Respondentky se zase shodly, že ano.

16. V otázce číslo šestnáct mi respondentky odpovídaly na otázku, zda iniciativa k rozhovorům přichází spíše od nich nebo od rodičů. Odpovídaly, že je to individuální, dvě respondentky shodně uvedly, že spíše od nich, od učitelek, pouze jedna odpověděla, že to bývá oboustranné.

17. V sedmnácté otázce učitelky odpovídaly na otázku, zda se změní vztahy v rodině, když dítě nastoupí do mateřské školy. Dvě učitelky si myslí, že spíše ne, jedna odpověděla, že ano.

18. Osmnáctá otázka se týkala problému, zda rodiče dodržují pravidelnost a dochvilnost. Respondentky svorně odpověděly, že většina rodičů ano.

19. V devatenácté otázce jsem se zajímala, zda si učitelky myslí, že si starší děti v mateřské škole zvyknou rychleji než mladší. Zde opět dvě respondentky uvedly, že ano, že jsou děti zralejší a psychicky vyrovnanější. Jedna z učitelek odpověděla, že to závisí na osobnosti, charakteru a citové vyspělosti dítěte, že to není o věku.

20. V poslední otázce jsem se učitelek ptala na zážitky během roku, které jsou pro ně spojeny s velkou zátěží. Je to pro ně začátek a konec školního roku, dále období svátků, kdy se nacvičují besídky a společné kulturní akce.

7 ODPOVĚDI NA OTÁZKY FORMULOVANÉ V DÍLČÍCH CÍLECH VÝZKUMU

- Probíhá dostatek rozhovorů mezi učitelkami a rodiči?

Rodiče se v 84 % shodují v tom, že jim celkově vyhovuje způsob, jakým s nimi mateřská škola komunikuje. Mají dostatek informací o tom, co se jejich dítě v MŠ učí (v 78 %). V 80 % také rodiče uvedli, že mají pocit, že učitelky mají jasno v tom, co chtějí jejich dítě naučit a jak to udělat.

Učitelky MŠ si myslí, že probíhá mezi nimi a rodiči dostatek informací, u problémových dětí, probíhají rozhovory denně. Zároveň však ale dodaly, ale podnět k rozhovorům přichází spíše od nich, od učitelek.

- Mají rodiče dostatek informací o své MŠ?

Ve svém výzkumu jsem zjistila, že 89 % rodičů má dostatek informací o své MŠ.

- Mají učitelky dostatek informací o dětech v MŠ?

Učitelky v MŠ se shodují v tom, že mají dostačující informace o dětech v MŠ.

- Dostávají rodiče zpětné informace o přivykání svého dítěte v MŠ?

V 93 % se rodiče opět shodli v tom, že dostává zpětné informace o stavu přivykání svého dítěte v MŠ. Pouze 7% rodičů uvedlo, že nedostávají zpětné informace o přivykání svého dítěte v MŠ.

- Kdy si učitelky v MŠ myslí, že je adaptace dětí v MŠ ukončena?

Podle učitelek v MŠ je to velmi individuální, někdy až v posledním roce docházky.

Také si myslí, že se starší děti v MŠ adaptují rychleji než mladší, protože jsou zralejší a vyrovnanější.

- Jak učitelky poznají, že se i rodiče adaptují na situaci, že jejich dítě navštěvuje MŠ?

Učitelky odpovídaly na tuto otázku tím, že rodiče žádají méně informací o svém dítěti. A také loučení rodičů s dětmi je bez větších potíží.

- Mohou se rodiče s učitelkami poradit o výchově svého dítěte jako s odborníky?

75 % rodičů souhlasilo v dotazníku s tím, že se o výchově svého dítěte mohou s učitelkou poradit jako s odborníky. I vyučování je podle rodičů (82%) pro jejich dítě zajímavé a podporuje touhu po poznávání.

ZÁVĚR

Maminka mé kamarádky Jany je celý život ženou v domácnosti. Díky tomu nemusela Jana chodit do mateřské školy. Na děti, které trávily čas v zájmových kroužcích se dívala jako na chudáčky, na které nemá rodina čas. Jana však svůj volný čas netrávila mezi vrstevníky. Neuměla se s nimi sblížit. Světu svých spolužáků nerozuměla a trvalo velmi dlouho, než ji spolužáci přijali mezi sebe. Kdyby se její maminka před několika lety nechala přesvědčit, aby Jana chodila do mateřské školy, mohlo být všechno jinak. Nedůvěra v mateřskou školu a k učitelkám by zmizela, kdyby její maminka viděla, jak hezky se učitelky v mateřské škole k dětem chovají. Učí je spoustu věcí a stávají se pro ně vzorem.

Je velmi důležité, jak mateřská škola s rodiči a dítětem komunikuje a jak napomáhá adaptaci dítěte v mateřské škole. Mateřská škola by měla klást důraz na to, aby se děti naučily v kolektivu dětí žít, aby se uměly kamarádsky a ohleduplně chovat k ostatním.

Je to příležitost i pro rodiče, aby lépe poznali své dítě a umožnili mu vyrůst v člověka, který si věří.

Mateřská škola Tupesy poskytuje dětem pevné základy pro všestranný rozvoj. Díky pečlivě připravovanému školnímu programu mají učitelky shodný směr výchovy, a také rodiče jsou velmi spokojení, jak s komunikací mezi nimi a učitelkami, tak ve stylu vyučování, který je pro děti zábavný a hravý. Rodičům se velmi líbí společné akce dětí a rodičů připravované mateřskou školou. V Mateřské škole Tupesy se neobjevují žádné závažné problémy s adaptací dětí, rodiče jsou včas o všem informování, mají dostatek zpětných informací o stavu přivykání svého dítěte v mateřské škole a to nejdůležitější je to, že děti chodí do mateřské školy rády, s pocitem jistoty a bezpečí, tak jak by to mělo být.

Cílem mé práce bylo zjistit, do jaké míry ovlivňuje spolupráce rodičů a učitelek adaptaci dětí v mateřské škole. Tento cíl byl splněn.

Tento výzkum by měl pomoci osvětlit přístup rodičů k adaptaci svých dětí v mateřské škole, přístup učitelek k adaptaci dětí v mateřské škole, a také osvětlit problémy spolupráce učitelek mateřské školy a rodičů.

Výsledky mé práce by mohly být cenné pro učitelky v mateřské škole a také pro rodiče dětí v mateřské škole.

O výsledky mé práce projevila zájem Mateřská škola Tupesy.

Práce obsahuje 7 kapitol. Dělí se na část teoretickou a praktickou. V první kapitole je popsána historie předškolní výchovy, současnost předškolní výchovy, cíle předškolní výchovy. Dále se zaměřuji na osobnostně založenou předškolní výchovu, přechod dítěte do mateřské školy, popisuji zde role učitelky v mateřské škole.

Ve druhé kapitole představuji mateřskou školu v Tupesích, od historie mateřské školy až po současnost, kde se zaměřuji na vnitřní organizaci a činnost, podmínky výchovně vzdělávací práce v mateřské škole a školní vzdělávací program.

Praktická část je rozdělena na 5 kapitol. V první kapitole popisuji plán výzkumu a cíl mé práce. Dále se zaměřuji na vyhodnocení dotazníků pro rodiče dětí v mateřské škole v Tupesích. V páté kapitole jsem se zabývala vztahovou analýzou dat získaných výzkumem. Další kapitolou je vyhodnocení výzkumného šetření pomocí rozhovorů, které jsem vedla s učitelkami v Mateřské škole Tupesy. A v poslední kapitole odpovídám na otázky formulované v dílčích cílech výzkumu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

[1] ANTIER, E. *Agresivita dětí.* Praha : Portál, 2004. 101 s. ISBN 80-7178-808-2.

[2] BEAN, R. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte.* Praha : Portál, 1995. 86 s. ISBN 80-7178-035-9.

[3] BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná mateřská škola a její řízení.* Praha : Portál, 2003. 154 s. ISBN 80-7178-537-7.

[4] BĚLINOVÁ, L., MIŠURCOVÁ, V. *Z dějin předškolní výchovy.* Praha : Státní pedagogické nakladatelství, n.p., 1982. 122 s.

[5] CAIATIOVÁ, M., DELAČOVÁ, S., MÜLLEROVÁ, A. *Volná hra.* Praha : Portál, 1994. 106 s. ISBN 80-7178-011-1.

[6] CLAYCOMBOVÁ, P. *Školka plná zábavy.* Praha : Portál, 1996. 246 s. ISBN 80-7178-069-3.

[7] ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi.* Praha : Grada Publishing, a.s., 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1718-0.

[8] DEISSLER, H. H. *Každodenní problémy v mateřské škole (Výchova dětí od 3 do 8 let).* Praha : Portál, 1994. 108 s. ISBN 80-7178-010-3.

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

[10] CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu.* Praha : Grada Publishing, a.s., 2007. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

[11] JEŘÁBKOVÁ, B. *Mateřská škola jako životní prostor.* Brno : Masarykova univerzita, 1993. 231 s. ISBN 80-210-0830-X.

[12] MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Cesty pedagogického výzkumu.* Brno : Paido, 2004. 78 s. ISBN 80-7315-078-6.

[13] MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy.* Praha : Portál, 2003. 230 s. ISBN 80-7178-799-X.

[14] NIESEL, R., GRIEBEL, W. *Poprvé v mateřské škole.* Praha : Portál, 2005. 100 s. ISBN 80-7178-989-5.

[15] OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V. *Léto v mateřské škole : Kurikulum předškolní výchovy 2. díl.* Praha : Portál, 1998. 125 s. ISBN 80-7178-245-9.

[16] OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V. *Podzim v mateřské škole : Kurikulum předškolní výchovy 3. díl.* Praha : Portál, 1998. 127 s. ISBN 80-7178-267-X.

[17] OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V. *Zima v mateřské škole : Kurikulum předškolní výchovy 4. díl.* Praha : Portál, 1998. 126 s. ISBN 80-7178-268-8.

[18] RIEFOVÁ, S. F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-287-4.

[19] SCHILLER, P. *Hry pro rozvoj dětského mozku.* Praha : Portál, 2004. 126 s. ISBN 80-7178-905-4.

[20] Školní vzdělávací program, Tupesy, 2008.

Zákony

[2] Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

[2] Zákon 94/1963 Sb., o rodině, ve znění pozdějších předpisů.

[3] Zákon 359/1999 Sb., o sociálně - právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů Deklarace o právech dítěte, OSN, 1924.

[4] Listina základních práv a svobod č. 2/1993 Sb. v platném znění.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MŠ Mateřská škola

ZŠ Základní škola

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1 Poměr mužů a žen ... 62
Graf č. 2 Věkové složení respondentů ... 62
Graf č. 3 Věk dítěte respondentů ... 63
Graf č. 4 ... 64
Graf č. 5 ... 64
Graf č. 6 ... 65
Graf č. 7 ... 66
Graf č. 8 ... 66
Graf č. 9 ... 67
Graf č. 10 ... 68
Graf č. 11 ... 68
Graf č. 12 ... 69
Graf č. 13 ... 70
Graf č. 14 ... 70
Graf č. 15 ... 71
Graf č. 16 ... 72
Graf č. 17 ... 72
Graf č. 18 ... 73
Graf č. 19 ... 73

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 79
Tabulka č. 2 80
Tabulka č. 3 80
Tabulka č. 4 80
Tabulka č. 5 81

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Školní vzdělávací program: Máme své místo na Zemi 93
Příloha P II: Dotazník pro rodiče 116
Příloha P III: Rozhovory s učitelkami v Mateřské škole Tupesy 119

Příloha P I: Školní vzdělávací program: Máme své místo na Zemi

„Řekne-li se školka plná zábavy, mnozí z nás si představí jakousi budovu nebo místnost plnou rozradostněných dětí. Za radostí a zábavou je však třeba vidět nejen šťastné úsměvy, ale i zaměstnané ruce a mysl dětí. Záměr je- dát dětem prožít něco, co by jim přineslo radost, zdokonalilo jejich tvořivé schopnosti a přineslo jim nové poznatky. Hra v dětech probouzí tvořivou energii a rozvíjí v nich společenské cítění. Osvojí-li si dítě toto společenské cítění, lépe obstojí ve hře i v učení- procesech společenského charakteru, které probíhají v kolektivu. Vždyť schopnost dítěte uvolnit se a důvěřovat ostatním je z pedagogického hlediska nesmírně důležitá" (Claycombová, 1996, s. 9).

1. integrovaný blok: KDO JSEM JÁ A KDE ŽIJI

Charakteristika

Tématický celek je propojen s problematikou adaptačního období nově přicházejících dětí do MŠ a tím i do kolektivu dětí. Toto téma je hlavně o komunikaci dětí s vrstevníky, s dospělými, o navazování prvních dětských přátelství. Děti se seznamují se základy soužití v kolektivu MŠ, se společenskými pravidly, s hygienickými návyky. Učí se respektovat ostatní kolem sebe- vrstevníky i dospělé, zároveň poznávat sebe sama, svoje možnosti.

Témata:

- Vzpomínka na prázdniny;
- Školka je můj kamarád;
- Já a můj kamarád;
- Tady jsem doma.

Časový rozsah: 3 týdny (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

Dílčí vzdělávací cíle:

- osvojení si věku přiměřených praktických dovedností;
- rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních i produktivních;
- rozvoj, zpřesňování a kultivace smyslového vnímání, přechod od konkrétně názorného; myšlení k myšlení slovně logickému, rozvoj a kultivace paměti a pozornosti;
- rozvoj pozitivních citů dítěte ve vztahu k sobě;

- rozvoj schopností vytvářet a rozvíjet citové vztahy k okolí;
- rozvoj schopností a dovedností důležitých pro navazování a rozvíjení vztahů dítěte k druhým lidem;
- posilování prosociálního chování ve vztahu k druhému (v MŠ, v dětské herní skupině);
- rozvoj schopností žít ve společenství ostatních lidí, přizpůsobit se, spolupracovat, spolupodílet se, přináležet k tomuto společenství (ke třídě, k ostatním dětem), vnímat a přijímat základní hodnoty k tomuto společenství uznávané;
- rozvoj schopností přizpůsobovat se přirozenému vývoji a běžným změnám;
- vytváření vztahu k místu a prostředí, ve kterém dítě žije (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

Očekávané výstupy:

- zvládnout sebeobsluhu, uplatňovat základní hygienické a zdravotně preventivní návyky (zvládat osobní hygienu, přijímat stravu a tekutinu, postarat se o sebe a své osobní věci, oblékat se, svlékat, obouvat apod.);
- zvládat jednoduchou obsluhu a pracovní úkony (postarat se o hračky, pomůcky, uklidit po sobě, udržovat pořádek, zvládat jednoduché úklidové práce);
- domluvit se slovy a gesty;
- záměrně se soustředit na činnost a udržet pozornost;
- vnímat všemi svými smysly;
- naučit se nazpaměť krátké texty, úmyslně si zapamatovat a vybavit;
- odloučit se na určitou dobu od rodičů a blízkých, být aktivní i bez jejich opory;
- uvědomovat si svou samostatnost, zaujímat vlastní názory a postoje a vyjadřovat je;
- poslouchat a plnit smysluplné pokyny a slovní příkazy, přijímat vyjasněné a zdůvodněné povinnosti, přistupovat na vysvětlená a pochopená pravidla;
- navazovat kontakty s dospělým, kterému je svěřeno do péče, překonat stud, komunikovat s ním vhodným způsobem, respektovat ho;
- přirozeně a bez zábran komunikovat s druhým dítětem, navazovat a udržovat dětská přátelství a odmítnout komunikaci, která je mu nepříjemná;
- oprostit se od nepřiměřených projevů sobectví vůči jinému dítěti, spravedlivě se s ním dělit o hračky, pomůcky, rozdělit si úkol s jiným dítětem;

- uplatňovat základní společenské návyky ve styku s dospělými i s dětmi;
- začlenit se do třídy a zařadit se mezi své vrstevníky, respektovat jejich rozdílné vlastnosti, schopnosti a dovednosti;
- adaptovat se na prostředí školy i jeho běžné proměny;
- zacházet šetrně s hračkami a věcmi denní potřeby;
- zachycovat skutečnosti ze svého okolí a vyjadřovat své představy pomocí různých výtvarných dovedností a technik;
- orientovat se bezpečně v prostředí a okolí školy;
- odhadnout některé nebezpečí a snažit se jim vyhnout;
- osvojit si elementární poznatky o místě, ve kterém žije (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

Navrhované činnosti:

- jednoduché pracovní a sebeobslužné činnosti;
- manipulační činnosti a jednoduché úkony s předměty, pomůckami, nástroji, náčiním, materiálem atd.;
- společné diskuze, rozhovory, individuální a skupinové konverzace;
- komentování zážitků a aktivit;
- motivovaná manipulace s předměty, zkoumání jejich vlastností;
- hry a činnosti zaměřené k řešení problémů;
- volné hry a experimenty s předměty;
- sympatizující a přijímací prostředí, vstřícná a citlivá komunikace;
- činnosti zajišťující spokojenost, radost, veselí a pohodu;
- dostatek pozitivních příkladů a vzorů prosociálního chování;
- podpora dětských přátelství;
- hry a činnosti, které vedou děti k ohleduplnosti k druhému, k ochotě rozdělit se s ním, půjčit hračku, střídat se, pomoci mu, ke schopnosti vyřešit vzájemný spor apod.;
- kultivované sociálně pohodové prostředí;
- každodenní pozitivní vzory chování;
- řešení přirozených a modelových situací (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

Rizika:

- denní režim nevyhovuje fyziologickým potřebám a zásadám zdravého životního stylu;
- nevhodné vzory chování dospělých v prostředí MŠ;
- nebezpečí hrozící v MŠ;
- prostředí komunikativně chudé, omezující běžnou komunikaci mezi dětmi a dospělými;
- špatný jazykový vzor;
- vytváření komunikativních zábran;
- nedostatek příležitostí k poznávacím činnostem založeným na vlastní zkušenosti;
- převaha předávání hotových poznatků slovním poučováním a vysvětlováním;
- nedostatek porozumění a ocenění úspěchů či úsilí;
- málo vlídné, nevstřícné, strohé, nelaskavé a málo přátelské prostředí, kde dítě nemá dostatek lásky a porozumění;
- nevhodné vzory a modely chování;
- příliš ochranářské či příliš nevšímavé prostředí;
- prostředí, které nabízí málo možností ke spolupráci a komunikaci s druhým;
- nejednoznačně kultivované a estetické prostředí;
- špatný mravní vzor v okolí;
- příliš mnoho nefunkčních pravidel ve skupině;
- zvýhodňování a znevýhodňování některých dětí ve skupině;
- nedostatečné a nepřiměřené informace, nedostatečně nepravdivé nebo žádné odpovědi na otázky dětí;
- jednotvárná, málo rozmanitá nabídka činností, málo podnětné, málo pestré a málo obměňované prostředí, nebo prostředí nepřehledné, neupravené, neuspořádané s nadbytkem hraček a věcí;
- nedodržování pravidel péče o zdravé prostředí v provozu MŠ;
- špatný příklad dospělých (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

Činnosti k zamyšlení:

Téma: Školka je můj kamarád

Na začátku školního roku děti prožívají mnoho nových situací, které v dětech vyvolávají různé pocity. Některé děti jsou mezi jinými dětmi nesmělé, zakřiknuté a vše okolo je poněkud vyvádí z míry. Možná ještě ostatním nedůvěřují, nebo prožívají první chvíle svého života mimo domov. Některé hry můžou pomoci počáteční těžkosti překonat, sžít se s novým prostředím a vzbudit v sobě i v druhých důvěru (Claycombová, 1996).

Hra: Výlet po třídě

Cílem je seznámit děti s prostředím školky.

Ukazujeme na různé části třídy a pojmenováváme: kuchyňský koutek, koutek klidu, čítárna, šatna, jídelní stolky apod. Vyzkoušíme, zda si děti pamatují prostory, které jsme si ukázali. Povídáme si s dětmi, co můžeme v takovém prostředí dělat. Kde si hrát, kde odpočívat, poslouchat pohádky, jíst. Zmíníme se také o pravidlech chování ve školce: mluvíme potichu, místo běhání chodíme, chováme se k sobě pěkně, posloucháme paní učitelku.

V novém prostředí si můžeme udělat ,,výlet autobusem", kdy paní učitelka bude řídit. Při tomhle výletu si zopakujeme s dětmi místa a pravidla, která se k této části vztahují (Claycombová, 1996).

Hra: To jsem já ve třídě

Cílem je vyzdvihnout význam zvláštních vlastností každého dítěte.

Dáme každému dítěti papír s kroužkem. Do kroužků děti nakreslí své vlastní obličeje. Vhodnými otázkami je nutíme k přemýšlení, jaké mají vlasy, jakou barvu mají jejich oči. Spolu s dětmi si nad obrázky povídáme. V čem se lišíme a co máme společné?

Z obrázků si uděláme výstavku na stěně (Claycombová, 1996).

Podzim v mateřské škole

Přechod z léta do podzimu je nenápadný, vzduchem poletují třpytivá vlákna babího léta, které můžeme s dětmi pozorovat zachycené na rostlinách. Odkud se vlastně berou, pátrejme po drobném pavoučkovi. Pro podzim je také typické větrné počasí. Nastává tak hlavní sezona pro pouštění draků. Můžeme s dětmi pořádat závody draků spolu s rodiči. Můžeme si povídat s dětmi o mlze, jinovatce, mrazíku. Pozorovat měnící se listí na stromech a vyrábět z nich různé podzimní dekorace (Opravilová, Gebhartová, 1998).

Na podzim už můžeme u většiny rostlin nalézt semena a plody, ty nabízejí prostor k hrám, výzdobě, tvoření či ochutnávce (Opravilová, Gebhartová, 1998).

Dalším námětem pozorování s dětmi může být sledování tažných ptáků při odletu a příletu. Můžeme si vyrobit či připravit krmítka a učit se poznávat různé ptáky. Dětem můžeme vyprávět o zvířatech, které si připravují na zimní spánek (Opravilová, Gebhartová, 1998).

U dětí na podzim je velmi oblíbené sbírání kaštanů a žaludů a následně výroba zvířátek z nich (Opravilová, Gebhartová, 1998).

2. integrovaný blok: CO UŽ VÍM O SVĚTĚ

Charakteristika

V tématickém celku jsou děti vedeny ke vztahu k přírodě a snaží se příjemně navodit změnu ročního období a naladit děti na atmosféru podzimu. S pomocí podzimních přírodnin učí děti charakterizovat toto období se všemi krásami, které k němu patří. Rozvíjí estetické vnímání, cítění a prožívání.

Jelikož jsou v obci krojové hody dlouholetou tradicí, seznamují se děti s těmito zvyky.

Témata:

- Zazpívala vlaštovička;
- Dary podzimu;
- Hody u nás na vsi;
- Zavírání lesa;
- Větře, vrať mi draka.

Časový rozsah: 6 týdnů (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

Specifické vzdělávací cíle:

- rozvoj pohybových dovedností v oblasti hrubé i jemné motoriky, ovládání pohybového aparátu a tělesných funkcí;
- rozvoj a užívání všech smyslů;
- rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností, receptivních i produktivních;

- rozvoj, zpřesňování a kultivace smyslového vnímání, přechod od konkrétně názorného myšlení k myšlení slovně- logickému, rozvoj a kultivace paměti, pozornosti, představivosti a fantazie;
- rozvoj tvořivosti;
- posilování přirozených poznávacích citů;
- rozvoj schopnosti vytvářet a rozvíjet citové vztahy k okolí;
- rozvoj schopností a dovedností vyjádřit pocity, dojmy a prožitky;
- rozvoj a kultivace mravního i estetického vnímání, cítění a prožívání;
- vytváření prosociálních postojů k druhému (rozvoj sociální citlivosti, tolerance, respektu, přizpůsobivosti apod.);
- rozvoj interaktivních a komunikativních dovedností;
- rozvoj kulturně estetických dovedností produktivních i receptivních;
- vytvoření základů estetického vztahu ke světu, k životu, ke kultuře a umění;
- vytváření vztahu k místu a prostředí, ve kterém dítě žije;
- vytvoření podvědomí o vlastní sounáležitosti se světem;
- rozvoj pocitu sounáležitosti s živou a neživou přírodou, lidmi, společností (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

Očekávané výstupy:

- koordinovat lokomoci a další polohy či pohyby, sladit pohyb s rytmem a hudbou;
- vědomě napodobit jednoduchý pohyb podle vzoru a přizpůsobit jej podle pokynu;
- ovládat dechové svalstvo, sladit pohyb se zpěvem;
- vnímat a rozlišovat pomocí smyslů;
- správně vyslovovat, ovládat dech, tempo a intonaci řeči;
- učit se nová slova a aktivně je používat;
- naučit se zpaměti krátké texty;
- vnímat všemi svými smysly, záměrně se soustředit na činnost a udržet pozornost;
- zaměřovat se na to, co je z poznávacího hlediska důležité (odhalovat podstatné znaky, vlastnosti předmětů, nacházet společné znaky, podobu a rozdíl, charakteristické rysy předmětů či jevů a vzájemné souvislosti mezi nimi);
- chápat základní číselné a matematické jevy, elementární matematické souvislosti a podle potřeby je prakticky využívat;

- chápat prostorové pojmy, částečně se orientovat v čase;
- rozhodovat se o svých činnostech;
- přijímat pozitivní ocenění i svůj případný neúspěch a vyrovnat se s ním, učit se hodnotit svoje osobní pokroky;
- vyvinout volní úsilí, soustředit se na činnosti a kontrolovat je, dokončit co se započalo;
- uvědomovat si příjemné a nepříjemné citové prožitky, rozlišovat citové projevy v důvěrném a cizím prostředí;
- prožívat a dětským způsobem projevovat, co cítí, snažit se ovládat své afektivní chování;
- být citlivé ve vztahu k přírodě;
- těšit se z hezkých a příjemných zážitků, z přírodních i kulturních krás i setkávání se s uměním;
- zachytit a vyjádřit své prožitky;
- uplatňovat své individuální potřeby, přání a práva s ohledem na druhého, přijímat a uzavírat kompromisy, řešit konflikt dohodou, oprostit se od nepříjemných projevů sobectví vůči jinému dítěti, spravedlivě se s ním dělit o hračky, pomůcky, pamlsky, rozdělit si úkol s jiným dítětem apod.;
- chovat se obezřetně při setkání s neznámými dětmi, staršími i dospělými jedinci, v případě potřeby požádat druhého o pomoc;
- vyjednávat s dětmi i dospělými ve svém okolí, domluvit se na společném řešení;
- utvořit si základní dětskou představu o tom, co je dobře a co špatně, co se smí a co nesmí a ve vývojově odpovídajících situacích se podle této představy chovat;
- odmítat společensky nežádoucí chování a bránit se jeho důsledkům, vyhýbat se komunikaci s lidmi, kteří se takto chovají;
- vnímat umělecké a kulturní podměty, pozorně poslouchat, sledovat se zájmem literární, dramatické či hudební představení a hodnotit je, zachycovat skutečnosti ze svého okolí a vyjadřovat své představy pomocí různých výtvarných dovedností a technik;
- vyjadřovat se prostřednictvím hudebních a hudebně pohybových činností, zvládat základní hudební dovednosti, vokální i instrumentální;

- osvojit si elementární poznatky o sobě, o rodině, o vývoji, životě a činnostech člověka, o lidské společnosti, o soužití, zvycích a práci lidí, o přírodě a přírodních jevech;
- osvojit si elementární poznatky o místě, ve kterém žije, o své zemi a její kultuře;
- vnímat, že svět má svůj řád, že je rozmanitý a pozoruhodný, nekonečně pestrý a různorodý- jak svět přírody, tak i svět lidí;
- porozumět, že vše kolem se mění, vyvíjí (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

Navrhované činnosti:

- lokomoční a jiné činnosti;
- smyslové a psychomotorické hry;
- hudební a hudebně pohybové hry a činnosti;
- artikulační, řečové, sluchové a rytmické hry, hry se slovy, slovní hádanky, vokální činnosti;
- poslech čtených či vyprávěných pohádek či příběhů, sledování divadla, televize;
- vyprávění toho, co dítě slyšelo, nebo co zhlédlo;
- přímé pozorování přírodních i kulturních objektů a jevů;
- konkrétní operace s materiálem;
- volné hry a experimenty s materiálem a předměty;
- smyslové hry, nejrůznější činnosti zaměřené na rozvoj a cvičení vnímání, zrakové a sluchové paměti a pozornosti;
- námětové hry a činnosti;
- hry nejrůznějšího zaměření podporující tvořivost, představivost a fantazii;
- hry a činnosti zaměření k cvičení paměti;
- činnosti zajišťující spokojenost, radost, veselí a pohodu;
- činnosti nejrůznějšího zaměření vyžadující samostatné vystupování, vyjadřování;
- cvičení organizačních schopností;
- estetické a tvůrčí aktivity;
- výlety do okolí (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

Rizika:

- málo příležitostí k pracovním úkonům;
- omezování spontánních pohybových aktivit, nepravidelná, málo rozmanitá či jednostranná nabídka pohybových činností;
- nevhodné prostory pro pohybové činnosti a nevhodná organizace z hlediska bezpečnosti dětí;
- málo příležitosti k samostatným řečovým projevům dítěte a slabá motivace k nim;
- špatný jazykový vzor;
- příliš racionální, hotový a uzavřený výklad světa;
- převažující důraz na pamětní učení, málo názornosti i prostoru pro rozvoj fantazie;
- zahlcování podněty a informacemi bez rozvíjení schopnosti s nimi samostatně pracovat;
- nepřiměřené nároky na dítě, časté negativní hodnocení (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

3. integrovaný blok: CO JE PRO MĚ NA SVĚTĚ NEJDŮLEŽITĚJŠÍ

Charakteristika

Z názvu tématu si můžeme položit otázku: „ Co je na světě nejdůležitější?" Odpověď zní: „ Zdraví." Proto tento blok zahrnuje péči o zdraví, zdravou životosprávu, péči o tělo, naše smysly.

Tématický celek je spojen s nejkrásnějším obdobím roku, a to hlavně pro děti, s obdobím Vánoc. Děti se seznamují se zvyky a tradicemi. Začíná se s přípravou na advent, dále se pokračuje Mikulášem a čertem, příprava vánoční besídky pro rodiče a končí se příslovím:

„ Na tří krále o krok dále."

Témata:

- Já a moje tělo;
- Když kamarád stůně;
- Advent začíná;
- Vánoce přicházejí;
- Na tři krále.

Časový rozsah: 8 týdnů (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

Specifické vzdělávací cíle:

- uvědomění si vlastního těla;
- rozvoj a užívání všech smyslů;
- rozvoj fyzické i psychické zdatnosti;
- osvojení si poznatků o těle a jeho zdraví, o pohybových činnostech a jejich kvalitě;
- osvojení si dovedností důležitých k podpoře zdraví, bezpečí, osobní pohody i pohody prostředí a vytváření zdravých životních návyků a postojů;
- rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních i produktivních;
- rozvoj komunikativních dovedností a kultivovaného projevu;
- rozvoj, zpřesňování a kultivace smyslového vnímání, přechod od konkrétně názorného myšlení k myšlení slovně- logickému, rozvoj a kultivace paměti, pozornosti, představivosti, fantazie;
- posilování přirozených poznávacích citů (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

Očekávané výstupy:

- vnímat a rozlišovat pomocí všech smyslů;
- ovládat koordinaci ruky a oka, zvládat jemnou motoriku;
- zvládnout sebeobsluhu, uplatňovat základní hygienické a zdravotně preventivní návyky;
- pojmenovat části těla, některé orgány, znát jejich funkce, mít povědomí o růstu těla, o jeho vývoji a změnách, znát základní pojmy užívané ve spojení se zdravím, s pohybem a sportem;
- rozlišovat, co prospívá zdraví a co mu škodí;
- chovat se tak, aby v situacích pro dítě běžných a jemu známých neohrožovalo zdraví, bezpečí a pohodu svou ani druhých;
- mít povědomí o některých způsobech ochrany osobního zdraví a bezpečí a o tom, kde v případě potřeby hledat pomoc (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

Navrhované činnosti:

- zdravotně zaměřené činnosti;
- smyslové a psychomotorické hry;
- poznávací činnosti zaměřené k osvojování pojmů a poznatků o zdraví, lidském těle, bezpečí;
- situace přispívající k osvojování návyků zdravého životního stylu;
- společné diskuze, rozhovory, individuální a skupinová konverzace;
- samostatný slovní projev na určité téma;
- přednes, recitace, dramatizace, zpěv;
- vyprávění toho, co dítě slyšelo nebo co shlédlo;
- smyslové hry, nejrůznější činnosti zaměřené na rozvoj a cvičení vnímání, zrakové a sluchové paměti a pozornosti apod.;
- námětové hry a činnosti;
- hry nejrůznějšího zaměření podporující tvořivost, představivost a fantazii;
- hry a činnosti zaměřené k řešení problémů, k cvičení paměti (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

Rizika:

- nedostatečný respekt k individuálním potřebám dětí;
- dlouhodobé statické zatěžování bez pohybu, uplatňování nevhodných cviků a činností, nevhodné oblečení při pohybových činnostech;
- nedostatek či zkreslení elementárních informací o lidském těle, o jeho růstu a vývoji, o funkcích některých částí a orgánů, o zdraví i možnostech jeho ohrožení, způsobech ochrany zdraví a bezpečí;
- prostředí komunikativně chudé, omezující běžnou komunikaci mezi dětmi i s dospělými;
- vytváření komunikativních zábran;
- omezený přístup ke knížkám;
- nedostatek příležitostí k poznávacím činnostem založeným na vlastní zkušenosti;
- špatný příklad dospělých (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

Činnosti k zamyšlení:

Téma: Já a moje tělo

Nikdo nepoužívá s takovým nadšením a zájmem všechny smysly, tak jako děti. Hry na rozvíjení smyslů poskytují příležitosti ke stimulování a dalšímu zdokonalování duševních schopností. Smysly hrají v našem životě nezastupitelnou a velmi složitou úlohu. Přirozené sklony dítěte ke zvědavosti a údivu nad věcmi vzplanou nad hrou ještě silněji (Claycombová, 1996).

Hra s kostkami

Cílem je seznámit děti s pěti smysly.

Vysvětlujeme dětem, že existuje pět částí těla, které nám pomáhají poznávat svět. Dítě si na ně ukazuje, když se o nich zmiňujeme.

Pomocí dvou dřevěných kostek, které dětem rozdáme, se snáze s těmito smysly seznámíme. Zrak. Prohlédneme si důkladně kostku jako pod mikroskopem, všímáme si každého detailu a povídáme si o zrakových dojmech s dětmi společně.

Sluch. Uchopíme kostky a tlučeme jimi o sebe, nejprve zlehka, pak silněji. Třeme jimi o sebe. Upustíme je na zem. Kdo slyšel, jak kostky dopadly?

Čich. Přivoníme si ke kostkám. Cítíme vůni dřeva.

Chuť. Zeptáme se dětí, kterou část těla bychom použily, kdybychom jedli dřevo. Jak by asi chutnalo? Co máme rádi ke svačině? Jídlo sladké, slané, kořeněné?

Hmat. Kostku si vezmeme do ruky a ohmatáme. Přejíždíme prsty po povrchu kostky. Přiložíme si ji i na tvář. Cítíme, že konečky prstů hmatáme nejlépe (Claycombová, 1996).

Vyjděme si s dětmi na toulky přírodou. Smysly nám pomůžou poznávat a prožívat mnoho věcí. Zastavujeme se a všímáme si různých věcí. Pozorujeme, posloucháme, ohmatáváme, čicháme. Dětem můžeme vzít s sebou na vycházku jablíčko na ochutnání (Claycombová, 1996).

Zima v mateřské škole

Představa zimního období se většinou spojuje se sněhem a mrazem. Začátek zimy provází deštivé, ponuré a mlhavé počasí. Ovlivňuje tak pobyty venku, činnosti venku a ovlivňuje nás zabývat se tím, co si oblékneme.Zimní počasí poskytuje příležitost k pozorování sněhu a ledu. Můžeme pozorovat proměny vody, vytváření sněhových vloček. S dětmi můžeme

provádět řadu pokusů o vlastnostech vody. Pozorovat rampouchy, jinovatku či ledové květy na oknech. Zima je vhodná i k tomu, abychom si povídali o zvířátcích a rostlinách v zimě (Opravilová, Gebhartová, 1998).

S dětmi si můžeme vyrobit krmítka pro ptáky, či je alespoň připravit. Do krmítka pak můžeme chodit s dětmi sypat a pozorovat ptáčky a povídat si o nich (Opravilová, Gebhartová, 1998).

Zimní období přináší však i vůni a atmosféru vánočních svátků. Prožíváme tak s dětmi tradice a zvyky spojené s těmito svátky klidu a pohody. Společně s dětmi si můžeme připravit adventní kalendář, který jim těšení na vánoce zpříjemní. Návštěva vánočního trhu nás zase může inspirovat k výrobě vlastního betléma. Vánoce mají i svou zvukovou podobu. Rozeznívají se rolničky, zvonky a koledy (Opravilová, Gebhartová, 1998).

V lednu vystřídá poetickou atmosféru masopust a karnevalové veselí. S tím je spojeno mnoho zajímavých činností, ať už příprava masek, čepic a kostýmů (Opravilová, Gebhartová, 1998).

4. integrovaný blok: CHCI ŽÍT JAKO V POHÁDCE

Charakteristika

V období kralování zimy využívají prožitkového učení na základě pozorování přírody, seznamují se s charakteristickými znaky, proměnami.

V tomto bloku zaměřují pozornost dětí na jejich přípravu k zápisu do základní školy.

Zimní období je přímo stvořené k tomu, abychom procítili krásu slova. Naskýtá tedy mnohostranné využití pohádek a říkadel, které pomáhají přirozeně vštěpovat základní pravidla lidského soužití.

Přiměřenou formou se seznamují se zvyky a tradicemi masopustu.

Témata:

- Zima kraluje;
- Půjdu k zápisu;

- Barvy kolem nás;
- Pohádkový svět;
- Masopust.

Časový rozsah: 9 týdnů (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

Specifické vzdělávací cíle:

- rozvoj a užívání všech smyslů;
- rozvoj fyzické i psychické zdatnosti;
- rozvoj pohybových dovedností v oblasti hrubé i jemné motoriky, ovládání pohybového aparátu a tělesných funkcí;
- osvojení si věku přiměřených praktických dovedností;
- rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních i produktivních;
- rozvoj komunikativních dovedností a kultivovaného projevu;
- osvojení některých dovedností, které předcházejí čtení i psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka;
- rozvoj, zpřesňování a kultivace smyslového vnímání, přechod od konkrétně názorného myšlení k myšlení slovně-logickému, rozvoj a kultivace paměti, pozornosti, představivosti, fantazie;
- posilování přirozených poznávacích citů;
- vytváření základů pro práci s informacemi;
- rozvoj tvořivosti;
- rozvoj schopností a dovedností vyjádřit pocity, dojmy a prožitky;
- rozvoj schopnosti přizpůsobovat se přirozenému vývoji a běžným změnám;
- rozvoj schopnosti vážit si života ve všech jeho formách (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

Očekávané výstupy:

- zvládnout základní pohybové dovednosti a prostorovou orientaci, běžné způsoby pohybu v různém prostředí;
- koordinovat lokomoci a další polohy či pohyby, sladit pohyb s rytmem a hudbou;
- vnímat a rozlišovat pomocí všech smyslů;

- ovládat koordinaci ruky a oka, zvládat jemnou motoriku;
- znát základní pojmy, užívané ve spojení se zdravím, s pohybem a se sportem;
- rozlišovat co prospívá zdraví a co mu škodí;
- chovat se tak, aby v situacích pro dítě běžných a jemu známých neohrožovalo zdraví, bezpečí;
- rozlišovat citové projevy v důvěrném a cizím prostředí;
- být citlivé ve vztahu k živým bytostem, přírodě i věcem;
- zachytit a vyjádřit své prožitky (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

Navrhované činnosti:

- lokomoční a jiné činnosti;
- manipulační činnosti a jednoduché úkony s předměty, pomůckami, nástroji, náčiním, materiálem;
- zdravotně zaměřené činnosti;
- smyslové a psychomotorické hry;
- hudební a hudebně pohybové hry a činnosti;
- poznávací činnosti zaměřené k osvojování pojmů a poznatků o zdraví, lidském těle, bezpečí, tělovýchově a sportu;
- situace přispívající k osvojování návyků zdravého životního stylu;
- podpora důvěry dítěte ve vlastní síly a schopnosti, dostatečné oceňování jeho snahy a úsilí;
- přiměřené činnosti a úkoly umožňující dítěti dosáhnout úspěchu;
- příležitosti a hry vyžadující vůli, vytrvalost a sebeovládání;
- výlety do okolí, do přírody;
- seznamování s kulturou místa a prostředí, ve kterém dítě žije, poznávání jiných kultur (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

Rizika:

- denní režim nevyhovuje fyziologickým potřebám a zásadám zdravého životního stylu;
- omezování samostatnosti dítěte při pohybových činnostech, málo příležitostí k pracovním úkonům;

- omezováním spontánních pohybových aktivit, nepravidelná, málo rozmanitá či jednostranná nabídka pohybových činností;
- nedostatek informací o zdraví i možnostech jeho ohrožení, způsobech ochrany zdraví a bezpečí;
- uzavřenost školy vůči existujícím problémům a aktuálnímu dění (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

5. integrovaný blok: ROSTU JAKO Z VODY

Charakteristika

Téma se zabývá obdobím, kdy děti přicházejí do kontaktu s právě se probouzející přírodou. Vše živé roste, pučí, je v pohybu, proto se zabývá jevy a úkazy z přírody. Učí děti poznávat první květiny.

O Velikonocích se seznamují s lidovými tradicemi a zvyky, s příchodem nového života- zvířata a jejich mláďata.

Rozvíjení pocitu sounáležitosti s živou a neživou přírodou, planetou Zemí.

Poskytují se dětem základní informace v oblasti dopravního provozu.

Děti se seznamují s volně žijícími živočichy.

Učitelky poskytují dětem přiměřené informace o vodě na Zemi- potok, rybník, řeka, moře (mořské plody, živočichové apod.).

Témata:

- Jaro se probouzí;
- Když všechno kvete;
- Máme rádi zvířata;
- Svátky jara se blíží;
- Země je kulatá;
- Jsem účastník dopravního provozu;
- Voda na Zemi.

Časový rozsah: 8 týdnů (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

Specifické vzdělávací cíle:

- rozvoj pohybových dovedností v oblasti hrubé i jemné motoriky, ovládání pohybového aparátu a tělesných funkcí;
- rozvoj a užívání všech smyslů;
- osvojení si věku přiměřených praktických dovedností;
- osvojení si dovedností důležitých k podpoře zdraví, bezpečí, osobní pohody i pohody prostředí a vytváření zdravých životní návyků a postojů;
- vytvoření povědomí o mezilidských a morálních hodnotách;
- vytvoření základů estetického vztahu ke světu, k životu, ke kultuře a umění;
- osvojování jednoduchých poznatků o světě a životě užitečných pro vytváření elementárního povědomí o přírodním, kulturním i technickém prostředí, o jejich rozmanitosti, vývoji a neustálých proměnách (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

Očekávané výstupy:

- zvládnout základní pohybové dovednosti a prostorovou orientaci, běžné způsoby pohybu v různém prostředí;
- koordinovat lokomoci a další polohy či pohyby, sladit pohyb s rytmem a hudbou;
- vědomě napodobit jednoduchý pohyb podle vzoru a přizpůsobit jej podle pokynu;
- ovládat dechové svalstvo, sladit pohyb se zpěvem;
- vnímat a rozlišovat pomocí všech smyslů;
- být citlivé ve vztahu k živým bytostem, k přírodě i k věcem;
- přirozeně a bez zábran komunikovat s druhým dítětem;
- orientovat se bezpečně v okolním prostředí;
- osvojit si elementární poznatky o místě, ve kterém žije, o své zemi a její kultuře, o jiných zemích a kulturách, o zeměkouli, o vesmíru apod.;
- porozumět, že všechno kolem se mění, vyvíjí, pohybuje a proměňuje, a že s těmito změnami je třeba v životě počítat;
- mít povědomí o významu životního prostředí pro člověka, uvědomovat si, že způsob, jakým se chová a žije, ovlivňuje jeho vlastní zdraví i životní prostředí;

- uvědomovat si, co je nebezpečné, odhadnout některá nebezpečí a snažit se jim vyhnout (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

Navrhované činnosti:

- činnosti zajišťující spokojenost, radost, veselí a pohodu;
- cvičení organizačních schopností;
- sociální a interaktivní hry, hraní rolí, dramatické činnosti, hudební a hudebně pohybové hry;
- podpora dětských přátelství;
- hry a situace, kde se dítě učí chránit soukromí a bezpečí své i druhých;
- kulturní, kultivované a sociálně pohodové prostředí;
- příležitosti uvědomovat si, že ne všichni lidé se chovají „správně", že se mohou chovat neočekávaně, nevkusně i hrubě a ohrožovat pohodu a bezpečí druhých; poučení, jak se v takovém případě chovat a jak se chránit;
- přirozené poznávání rozmanitosti světa přírody, kultury i techniky;
- motivované herní aktivity, ekohry;
- pozorování stavu životního prostředí a jeho vlivu na kvalitu života, poznávání ekosystému;
- pěstitelské a chovatelské činnosti, péče o školní prostředí, školní zahradu a blízké okolí;
- poučení o možných nebezpečných vlivech prostředí a o způsobech, jak chránit (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

Rizika:

- omezování samostatnosti dítěte při pohybových činnostech, málo příležitostí k pracovním úkonům;
- nerespektování rozdílných tělesných a smyslových předpokladů a pohybových dovedností;
- nedostatek informací o zdraví dítěte i možnostech jeho ohrožení, způsobech ochrany zdraví a bezpečí;
- nedostatek příležitostí k poznávacím činnostem založeným na vlastní zkušenosti;
- příliš racionální, hotový a uzavřený výklad světa;

- spěch a nervozita, omezování možností dítěte dokončovat činnost v individuálním tempu, nevhodné zásady a přerušování činností dětí dospělými;
- příliš ochranářské či příliš nevšímavé prostředí (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

Činnosti k zamyšlení:
Téma: Země je kulatá
Naše Země není jen planetou, je naším domovem. Z čeho se Země skládá? Povídáme si o poušti, pralese, moři.

Poznávejme spolu s dětmi, co nám příroda nabízí. Zkoumejme, experimentujme, objevujme.

Ukážeme dětem glóbus. Vyzkoušíme si putování Země, Slunce a Měsíc (Claycombová, 1996).

Hra: Děti si vytvoří z papírové krabice svůj malý domov. Vystřihnou, nalepí, namalují členy své rodiny (Claycombová, 1996).

6. integrovaný blok: KDO MĚ MÁ NA SVĚTĚ NEJRADĚJI

Charakteristika

Již z názvu vyplývá, že je to celek, kdy rozvíjí u dětí citové vztahy k matce, rodičům, kamarádům. Je to období slavností v MŠ, jako je besídka pro maminky ke Dni matek, slaví Den dětí.

Upevňují si poznatky o místě, ve kterém žijeme, o své zemi a kultuře, o jiných zemích a kulturách.

Nezapomínají na upevňování časových pojmů: „ Co děláme od rána do večera."

Osvojují si elementární poznatky o činnostech člověka, o lidské společnosti a práci lidí.

Vedou děti k vnímání pestrosti a rozmanitosti letní přírody, počasí a s tímto spojenými činnostmi.

Děti se těší na prázdniny- zábavné hry a činnosti, vycházky a výlety do okolí, poučení na prázdniny.

Témata:

- Od narození po stáří;
- Naše maminka má svátek;
- Co děláme od rána do večera;
- Slavíme svátek dětí;
- Letní čas;
- Něco končí a něco začíná.

Časový rozsah: 8 týdnů (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

Specifické vzdělávací cíle:

- uvědomění si vlastního těla;
- získání schopnosti řídit chování vůlí a ovlivňovat vlastní situaci;
- rozvoj schopností a dovedností důležitých pro navazování a rozvíjení vztahů dítěte k druhým lidem;
- vytváření prosociálních postojů k druhému (rozvoj tolerance, respektu, přizpůsobivosti…);
- rozvoj schopnosti žít ve společenství ostatních lidí, přizpůsobit se, spolupracovat, spolupodílet se, přináležet k tomuto společenství a vnímat a přijímat základní hodnoty v tomto společenství uznané;
- osvojení dovedností potřebných k vykonávání jednoduchých činností v péči o okolí a k spoluvytváření zdravého a bezpečného prostředí (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

Očekávané výstupy:

- zvládat jednoduché pracovní úkony (uklidit po sobě, postarat se o hračky, úklidové práce apod.);
- vést rozhovor;

- domluvit se slovy i gesty;
- sledovat očima zleva doprava;
- rozlišovat některé symboly, porozumět jejich významu i jejich komunikativní funkci;
- rozlišovat a znát některá písmena a číslice;
- poznat napsané své jméno;
- projevovat zájem o knížky;
- záměrně se soustředit na činnost a udržet pozornost;
- pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno;
- přemýšlet a to, o čem přemýšlí, také vyjádřit;
- rozhodovat o svých činnostech;
- prožívat radost ze zvládnutého a poznaného;
- odmítnout komunikaci, která je mu nepříjemná;
- uvědomovat si svá práva ve vztahu k druhému, přiznávat svá práva druhým a respektovat je;
- chápat, že všichni lidé mají stejnou hodnotu, přesto, že je každý jiný, že osobní, respektive osobnostní odlišnosti jsou přirozené;
- adaptovat se na prostředí školy i jeho běžné proměny a spoluvytvářet v tomto společenství prostředí pohody (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

Navrhované činnosti:

- konstruktivní a grafické činnosti;
- společné diskuze, rozhovory, individuální a skupinová konverzace;
- hry na téma rodiny, přátelství apod.;
- výlety do okolí (do přírody, návštěvy dětských kulturních akcí apod.);
- kooperativní činnosti ve dvojicích, ve skupinkách;
- společná setkávání, povídání, sdílení a naslouchání druhému;
- příležitost poznávat hodnotu věcí i lidské práce;
- přípravy společných zábav a slavností (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

Rizika:

- nedostatečná pozornost k rozvoji dovedností předcházejících čtení a psaní;
- nedostatečné oceňování úsilí či úspěchu dítěte, málo pochvaly;
- stresy a napětí, nejistota, nedostatek ochrany a ochrany osobního soukromí;
- autoritativní jednání;
- nedostatek příležitostí vidět a vnímat svět v jeho pestrosti a změně, v jeho dění a řádu;
- nedostatek pozornosti prevenci vlivů prostředí, které mohou být pro dítě nezdravé a nebezpečné;
- špatný příklad dospělých (Školní vzdělávací program Tupesy, 2008).

Léto v mateřské škole

Léto umožňuje co nejdelší pobyt venku. Využijeme tak co nejvíce pohybových her.

Povídáme si s dětmi o lese, plodech, které dozrávají, kvetoucích rostlinách. Měli bychom však děti varovat před nebezpečím úrazu, ať už při koupání, nebo v lese- při uštknutí hadem, bodnutí hmyzem (Opravilová, Gebhartová, 1998).

V létě se pořádají různé slavnosti- poutě, karnevaly, čarodějnické reje, na které můžeme vyrobit např. jednoduchého kostýmu. Krásné počasí lze využít k návštěvě zoologické zahrady, návštěvy hradu, zámku, jeskyně. Uspořádat můžeme výlet se stanováním a tábořením, který zanechá v dětech silné zážitky (Opravilová, Gebhartová, 1998).

Prázdniny znamenají ale i loučení s nejstaršími dětmi, které v září usednou do školních lavic. Některé mateřské školky obdarovávají děti dárečky, často k nim patří kniha (Opravilová, Gebhartová, 1998).

Mnohé děti navštěvují o prázdninách cizí země. Nechme je proto povídat o svých zážitcích, přinést do školky suvenýry, obrázky, prospekty. Děti si utřídí vzpomínky, naučí se odpovídat na dotazy ostatních kamarádů. Povídat ale mohou i děti, které navštívily zajímavé místo třeba jen u nás, různé skanzeny, muzea v přírodě a kulturní památky (Opravilová, Gebhartová, 1998).

Příloha P II: Dotazník pro rodiče

Jmenuji se Kristýna Vyšenková a jsem studentka Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, oboru Sociální pedagogika. Podmínkou uzavření studia na této škole je vypracování diplomové práce. Pro svou práci jsem si zvolila téma „Problematika adaptace dětí v mateřské škole". V praktické části provádím výzkum týkající se spolupráce učitelek v mateřské škole a rodičů. K tomuto účelu mi poslouží dotazníky, které jsou anonymní a poslouží pouze pro účely mé diplomové práce.

Jste:

- Muž
- Žena

Věk:

- 20 – 30 let
- 31 – 40 let
- 41 – 50 let
- 51 – a více let

Věk vašeho dítěte navštěvujícího mateřskou školu:

- 3 roky
- 4 roky
- 5 let
- 6 let

1. Posílám dítě do mateřské školy s jistotou, že o ně bude dobře postaráno

zcela souhlasím - částečně souhlasím - nevím - částečně nesouhlasím - zcela nesouhlasím

2. Moje dítě chodí do školky rádo

zcela souhlasím - částečně souhlasím - nevím - částečně nesouhlasím - zcela nesouhlasím

3. Učitelky se zajímají o to, co jim o svém dítěti sděluji

zcela souhlasím - částečně souhlasím - nevím - částečně nesouhlasím - zcela nesouhlasím

4. O výchově svého dítěte se s učitelkami mohu poradit jako s odborníky

zcela souhlasím - částečně souhlasím - nevím - částečně nesouhlasím - zcela nesouhlasím

5. Mám dostatek informací o tom, co se moje dítě ve školce učí

zcela souhlasím - částečně souhlasím - nevím - částečně nesouhlasím - zcela nesouhlasím

6. Celkově mi vyhovuje způsob, jakým se mnou školka komunikuje

zcela souhlasím - částečně souhlasím - nevím - částečně nesouhlasím - zcela nesouhlasím

7. Vyučování je pro moje dítě zajímavé, podporuje jeho touhu po poznávání

zcela souhlasím - částečně souhlasím - nevím - částečně nesouhlasím - zcela nesouhlasím

8. Mám pocit, že učitelky mají jasno v tom, co chtějí moje dítě naučit a jak to udělat

zcela souhlasím - částečně souhlasím - nevím - částečně nesouhlasím - zcela nesouhlasím

9. Máte dostatek informací o vaší mateřské škole?

ano –ne

10. Dostáváte zpětné informace o stavu přivykání svého dítěte v mateřské škole?

ano –ne

11. Připravovali a vysvětlovali jste svému dítěti před vstupem do mateřské školy co jej v mateřské škole čeká?

ano –ne

12. Pociťovali jste strach či obavu v souvislosti s tím, že jste dali své dítě do mateřské školy?

ano –ne

13. Plakalo vaše dítě při loučení s vámi při příchodu do mateřské školy?

ano –ne

14. Chovalo se vaše dítě doma jinak při příchodu ze školky domů?

ano –ne

15. Je nabídka činností, které dětem mateřská škola umožňuje, dostatečně bohatá?

ano –ne

16. Považujete společné akce rodičů s dětmi v mateřské škole za přínosné?

ano –ne

Děkuji Vám za Vaši spolupráci a čas.

Příloha P III: Rozhovory s učitelkami v Mateřské škole Tupesy

Učitelka první

1. Váš věk?

48 let.

2. Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Středoškolské.

3. Délka Vaší praxe v mateřské škole:

28 let.

4. Co si myslíte, že je hlavním úkolem učitelky z mateřské školy?

Myslím si, že je to rozvíjení dětí v rozumové, citové a sociální oblasti a vytváření kladného prostředí pro jejich rozvoj.

5. Jaké informace potřebujete, aby dětem v mateřské škole byla poskytnuta dostatečná podpora?

Informace od rodičů, jsou to informace o povaze a vlastnostech dítěte.

6. Uskutečnil se rozhovor mezi Vámi a rodiči, při přihlašování dětí do mateřské školy?

Ano, bylo to při zápisu do mateřské školy, a pak při příchodu do mateřské školy.

7. Co očekáváte od nově příchozích dětí do mateřské školy?

Aby aspoň částečně zvládaly základní hygienické požadavky, sebeobsluhu a základní komunikativní dovednosti.

8. Jaké požadavky na rodiče jsou spojeny se vstupem dítěte do mateřské školy?

Je to spolupráce s mateřskou školou, důslednost, shodný směr výchovy s mateřskou školou a částečné zvládání sebeobsluhy toho dítěte.

9. Je nově příchozím dětem do vaší mateřské školy, daná situace nějak zpříjemněna?

Je jim kladena větší pozornost, možnost donést si vlastní hračku z domova, možnost pobytu maminky v blízkosti dítěte po určitou dobu, a to ve výjimečných případech, při nepřiměřené adaptaci dítěte.

10. Co dělají děti v prvních dnech po přijetí do mateřské školy?

Adaptují se, seznamují se s novým prostředím, učitelkami, hračkami, s určitým režimem.

11. Jak poznáte, že se i rodiče adaptují na situaci, že jejich dítě navštěvuje mateřskou školu?

Mají, myslím si, větší důvěru k té mateřské škole i k učitelkám a chtějí méně informací o dítěti.

12. Objevují se u dětí, i po nějaké době, problémy s adaptací?

Ano, dítě má problém oprostit se od značné citové závislosti na rodině a je to většinou při předávání dítěte do mateřské školy, ráno při příchodu.

13. Kdy je adaptace u dítěte v mateřské škole ukončena?

Tak to je docela individuální, někdy až v posledním roce docházky do mateřské školy, ale to většinou výjimečně. Většinou až tak v 4. roku věku dítěte.

14. Máte dostatek informací o dětech z Vaší mateřské školy?

Myslím si, že jsou dostačující.

15. Probíhá mezi Vámi a rodiči dostatek rozhovorů?

U problémových dětí je potřebná komunikace s rodiči téměř denně, u ostatních podle potřeby, a také sdělujeme pozitivní informace o dítěti.

16. Přichází iniciativa k rozhovorům spíše od Vás než od rodičů?

Také je to docela individuální, záleží na typu rodičů a spíš si myslím, že ta iniciativa přichází spíše od nás.

17. Změní se vztahy v rodině, když dítě nastoupí do mateřské školy?

To nevím, spíš bych řekla, že ne.

18. Dodržují rodiče pravidelnost a dochvilnost v mateřské škole?

Většina rodičů ano.

19. Myslíte si, že si starší děti v mateřské škole zvyknou rychleji než mladší?

Ano, myslím si, že určitě. A ideální věk pro vstup dítěte do mateřské školy jsou 4 roky.

20. Které zážitky během školního roku jsou pro Vás spojeny s velkou zátěží?

Začátek a konec školního roku a období svátků- Vánoce, Velikonoce apod., kdy je větší pracovní vytíženost učitelek i dětí. Vyrábějí se přáníčka, nacvičují besídky apod.

Učitelka druhá

1. Váš věk?

41 let.

2. Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Střední pedagogická škola v Kroměříži.

3. Délka Vaší praxe v mateřské škole?

12 let.

4. Co si myslíte, že je hlavním úkolem učitelky z mateřské školy?

Tak já si myslím, že je důležité vytvořit dětem pozitivní a podnětné prostředí, které dětem poskytne dostatek prostoru pro jejich sebeutváření a všestranný rozvoj.

5. Jaké informace potřebujete, aby dětem v mateřské škole byla poskytnuta dostatečná podpora?

Je to velmi individuální, a hlavně informace podle potřeb dětí.

6. Uskutečnil se rozhovor mezi Vámi a rodiči, při přihlašování dětí do mateřské školy?

Ano.

7. Co očekáváte od nově příchozích dětí do mateřské školy?

Tak důležité je, aby zvládly sebeobsluhu, základní hygienické a zdravotně preventivní návyky, tzn. jako osobní hygienu, aby uměly přijímat stravu a tekutiny, postaraly se částečně o sebe a své věci, aby se uměly i částečně oblékat, obouvat, nebo aspoň mít snahu se obouvat a mít snahu se oblékat.

8. Jaké požadavky na rodiče jsou spojeny se vstupem dítěte do mateřské školy?

Já si myslím, že hlavně aby děti uměly aspoň částečně zvládnout sebeobsluhu a základní hygienické návyky.

9. Je nově příchozím dětem do vaší mateřské školy, daná situace nějak zpříjemněna?

Ano, a zase je to individuální, podle přání a potřeb dětí, a podle možností.

10. Co dělají děti v prvních dnech po přijetí do mateřské školy?

Děti se seznamují s prostředím mateřské školy, navazují zde své první dětská přátelství, učí se základy soužití v kolektivu mateřské školy, seznamují se se společnými pravidly, s hygienickými návyky. Učí se respektovat ostatní děti kolem sebe, a zároveň poznávat sami sebe a svoje možnosti, jaké mají v mateřské škole a jaké jsou jim umožněny.

11. Jak poznáte, že se i rodiče adaptují na situaci, že jejich dítě navštěvuje mateřskou školu?

No, já si myslím, že začnou žádat méně informací o svých dětech.

12. Objevují se u dětí, i po nějaké době, problémy s adaptací?

Objevují, ale tady tato otázka je také strašně individuální a nevím, co bych k tomu mohla více říct.

13. Kdy je adaptace u dítěte v mateřské škole ukončena?

Je to velmi individuální, ale já si myslím, že většinou pokud dítě nastoupí kolem 3. a 4. roku. Ale je možné, že až děti v předškolním věku se adaptují na mateřskou školu.

14. Máte dostatek informací o dětech z Vaší mateřské školy?

Myslím si, že ano.

15. Probíhá mezi Vámi a rodiči dostatek rozhovorů?

Myslím si, že taky ano, podle potřeby.

16. Přichází iniciativa k rozhovorům spíše od Vás než od rodičů?

Zase je to individuální, ale myslím si, že spíše od nás, od učitelek.

17. Změní se vztahy v rodině, když dítě nastoupí do mateřské školy?

Já si myslím, že ne.

18. Dodržují rodiče pravidelnost a dochvilnost v mateřské škole?

Většina rodičů ano.

19. Myslíte si, že si starší děti v mateřské škole zvyknou rychleji než mladší?

Myslím si, že určitě, protože jsou zralejší na tu mateřskou školu a psychicky vyrovnanější.

20. Které zážitky během školního roku jsou pro Vás spojeny s velkou zátěží?

Tak určitě je to začátek a konec školního roku. A potom přípravy spojené s přípravou besídky ke Dni matek a vánoční besídka.

Učitelka třetí

1. Váš věk?

30 let.

2. Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Středoškolské.

3. Délka Vaší praxe v mateřské škole?

4 roky.

4. Co si myslíte, že je hlavním úkolem učitelky z mateřské školy?

Myslím si, přirozeně vést dítě k osamostatnění se od rodičů, zastoupit rodiče v době, kdy s ním dítě není, v jeho nepřítomnosti, funkce sociální, výchovná, vzdělávací.

5. Jaké informace potřebujete, aby dětem v mateřské škole byla poskytnuta dostatečná podpora?

Aktuální zdravotní stav, temperament dítěte.

6. Uskutečnil se rozhovor mezi Vámi a rodiči, při přihlašování dětí do mateřské školy?

Neuskutečnil, protože jsem nastoupila až po přijetí dětí.

7. Co očekáváte od nově příchozích dětí do mateřské školy?

Především je to sociální zralost pro vstup do mateřské školy, potom základy hygienických návyků, základy sebeobsluhy.

8. Jaké požadavky na rodiče jsou spojeny se vstupem dítěte do mateřské školy?

Myslím si, taková ta vzájemná důvěra, sdělovat si příjemné i nepříjemné věci mezi sebou.

9. Je nově příchozím dětem do vaší mateřské školy, daná situace nějak zpříjemněna?

Individuální přístup, když nové dítě nastoupí, prostor pro adaptaci, že dítě není nuceno, volnější režim, činnosti, které nechce vykonávat, tak nemusí vykonávat. A drobný dáreček od školky.

10. Co dělají děti v prvních dnech po přijetí do mateřské školy?

Zkoumají nové prostředí, pozorují průběh dne a ubezpečují se o tom, že rodič přijde.

11. Jak poznáte, že se i rodiče adaptují na situaci, že jejich dítě navštěvuje mateřskou školu?

Myslím si, že je to odevzdání dítěte bez nějakého velkého loučení.

12. Objevují se u dětí, i po nějaké době, problémy s adaptací?

Ano, je to při přechodu na celodenní provoz- na spinkání. A potom při nesrovnalostech v rodině- např. neharmonické rodinné prostředí, hádky doma.

13. Kdy je adaptace u dítěte v mateřské škole ukončena?

Já si myslím tehdy, když přichází do mateřské školy s pocitem jistoty, bezpečí.

14. Máte dostatek informací o dětech z Vaší mateřské školy?

Ano.

15. Probíhá mezi Vámi a rodiči dostatek rozhovorů?

Ano.

16. Přichází iniciativa k rozhovorům spíše od Vás než od rodičů?

Myslím si, že je to oboustranné.

17. Změní se vztahy v rodině, když dítě nastoupí do mateřské školy?

Myslím si, že pokud je to matka versus dítě- dítě se odpoutává od rodičů, je více samostatné. A pokud je to matka versus otec- myslím si, že dochází k řešení problémů, které řešeny dosud nebyly- spojené s nástupem do mateřské školy, nová témata pro rodiče.

18. Dodržují rodiče pravidelnost a dochvilnost v mateřské škole?

Ne všichni, ale ve velké většině ano.

19. Myslíte si, že si starší děti v mateřské škole zvyknou rychleji než mladší?

Myslím si, že to není o věku, myslím si, že je to hlavně o osobnosti, charakteru a citové vyspělosti dítěte.

20. Které zážitky během školního roku jsou pro Vás spojeny s velkou zátěží?

Je to příchod nových dětí, v průběhu roku, které nastupují do kolektivu, který je zajetý. Společné a kulturní akce mimo mateřskou školu, jde tam o velkou zodpovědnost, děti jsou příliš malé.