

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Odloučení dítěte při vstupu do MŠ

Vedoucí práce: PsLic. Jan Vyhnálek

Autor práce: Lucie Sommerová

Studijní obor: Pedagogika volného času

Ročník: 2.

2014

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě (v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Teologickou fakultou) elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum:

Podpis studenta

Děkuji vedoucímu diplomové práce PsLic. Janu Vyhnálkovi, za cenné rady, připomínky, metodické vedení práce a za čas, který této práci věnoval.

Obsah

ÚVOD	6
1 Předškolní věk dítěte	9
1.1 Vymezení pojmu: předškolní věk	9
1.2 Emoční vývoj.....	10
1.3 Socializační vývoj.....	13
1.3.1 Role rodiny	15
1.3.2 Role vztahu mimo rodinu	16
1.3.3 Sociální komunikace	16
1.3.4 Sebepojetí předškolního dítěte	17
2 Rozvoj dovedností předškolního dítěte	20
2.1 Rozvoj kognitivních dovedností	20
2.2 Hra, pohádky, kresba a význam pro dítě předškolního věku	23
2.3 Rozvoj paměťových dovedností	24
2.4 Rozvoj verbálních dovedností	24
2.5 Rozvoj motorických dovedností	25
3 Předškolní vzdělávání a jeho cíle	27
3.1 Mateřská škola a její význam v životě dítěte.....	27
3.2 Vzdělávací cíle MŠ.....	30
4 Odloučení dítěte od rodičů	37
4.1 Vymezení pojmu odloučení a strach z odloučení	37
4.2 Chování dítěte při odloučení.....	39
4.3 Pomoc a podpora dítěte při odloučení ze strany rodičů.....	42
4.4 Pomoc a podpora dítěte ze strany učitelek mateřské školy a její kompetence	44
5 Výzkumná část práce	51
5.1 Výzkumný problém, cíle práce, výzkumné otázky	51

5.2	Strategie výzkumu	51
5.3	Volba výzkumného vzorku	51
5.4	Metody sběru dat	52
5.5	Způsob zpracování dat.....	56
5.6	Interpretace dat	57
5.6.1	Popis Davidových projevů při nástupu do školky.....	57
5.6.2	Popis Davidových projevů během školního roku	59
	ZÁVĚR.....	66
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ: knižní zdroje	70
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ: elektronické zdroje.....	72
	SEZNAM PŘÍLOH	73
	ABSTRAKT	80

ÚVOD

„Vše, co potřebuji opravdu znát, jsem se naučil v mateřské škole.“

Robert Fulghum

Vzhledem k tomu, že pracuji jako učitelka v mateřské škole a konkrétně u nejmenších, tj. tříletých dětí, nebyla volba tématu: Odloučení dítěte při vstupu do mateřské školy, těžká. Děti, které čerstvě nastoupí do mateřské školy, velmi silně prožívají to, že se musí najednou odpoutat od rodičů. Doposud byli rodiče a rodinné zázemí dětí prostředím, které pro ně představovalo bezesporu pocit jistoty a bezpečí. Najednou se dítě ocitá v cizím prostředí, které nezná, a stejně tak se musí adaptovat na nové kamarády či vlastní učitelku.

Podobné obtíže a nemalé starosti pociťují i rodiče dětí. Nemusíme být psychology, stačí jen špetka naší empatie k tomu, abychom pochopili, jak těžké je pro rodiče to, že najednou o svém dítěti po většinu dne nevědí a navíc jej nechávají u nové „cizí tety“. Pro obě zúčastněné strany je samozřejmě nesmírně svízelné a emotivní, pokud se mají od sebe odloučit.

Během své práce jsem zjistila, že pokud bych měla vybrat to, co považuji za důležité a hodné výzkumu, pak je to jednoznačně proces odloučení dítěte od rodičů. Jako pedagog jsem si neustále kladla otázku, co všechno mohu udělat, abych proces odloučení dětem ve své třídě co nejvíce usnadnila a pokusila se o to, aby se cítily ve školce hezky a pociťovaly radost, nikoli strach. A jak se takové dítě vlastně projevuje? Tato problematika mě zkrátka natolik zaujala, až jsem se jí rozhodla věnovat i ve své diplomové práci.

Cílem mé práce, který jsem si stanovila, je popsat, jak se projevuje dítě, pokud je odloučeno od rodičů, a na základě kazuistiky pak potvrdit nebo vyvrátit, že odloučení od rodičů představuje pro dítě těžké období. Dílčími cíli je pak pozorování konkrétních projevů při odloučení u jednoho z mých dětí ve třídě a druhý dílčí cíl je získání informací prostřednictvím rozhovoru s matkou dítěte.

Úvodní kapitola, jež vymezuje teorii, je věnována charakteristice dítěte předškolního věku, konkrétně jeho vývoji. V práci blíže charakterizujeme vývoj emoční a větší pozornost věnujeme samotnému procesu socializace. Zde vymezujeme to, jak je pro dítě důležitá rodina, tj. jakou roli sehrává rodina v životě dítěte. Poté se zabýváme vztahy, které si dítě vytváří mimo rodinné prostředí, a samozřejmě se zmiňujeme i o roli vrstevnické skupiny, které

rovněž věnujeme samostatnou podkapitolu. Další podkapitola se zaměřuje na vlastní sebezpojetí dítěte. Tato podkapitola je zařazena z toho důvodu, že vycházíme z osobního přesvědčení, že člověk je schopen vytvářet plnohodnotné vztahy s okolím až ve chvíli, kdy je schopen přemýšlet i sám o sobě, pokud je schopen si vytvořit obraz o sobě samém. Jak je tomu u malého dítěte? Jak dítě vnímá samo sebe?

Další kapitola zkoumá toto období dítěte z hlediska jeho rozmanitého rozvoje dovedností. Z důvodu velké rozličnosti a také snahy o podrobnější pojednání jednotlivých dovedností došlo k rozčlenění. Blíže v jednotlivých podkapitolách charakterizujeme kognitivní, paměťové, verbální a motorické dovednosti. Samostatnou podkapitolu věnujeme i roli pohádek, kresby a hry, kde zmiňujeme např. myšlenku Fontany, který tvrdí, že dítě vnímá hru čistě jako radost a nehraje si, aby se vzdělalo či si bylo vědomo nějakého výchovného působení učitele. Jde zde pouze o hédonistický charakter hry. A co tvrdí další autoři?

Dále je zařazena kapitola o předškolním vzdělávání a jeho cílech. Tuto kapitolu uvádíme proto, že vycházíme opět z vlastní myšlenky, že práce pedagoga by měla být promyšlená a před samotnými činnostmi by měl pedagog nejprve zvážit své cíle. Cíl jako takový zde popisujeme jako klíčový aspekt v pedagogické práci. Blíže také popisujeme Rámcový vzdělávací program pro mateřské školy a klíčové kompetence, kterých by v ideální podobě mělo dítě dosáhnout. O mateřské škole, jež je předmětem podkapitoly, hovoříme jako o mezníku v životě dítěte, které vstupuje do neznáma a pociťuje ztrátu bezpečí. Hovoříme zde i o rozvoji mateřské školy jako instituce, v níž došlo ke změně přístupu k dítěti. Zde se dozvídáme to, že přístup mateřské školy, která se zaměřuje na rozvoj individuality dítěte a zároveň na kultivování vzájemných vztahů v dětské skupině, je za posledních 17 let prakticky jediným místem, kde se s dětmi takto pracuje.

Vzhledem k tématu práce je pochopitelně zařazena i kapitola o samotném odloučení, kterým se zabýváme detailněji. Po definování pojmu se dále v této souvislosti zmiňujeme o strachu z odloučení. Uvádíme srovnání toho, jak pociťuje strach dítě a jak dospělý člověk. Vycházíme z toho, že pokud samotný dospělý potřebuje čas, aby strach překonal, pak nám musí být jasné, jak silně pociťují strach děti. Experimenty k tomuto tématu praktikovali Jersil a Holmes, kteří zkoumali, jak lidé a především malé děti vnímají strach a co konkrétně v nich strach vyvolává. K jakým závěrům došli? Nechybí ani podkapitoly o tom, jaké je chování dítěte při odloučení či jak mohou v procesu adaptace na změnu pomoci rodiče či třídní učitelky dítěte. Tomu, jak mohou pomoci rodiče zvládnout adaptaci svého dítěte ve školce, se zabývala i Kořátková. Tato autorka vymezuje desatero, jež se zabývá tím, jak připravit své dítě k nástupu

do školky. A jak může dítěti pomoci učitelka? Zde uvádí Jeřábková několik zásad, kterými se má učitelka řídit. Otázkou zůstává, jakou osobností by měla učitelka být a jaké by měla mít kompetence ke svému povolání?

Výzkumná část práce se zaměřuje na to, jak se dítě při odloučení od rodičů konkrétně projevuje, což je i dílčím cílem diplomové práce. Výzkum se opírá o zjištěné poznatky z případové studie. Zvolenou metodou této případové studie je zúčastněné pozorování jednoho dítěte z mé třídy. Další metodou je hloubkový polostrukturovaný rozhovor s matkou dítěte, který zařazujeme proto, abychom získali více informací, a také proto, abychom zajistili objektivnější informace. Výzkum tedy bude prováděn nejen z pohledu dítěte, ale i z pohledu jeho nejbližších. Zkoumání projevů chlapce z pohledu jeho matky je druhý dílčí cíl práce.

1 Předškolní věk dítěte

„Všechno, co opravdu potřebuji znát, jsem se naučil v mateřské školce“

Robert Fulghum

V úvodní kapitole se budeme zabývat jedním z nejzajímavějších vývojových období v životě člověka. Nejprve vymežíme samotný pojem předškolního věku a dále si v jednotlivých podkapitolách uvedeme, k jakým konkrétním vývojovým změnám a proměnám dochází z pohledu emočního a socializačního vývoje. Bližší pojednání pak věnujeme socializačnímu vývoji, který sledáváme v této fázi vývoje jako stěžejní. Zamýšlíme se v podkapitolách nad rolí rodiny, vztahu mimo rodinu, důležitostí sociální komunikace a vlastního sebepojetí dítěte jako způsobu, jak dítě získává pocit jistoty a sebeúcty.

1.1 Vymezení pojmu: předškolní věk

Předškolní věk dítěte je ve většině literatury vymežován obecně obdobím od 3 do 6-ti let. Toto období se vyznačuje utvářením osobnosti a je rovněž předmětem specializovaných disciplín, tj. pedagogiky, psychologie, speciální pedagogiky či pediatrie. Úlohou věd je propojení metod a postupů k nalezení cesty, jak o dítě co nejlépe pečovat a jak jej rozvíjet. Hlavní nosnou myšlenkou je, aby si dítě vytvořilo základ k dalšímu vzdělávání.¹

Shodné vymezení nalezneme např. v knize Psychologie pro učitelky v mateřské škole. I zde autoři knihy vymežují předškolní věk dítěte od 3 - 6-ti let a uvádějí, že je pro něj charakteristický příchod významných změn v různých oblastech biologického a psychosociálního vývoje. Autoři hovoří o tzv. „*období, kdy jsou okna poznávání a rozvíjení otevřena dokořán*“. Autoři ovšem hned zpočátku vyzdvihují individualitu každého dítěte a hovoří o tom, že je to skutečnost, kterou musíme mít neustále na zřeteli. Je podle nich nutností, abychom chápali rozdíly mezi dětmi, které jsou zjevné.²

¹ Kořátková, S.: *Dítě a mateřská škola*, 1. vyd. Praha: Grada, 2008, s. 12. ISBN 978-80-247-1568-1.

² Gillernová, I., Mertin, V.: *Psychologie pro učitelky mateřské školy*, 1. vyd. Praha: Portál, 2003. s. 13. ISBN 978-80-7367-627-8.

Rovněž Jan Čáp uvádí, že předškolní věk je ohraničen 3 - 6 ti lety věku dítěte. Uvádí, že je pro něj typické zdokonalování ve výslovnosti a rozšiřování slovní zásoby. Takto staré dítě cítí silnou potřebu se projevat a mluvit, třeba i samo pro sebe.³

Soňa Kořátková uvádí kromě obecného vymezení i komplexní vymezení. Předškolní věk dítěte pak chápe v širším věkovém rozptýlu, tj. od narození až do šesti let věku.⁴

Pokud bychom uvedli dalšího autora, který uvádí částečně odlišný pohled, tak bychom mohli uvést Marii Vágnerovou. Tato autorka vymezuje věkový rozsah od 3 do 6 - 7 let. Svou charakteristiku odůvodňuje tím, že tento rozsah by měl být dán nejen věkem fyzickým, ale především sociálním, tj. v tomto případě nástupem do školy. Předškolní věk dítěte chápe jako období upevňování vlastních pozic ve světě. Vyzdvihuje představivost a fantazijní zpracování informací, které zatím nejsou podloženy logikou. Hovoří o tom, že dítě tuto představivost adaptuje vlastním potřebám. Rovněž v komunikaci je podle autorky patrná známka egocentrismu jako projev ulpívání na svém, což pro dítě představuje jistotu. Vágnerová dále uvádí, že toto období je rovněž obdobím tzv. iniciativy, kdy dítě touží něco dokázat či vytvořit a ukázat tak, co všechno už umí. Dochází i k postupnému rozdílu v oblasti sociální. Dítě není již plně závislé na rodičích, ale dochází k přesahu rodiny, kdy si dítě je schopno vytvořit vztah s vrstevníky. Podle autorky je toto období významné, neboť je jakousi přípravou dítěte na život ve společnosti. Právě toto období představuje jeho první vstup mezi vrstevníky, kde na něho čekají mnohé překážky. Musí se naučit prosadit, ale i spolupracovat, a to zejména ve hře jako nové aktivitě, která vyžaduje jak prosazení, tak prosociální chování.⁵ To je charakteristické pro rovnocennou vrstevnickou skupinu.⁶

1.2 Emoční vývoj

Pro předškolní věk dítěte je na rozdíl od batolete charakteristická větší rovnováha. Vyznačuje se sice rychlými změnami nálad, ale dítě postupně začíná být schopné své projevy korigovat. Stejně tak se učí být k sobě kritické a své chování hodnotit.

³ Čáp, J., Mareš, J. *Psychologie pro učitele*, Praha: Portál, 2007. s. 226. ISBN 978-80-7367-273-7.

⁴ Kořátková S.: *Dítě a mateřská škola*, 1. vyd. Praha: Grada, 2008, s. 12. ISBN 978-80-247-1568-1.

⁵ Čin vykonaný ve prospěch druhých bez očekávané odměny.

⁶ Vágnerová, M. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum 2005. s. 173-174. ISBN 80-246-0956-8.

Prožívání emocí u předškolních dětí se také vyznačuje silnou potřebou být aktivní. Aktivita v tomto slova smyslu představuje podle Lenky Šulové neustálé verbální dotazování, poskakování a nejrůznější pohyby. Pokud bychom se zamysleli, odkud se tato aktivita bere a co je její příčinou, mohli bychom se spokojit s vysvětlením ortopedů, kteří jej vysvětlují růstem kostí a právě s tím spojenou potřebou pohybu. Ovšem kromě biologického aspektu je třeba vidět i rovinu psychosociální. Tato přemíra pohybové aktivity se pojí i se silnou potřebou stability, jistoty, bezpečí. Všechny tyto potřeby mají pro dítě povahu trvalosti. Dítě je chápe jako to, co by pro něj mělo být stálé. Oba aspekty spolu úzce souvisí. Dítě předškolního věku potřebuje mít pocit stabilního zázemí, které mu dodává energii, tedy onu aktivitu. Dítě, které nepocituje zázemí, neexperimentuje, nezkoumá, ale fixuje se v nestálém vztahu. Pokud dítěti znemožníme projevit aktivitu či mu neumožníme být v kvalitním kontaktu s vrstevníky, pak se bude cítit frustrovaně. Zdravé dítě v předškolním věku se snadno vyrovná se stresem, ale daleko horší je pro něj neuspokojení vlastních potřeb. V takovém případě můžeme u dítěte vysledovat i agresivní chování či „uzavření se do svého světa“, kdy dítě přestává vnímat okolí a vyhýbá se jakémukoli sociálnímu kontaktu. Situace se může natolik zkomplikovat, že dítě se vrátí do jiné věkové kategorie a začne se např. opět pomočovat, i přestože tyto hygienické návyky má už dávno zažitě. Toto se může týkat závažných změn v životě dítěte, jako je rozvod rodičů či narození dalšího sourozence, ale i přebytné zátěže na dítě, jako např. náročná dovolená či nepřiměřeně náročné sportování.⁷

Pro dítě předškolního věku je významné citové prožívání. V tomto věku je velice intenzivní, ovšem velmi proměnlivé. Rozvíjí se citové projevy a dítě je schopno i vlastní sebekritiky, sebehodnocení, umí se litovat i zlobit na sebe sama. Utváří se sebecit jako pocit vlastní identity a sebevědomí. Pokud je dítě zdravé, tak převládajícím pocitem je veselá nálada, ustupuje strach z neznáma a významnými se stávají sociální city: láska, nenávisť, sympatie a antipatie. I z tohoto hlediska je pro dítě významná také potřeba citového vztahu, sociálního kontaktu, společenského uznání, emancipace, identity, seberealizace.⁸

⁷ Gillernová, I., Mertin, V.: *Psychologie pro učitelky mateřské školy*, 1. vyd. Praha: Portál, 2003. s. 17-18. ISBN 978-80-7367-627-8.

⁸ Gillernová, I., Mertin, V.: *Psychologie pro učitelky mateřské školy*, 1. vyd. Praha: Portál, 2003. s. 18. ISBN 978-80-7367-627-8.

Marie Vágnerová také hovoří z hlediska emočního vývoje předškolních dětí o stabilitě a vyrovnanosti. Říká, že citové prožívání je intenzivnější a velmi proměnlivé ve smyslu „smích střídá pláč“. Většina prožitků bývá spojena s určitou situací, jež se váže k uspokojení potřeb. Autorka uvádí, že se rozvíjí i emoční paměť, která má implicitní charakter. Ubývá negativních emočních reakcí a děti bývají převážně pozitivně laděné. Tato změna povahy emočního prožívání závisí na větší zralosti centrální nervové soustavy i na větší zralosti v uvažování. Děti v předškolním věku umí svou nespokojenost lépe vyjádřit i se s ní vyrovnat.⁹

Jak tedy dítě projevuje emoce? Vágnerová uvádí, že hned několika způsoby:

Mezi tyto projevy patří vztek a zlost, jež už nebývají tak časté, neboť děti už chápou příčinu toho, proč vznikají některé nepříjemné situace. Reakce zlosti se vyskytují při kontaktu s vrstevníky, nebo pokud je dítě frustrované z množství příkazů a zákazů.

Dalším projevem je strach, který se váže k představivosti, a o které jsme pojednali již v předchozí kapitole. Děti mají sklon ke vzájemnému strašení, které může být mnohdy příjemné, ovšem závisí na temperamentu dítěte. I v tomto případě platí, že každé dítě je jiné a liší se tedy i jejich projevy emočního prožívání. Je velmi pravděpodobné, že na stejný projev bude každé dítě reagovat rozdílně. Záleží samozřejmě i na případných předchozích negativních zkušenostech, díky kterým dojde k fixaci a postupnému stupňování intenzity strachu. Strach může být někdy vlivem zkušenosti natolik silný, že dojde u dítěte k nadbytečnému ulpívání na dospělém člověku.

K pozitivním stavům emočního prožívání patří veselost, která je předstupněm smyslu pro humor. Způsob pochopení humoru se váže svým obsahem k věku. Jde o jednoduché dětské žerty, kdy např. čtyřleté děti považují za legrační opakování slov, která nedávají smysl, apod. I přestože jde o jednoduché vtipy, považujeme sdílení legrace za velmi důležitou součást mezilidských vztahů.

Další pozitivní stav emocí je schopnost na něco se těšit. Dítě chápe dimenzi nejbližší budoucnosti a je schopné o ní i uvažovat. Samozřejmě se tu může odrazit naopak i strach z budoucnosti.

⁹ Vágnerová, M. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum 2005. s. 196. ISBN 80-246-0956-8.

Zajímavé je, že emoční vývoj předškolních dětí se od porozumění přesouvá k chápání příčin vztahů. Děti tak od pochopení kvality a významu nejrůznějších emocí jsou schopny chápat i jejich příčinu. Předškolní dítě umí rozeznat, zda jde o pozitivní či negativní hodnocení, tedy uspokojení či neuspokojení. V tomto případě je možné zpozorovat přítomnost egocentrického jednání, kdy dítě rozeznává význam emocí, ovšem má mylnou představu, že ostatní prožívají stejné emoce.

Dítě se v tomto věku snadno orientuje v základních emocích, ale porozumět komplexnějším emocím je pro něj příliš obtížný úkol. Čtyřleté dítě např. neumí pochopit, že lidé mohou prožívat různé emoce. Pětileté dítě ví, že je to možné, ovšem různost emocí chápe spíše jako slučitelnost emocí, např. je smutný a stydí se. Až šestileté dítě je schopno pochopit, že člověk může mít protichůdné emoce a že se může cítit dobře i špatně či že je něco, co se může líbit jen do jisté míry, apod. Od šestiletého dítěte můžeme slyšet věty jako: Jel jsem za babičkou na chatu, ale nejsem rád, že maminka zůstala doma. Je tu patrná snaha uchopit skutečnost z různých úhlů pohledu a přemýšlet o ní.

Emoční vývoj je ovlivněn zejména emoční inteligencí. V době, kdy dítě je schopno nejen vyhodnotit a pochopit význam emocí, už se nezaměřuje jen egocentricky na své emoce, nýbrž už dovede projevit empatii k prožitkům jiných lidí, oddálit své uspokojení a ovládat své projevy. U předškolních dětí by se mělo docílit toho, aby byly schopné ovládat své emoce, a to zejména afektivní chování – vztek, zlost, podrážděnost (ukotveno i ve Standardu pro MŠ). Ve 4-5 letech, kdy dítě svým pocitům rozumí, začne se ovládat či být k sobě kritické. Dochází tu pomalu ke vzniku emoční autoregulace.¹⁰

1.3 Socializační vývoj

Jak již bylo řečeno, socializační vývoj dětí předškolního věku se vyznačuje důležitými změnami. Které změny máme na mysli?

Marie Vágnerová hovoří o socializaci dítěte předškolního věku v souvislosti s přípravou na život ve společnosti. Vymezuje tento pojem jako rozvoj osobnosti jedince, jenž probíhá v interakci.

¹⁰ Vágnerová, M. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum, 2005. s. 196-199. ISBN 80-246-0956-8.

Právě interakce, tj. vzájemné působení, je pro dítě zdrojem podnětů, které mu přináší nové poznatky pro jeho další vývoj. Dítě přichází do styku s novými lidmi a tím získává podněty i mimo rodinu.¹¹

Jan Čáp vymezuje socializaci jako proces, kdy dochází k „*osvojení lidských forem chování, zejména chování ve styku s lidmi, osvojení jazyka, velkého množství poznatků, hodnot společnosti a její kultury.*“¹²

V procesu socializace dochází k následujícím změnám: vývoj sociální reaktivity, sociální kontroly, osvojování sociálních rolí. Vývoj sociální reaktivity představuje pro dítě možnost procvičovat sociální aktivitu, kdy se setkává s různorodými vrstevníky. Dítě má možnost poznat individualitu každého člověka a střetává se tak se staršími či mladšími vrstevníky, vrstevníky stejného či opačného pohlaví, apod.

Sociální kontrolou pak rozumíme přijetí norem, které jsou společensky žádoucí. Vycházíme z toho, že ne všechny normy, které pochází z rodiny, toto kritérium splňují a prosazují.

A konečně jde i o osvojování sociálních rolí, jež se děje v rodině i mimo ni. Dítě si prostřednictvím rodiny odpozoruje chování, které je charakteristické pro určitou roli a jeho uplatňování se pak projevuje i mimo rodinu, např. právě v mateřské škole.¹³

Důležitým pojmem je zde i sociální učení, které představuje soubor procesů, jimiž se děti učí při styku s druhými lidmi. Díky tomu získávají poznatky, které ve společnosti uplatňují. Učí se aktivně se začlenit do společnosti, přijmout její normy a sociální role, dále komunikovat a osvojovat si názory a postoje, formují se rysy osobnosti týkající se vztahu k lidem.¹⁴

V této souvislosti se setkáváme s pojmem sociální konformita. David Fontana uvádí, že jde o přirozenou tendenci člověka řídit se podle druhých. Příkladem prostředí, kde se konformita projevuje, je vrstevnická skupina. V období dospívání, také nazývaném jako období krize

¹¹ Vágnerová, M. *Vývojová psychologie I.* Praha: Karolinum, 2005. s. 202. ISBN 80-246-0956.

¹² Čáp, J., Mareš, J. *Psychologie pro učitele.* Praha: Portál, 2007. s. 55. ISBN 978-80-7367-273-7.

¹³ Gillernová, I., Mertin, V.: *Psychologie pro učitelky mateřské školy*, 1. vyd. Praha: Portál, 2003. s. 19-20. ISBN 978-80-7367-627-8.

¹⁴ Čáp, J., Mareš, J. *Psychologie pro učitele.* Praha: Portál, 2007. s. 192. ISBN 978-80-7367-273-7.

identity, bývají děti velmi závislé na tom, co si o nich myslí či co dělají jejich vrstevníci. Je patrná snaha zalíbit se a zejména být přijat skupinou. Dospívající si v této skupině vytváří svůj specifický styl chování, který je často vstupenkou k tomu, aby mohl do skupiny patřit a byl jí opravdu přijat.¹⁵

1.3.1 Role rodiny

I přes velký zájem o okolí a vrstevníky je hlavním vztahovým rámcem pro předškolní dítě nadále rodina. Tato základní stavební jednotka společnosti se ukazuje jako zdroj jistoty, bezpečí, zázemí a také a bezvýhradného přijetí dítěte. Představuje zásadní sociální a výchovné prostředí pro jeho vývoj a další rozvoj. Důležité je podle autorů knihy *Psychologie pro učitelky mateřské školy* fakt, že dítě velmi silně vnímá chování rodičů. Je citlivé na různé projevy jejich chování, jako je např. hádání se mezi sebou. Dále dítě pozoruje, jestli k sobě umí být hodní, a všímá si i toho, jak rodiče komunikují.

Rodiče mu nejen projevují lásku, porozumění, bezpodmínečné přijetí, ale vymezují dítěti i hranice. Toto střetnutí s hranicemi je pro dítě a jeho další vývoj nesmírně důležité.¹⁶

Marie Vágnerová uvádí, že elementární způsoby chování ve společnosti si dítě utváří právě v rodině. Rodina zůstává i nadále upřednostňovaným zázemím, ovšem dítě už je schopno včlenit se do jiných sociálních skupin. Představuje pro dítě významnou emoční autoritu, vzor a ve většině případů je rodič vnímán až jako všemocný. Děti předškolního věku si rodiče často velmi idealizují, identifikují se s nimi a věří, že neexistuje nic, s čím by si jeho rodič neporadil. Toto přesvědčení pramení z toho, že se chtějí utvrdit v jistotě, bezpečí. Z rodiny si dítě také odnáší znalost řeči, komunikaci, schopnost prosadit své názory, řešit konflikty, atd. Pokud ovšem dojde k zafixování chybných vzorců chování, projeví se tyto vzorce právě při interakci s lidmi, se kterými přijde dítě do styku mimo rodinu.¹⁷

¹⁵ Fontana, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2003. s. 286. ISBN 80-7178-626-8.

¹⁶ Gillernová, I., Mertin, V.: *Psychologie pro učitelky mateřské školy*, 1. vyd. Praha: Portál, 2003. s. 20, 183-184. ISBN 978-80-7367-627-8.

¹⁷ Vágnerová, M. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum 2005. s. 202-203. ISBN 80-246-0956-8.

1.3.2 Role vztahu mimo rodinu

Významnou úlohu v životě dítěte zaujímají i sociální vztahy, které se odehrávají mimo rodinné zázemí.

Podle Jeřábkové je dítě otevřeno ostatním lidem v pátém a šestém roce věku. Neustále ho váže velmi silný vztah k rodičům, se kterými zažívá pocity jistoty a bezpečí, ovšem už je schopno si vypěstovat i vztah kamarádský ke svým vrstevníkům. V pěti letech pociťuje dítě potřebu dětského partnera pro hru. Kamarád, jenž si s ním hraje, je pro dítě už důležitější než hračka. V tom období se dítě učí pokusem a omylem, a pokud bylo kvůli něčemu odmítnuto, hledá lepší způsob jednání.

Takto získává dítě cenné sociální dovednosti, kdy si osvojuje to, jak něco vysvětlit, přistoupit ke kompromisům, jak druhé přesvědčit, jak odmítnout nepřijatelné či zažívat příjemné pocity při hře. Řekla bych, že tímto způsobem se utváří jakýsi základ pro pozdější pochopení toho, že každý člověk je za své chování zodpovědný.¹⁸

Marie Vágnerová upozorňuje na to, že vztah s vrstevníkem pro dítě představuje mnohem méně jistoty než vztah s dospělou osobou, neboť od něj nemůže očekávat ochranu a plně se na něj spolehnout. Aby dítě tuto zkoušku zvládlo, je třeba, aby dospělo do určitého stupně vývoje, proto lze konstatovat, že kontakt s vrstevníky signalizuje další stupeň osobnostní zralosti dítěte. Nutno dodat, že vrstevnická skupina představuje pro dítě referenční skupinu, s níž se srovnává. Zjistí, že chování vrstevníků pro něj má daleko větší váhu než projevy dospělých. Dále Vágnerová uvádí, že dítě, které přichází z prostředí, kde se cítí v bezpečí, se projevuje jako pozitivně emočně laděné, má s interakcí se svými vrstevníky menší problémy, a má i snadnější výchozí pozici. Děti, které takovou zkušenost s rodiči nemají, se projevují agresivně a nepříjemně. Lze tedy říct, že negativní zkušenost často vede i k nevhodnému způsobu chování.¹⁹

1.3.3 Sociální komunikace

Podle Čápa a Mareše je sociální komunikace významným procesem v uskutečnění osobních vztahů. Dochází zde k výměně informací, ale také emocí či hodnocení. Komunikace může pro dítě představovat komunikaci věcnou, povzbuzující, ale také trestající. Pro dítě je

¹⁸ Jeřábková, B.: *Mateřská škola jako životní prostor*. 1. vyd. Brno: Masarykova Univerzita 1993. s. 48-49. ISBN 80-210-0830-X.

¹⁹ Vágnerová, M. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum 2005. s. 210-213. ISBN 80-246-0956-8.

velmi těžké, pokud s ním rodiče či vrstevníci nemluví nebo vůči nim projevují lhostejnost. Prokázalo se, že děti, které jsou zanedbávané nebo s nimiž dospělí jednali stroze, trpěly zhoršeným vývojem řeči, myšlení a celé osobnosti. Prokázalo se, že kvalita sociální komunikace se značně podílí na psychofyziologickém stavu dítěte a jeho celkovém vývoji osobnosti. Kvalitou zde rozumějme jak úroveň vyjadřování, tak schopnost autenticity dítěte, tzn. shodný vnější projev s vnitřním stavem.²⁰

Dítě předškolního věku umí vyjádřit své pocity a názory. Ve svých 5 letech si je schopno osvojit pravidla, která se při komunikaci uplatňují. Při komunikaci s dospělými užívají zdvořilejší způsob komunikace a vyhýbají se výrazům, které by mohly být nežádoucí. V komunikaci s vrstevníky se vyjadřuje jinak. Často užívá různá oslovení, která by byla pro dospělé nepřijatelná. Při dětské komunikaci přechází mnohdy dialog v monolog. Hovoříme zde o tzv. egocentrické komunikaci. Děti jsou většinou zaujaté svou činností a předpokládají u druhého člověka stejný postoj nebo na něj zapomenou úplně. Ovšem skutečnost, že dochází u dětí k dohadování, je známkou toho, že se děti navzájem poslouchají. Egocentrismus v jejich mluveném projevu ale převládá. Děti mnohdy zapomenou říct určité aspekty situace, které jsou pro ně samozřejmé. Např. holčička pošle babičku do pokojíčku pro panenku. Zapomene říct, jakou panenku má na mysli, neboť bere jako samozřejmé, že babička ví, jakou myslí.²¹

1.3.4 Sebepojetí předškolního dítěte

V období předškolního věku si je dítě vědomo samo sebou a vnímá svou jedinečnost. Pro sebepojetí dítěte je důležité pohybovat se ve společnosti a určitým způsobem se zde projevovat. Na rozvoj sebepojetí mají vliv získané dosavadní zkušenosti a jejich interpretace, tzn. aktuální způsob uvažování spojený s tím, jak děti samy hodnotí vlastní emoční projevy. Sebepojetí dítěte je dáno egocentrismem, jak již bylo řečeno v předchozích kapitolách. Dítě se orientuje na vlastnictví. Moje je součástí já: moje maminka, moje auto, moje hračky, apod. Často se takto malé dítě nechce dělit o hračky a projevují se jeho majetnické sklony. Sebepojetí dítěte vychází také z toho, že se dítě orientuje na svou vizuální podobu. Ví, jak vypadá v zrcadle, a orientuje se ve vlastním těle. Dále je vázáno na kompetence. Dítě předškolního věku do sebepojetí zahrnuje schopnosti a dovednosti, které se již naučilo, a rádo předvádí, co umí, aby prokázalo čím dál větší samostatnost. Z tohoto pohledu je zvláštní, že dítě neumí pochopit, že určité kompetence jsou proměnlivé. Nedokáže pochopit, že pokud

²⁰ Čáp, J., Mareš, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. s. 190-191. ISBN 978-80-7367-273-7.

²¹ Vágnerová, M. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum 2005. s. 224-225. ISBN 80-246-0956-8.

v jednom okamžiku něco umí, příště se mu to povést nemusí. Případá mu nesmyslné, že by mohlo dojít k oběma variantám. Neumí ještě chápat ambivalenci. Pro sebepojetí v předškolním věku dítěte je charakteristické i to, že dítě zde klade důraz na vývoj. Mnohdy můžeme slyšet: „*Když jsem byl malý, tak jsem to neuměl, ale teď už mi jsou 4 roky, jsem velký, a všechno umím*“. Je patrné, že dítě má tendence se přeceňovat a zvyšovat své skutečné kompetence a schopnosti.

Stejně tak je znakem předškolních dětí náchyllost k vychloubání. Jsou schopni vytahovat se se vším, se svými věcmi, s člověkem, se kterým se ztotožňuje a kterého považuje za součást sebe. Vše, co malé dítě považuje za sebepojetí, mu napomáhá ke klidu, jistotě a pomáhá udržet sebeúctu k sobě samému.²²

Čáp a Mareš uvádějí, že pokud jsou děti v dětství vystaveny absenci emočně kladného trvalého vztahu k dítěti, psychické deprivaci, pak dochází ke snižování jejich sebepojetí.

Nepříznivě taktéž působí:

- nedostatek příležitosti k činnostem, k hrám rozmanitého druhu, učení, vzdělávání, zájmovým činnostem, přiměřeným pracím
- absence společných činností realizovaných v příznivém emočním klimatu
- ironizování dítěte při jeho nezdarech, popřípadě výsměch dítěti, když si vytyčuje cíl přesahující meze, jež mu kladou dospělí, nedůvěra k možnostem dítěte
- nepřiměřené požadavky na dítě, buď příliš vysoké, nebo absence požadavků a kontroly, výchova striktně omezující, potlačující nebo příliš volná, rozporná

Autoři dále uvádějí, že velký vliv na sebepojetí mají biologické podmínky a sociální reakce na ně. Vznikají komplexy méněcennosti z nadváhy, výšky, fyzické síly, atd.

Tyto odlišnosti se mohou stát zdrojem posměchu vrstevníků popř. i dospělých.²³

Carl Rogers zavádí měření sebepojetí u dětí. Jde o tzv. Q-třídění, jež spočívá v tom, že je

²² Vágnerová, M. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum 2005. s. 226-228. ISBN 80-246-0956-8.

²³ Čáp, J., Mareš, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. s. 331-332. ISBN 978-80-7367-273-7.

připravena řada lístků a na každém je napsán výrok (např. jsem pilný, jsem oblíbený, apod.). Děti je mají seřadit tak, aby první lístek byl „nejvíce jako já“ a poslední „nejméně jako já“. Podle výsledku lze vyvodit, jaké mínění o sobě děti mají.²⁴

Dále je nezbytné uvést George Kellyho, psychologa, který přispěl ke studiu sebepojetí nejvyšší měrou. Jeho předpokladem, ze kterého při svém zkoumání vycházel, je, že lidé jsou přirozeně zvědaví. Snaží se porozumět světu, vlastní existenci, a tak zkoumají, experimentují, vytvářejí si hypotézy, předvídají budoucnost a vytvářejí určité strategie. Kelly zavádí termín *osobní konstrukt*, jenž představuje označení pro významy, které si utváříme, abychom světu porozuměli. Tyto konstrukty jsou nástroje k pochopení a definování vlastní existence.

Je třeba si uvědomit, že není člověk, který by měl s druhým člověkem naprosto stejný konstrukt. Pokud řekneme slovo „matka“, vyvolá to v nás jedinečný osobní konstrukt. Pokud máme s matkou dobrý vztah, jistě budeme mít jiný konstrukt s člověkem, který takový vztah vůči matce nemá. Opět se zde projevuje důležitost předchozí prožité zkušenosti.²⁵

²⁴ Fontana, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2003. s. 249-25. ISBN 80-7178-626-8.

²⁵ Fontana, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2003. s. 251. ISBN 80-7178-626-8.

2 Rozvoj dovedností předškolního dítěte

Období předškolního věku se vyznačuje výrazným rozvojem dítěte v mnoha směrech. Dochází k celkovému rozvoji osobnosti dítěte a jeho dovedností. Jde o dovednosti, jež budou blíže popsány v následujících kapitolách: kognitivní, paměťové, verbální, pohybové a rozvoj vnímání. Rozvoji kognitivních dovedností věnujeme větší pozornost, neboť se ukázalo, že další dovednosti jsou na nich úměrně závislé.

2.1 Rozvoj kognitivních dovedností

V následující podkapitole se zaměříme na myšlení dítěte předškolního věku. Poznání předškolních dětí je zacíleno na nejbližší svět a normy, které se v něm uplatňují. Piaget označuje toto období za období názorného intuitivního myšlení. Dítě ještě nerespektuje zákony logiky, induktivní a deduktivní uvažování, a je tak nepřené, omezující. Jaké jsou typické znaky tohoto období? Mohli bychom je rozdělit na způsob, jakým dítě nazírá na svět, jak a jaké informace si vybírá, a pak na způsob, jakým získané informace zpracovává. První způsob se vyznačuje centrací, egocentrismem, fenomenismem, prezentismem.

- Centrací rozumějme ulpívání na jednom znaku, který je považován za důležitý, a přehlížení jiných, ne tak výrazných znaků. Děti v tomto věku nejsou schopné ještě uvažovat komplexně a vzít v úvahu více aspektů.
- Egocentrický pohled dítěte jsme již naznačili. Jde o ulpívání na subjektivním názoru a opomíjení názoru ostatních. Opět zde chybí schopnost plurality názorů, a proto chybí tendence k hledání objektivní pravdy. Dochází tu tedy logicky ke zkreslování úsudku. Dítě předškolního věku si např. schovává rukama oči, protože nechce, aby je někdo viděl.
- Fenomenismus je důraz na určitou představu o světě, zjevnou podobu světa. Dítě předškolního věku vnímá to, jak věci vypadají, a podstatu pak ztotožňuje s viditelnými znaky.

- Prezentismus znamená vázanost na přítomnost. Dítě vnímá aktuální vnímaný obraz světa, který mu přináší jistotu. Je to skutečně tak, neboť to zrovna vidí.

Druhý způsob, kdy dítě informace zpracovává, se uskutečňují tyto tendence:

- Magičnost – při interpretaci dění v reálném životě si děti často pomáhají fantazií
- Animismus – přiřítání vlastností živých bytostí i neživým objektům. Děti to dělají, neboť tak světu lépe rozumí (sluníčko jde po obloze, apod.)
- Arteficialismus – výklad vzniku světa, kdy někdo jej udělal (hory vznikly tak, že někdo nasázel kameny na sebe a ty pak vyrostly)
- Absolutismus – přesvědčení, že poznání má definitivní platnost. Děti nejsou schopné pochopit relativitu dospělých (při reklamě na zubní pastu jsou nejistí, je správná ta, co už mají doma, apod.)²⁶

Piaget vymezuje teorii, kterou dokazuje, že způsob myšlení dětí a dospělého není rozdílný tím, že dětské myšlení je nezralé, jen myšlení dítěte je svou povahou odlišné od myšlení dospělého. Tyto odlišnosti pak předkládá na několika různých stádiích, jimiž dítě prochází. Předškolní věk dítěte vymezuje jako stádium předoperačního myšlení a dále ho rozděluje na substádium předpojmové (2-4 roky) a intuitivní (4-7 let). Pro předpojmové substádium je charakteristické, že děti užívají symbolů k označování činů a dokážou si to již představit. To je vidět názorně např. při dětské hře, kdy lidé jsou často nahrazováni panenkami. S rozvojem řeči si děti osvojují znaky, které Piaget vymezuje jako zvuky, jež nemají vnější vztah k předmětu a jsou užívány k zastupování. Piaget tedy rozlišuje mezi symboly a znaky. Symboly je dítě schopné užívat a rozumět jim dříve.²⁷

Piaget blíže uvádí, že symboly jsou „motivované“, tzn. že v něčem se podobají, znaky jsou libovolné. Symboly si člověk může vytvářet sám, neboť jsou motivovány. Hovoří rovněž o

²⁶ Fontana, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2003. s. 174-176. ISBN 80-7178-626-8.

²⁷ Fontana, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2003. s. 66-68. ISBN 80-7178-626-8.

dětské hře, ve které se uplatňuje tvořivost dětí.²⁸

U substadia intuitivního uvádí mezi hlavní kognitivní struktury: egocentrismus, centraci a ireverzibilitu. Začneme novým pojmem. Ireverzibilita znamená neschopnost zpětně se vrátit k výchozímu bodu. Pokud má dítě vyřešit určitý úkol, který je rozdělen na tři části, je velice obtížné vrátit se k bodu dva či na úplný začátek. Zbývající dva pojmy jsme si již vysvětlili, ovšem Piaget přidává zajímavé informace. K egocentrismu, kromě již řečeného, uvádí, že jej nemáme chápat jako sebestředný sobecký pocit, ale je třeba si uvědomit, že děti v tomto věku ještě nejsou schopné uvažovat i nad jinými hledisky. U centrace uvádí experiment, který dokazuje, že děti jsou opravdu zaměřené jen na jeden problém a neuvažují komplexně. Piaget předložil dětem dvě stejně velké kuličky plastelíny. Děti si je prohlédly a shodly se na tom, že jsou opravdu stejně velké. Poté jednu z nich uválel do tvaru párku. Když se posléze zeptal dětí, jaký kousek je větší, děti odpověděly, že větší je ten, který je ve tvaru párku. Stejně tak tomu bylo u dalšího experimentu, kdy naplnil do stejně velkých nádob vodu a poté obsah jedné nádoby přelil do úzké vysoké sklenice. Děti opět shodně tvrdily, že více vody je ve vysoké sklenici. Z experimentů je patrné, že děti nejsou schopné přemýšlet v komplexnosti, ale zaměřují se na jeden problém či spíše na jeden aspekt problému.²⁹

Allen a Marotz vymezují následující charakteristiku kognitivního vývoje u tříletých dětí:

- pozorně poslouchá pohádky a příběhy, které následně komentuje
- dokáže třídit předměty podle barvy, tvaru či velikosti
- většinou správně porovnává tvary: rozlišuje velikost tenisového či golfového míčku
- dokáže určit a pojmenovat některé základní barvy³⁰

²⁸ Piaget, J., Inhelderová, B.: *Psychologie dítěte*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970. s. 49. ISBN 14-247-70.

²⁹ Fontana, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2003. s. 66-69. ISBN 80-7178-626-8.

³⁰ Allen, K. E.; Marotz, L. R.: *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*, 1. vyd. Praha: Portál, 2002. s. 103. ISBN 80-7178-614-4.

2.2 Hra, pohádky, kresba a význam pro dítě předškolního věku

„Zdravý jedinec je ten, kdo dokáže úspěšně pracovat, hrát si a milovat.“

G. W. Allport

Hra, pohádky či kresba jsou pojmy, které všichni dobře známe. Jak bychom je ale mohli popsat či definovat z hlediska toho, co znamenají pro dítě? Hra představuje pro předškolní dítě posouzení vlastní reality ke světu, k sobě samému. Hovoříme o symbolické hře, která dítěti umožňuje vyrovnat se s realitou, jež je pro něj nepřijatelná. Snaží se alespoň o symbolické uskutečnění svých přání. Ve hře je dítě svobodné a může se s problémy vypořádat podle svého. Můžeme se setkat s tím, že pokud dítě bylo v konfliktu, přehrává si danou situaci znovu, aby to pro něj nebylo stresující. Tím, že si situaci přehraje znovu, se uklidní a získá opět pocit jistoty.³¹

Fontana se zamýšlí nad účelností hry a říká, že hra má dopad na všechny oblasti duševního života dítěte a je špatné na ni pohlížet jako na maření času. Účelem hry, jak tvrdí Hutt, je pro předškolní děti prostá radost. Dítě si při hraní neuvědomuje, že probíhá učení, považuje to za nepodstatné. Při hře nezkoumá, jak co funguje, ani netouží vyzkoušet si na vlastní kůži roli dospělých. Pokud je dítě schopno hrát si, aniž by mělo pocit viny z maření času, vytváří si pozitivní vztah k zábavě v životě. Fontana tvrdí, že by učitelé neměli dětství vidět jako přípravu na dospělost a neměli by zlehčovat hédonickou³² stránku hry.³³

Pokud jsme hovořili o fenomenismu, tedy o tom, že se dítě orientuje na to, co je zjevné, pak se to projevuje zejména v kresbě. Vágnerová uvádí fáze, jimiž dítě prochází. Nejprve si dítě jen čmárá pro potěchu z vlastní činnosti. Nejde zde o výsledek a dítě se svým výtvozem ani nezabývá. V další části dítě zjišťuje, že čmárání může vyjadřovat realitu, symbol a výtvar bývá obvykle i pojmenován podle určitého výrazného znaku. V poslední fázi dítě dokáže něco konkrétního znázornit. Teprve v této fázi můžeme mluvit o skutečném vyjádření reality.

³¹ Vágnerová, M. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum 2005. s. 186. ISBN 80-246-0956-8.

³² Hédonismus pochází z řeckého slova hedoné, což znamená slast nebo potěšení. Tvrdí, že základem lidského jednání je právě slast.

³³ Fontana, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2003. s. 50-51. ISBN 80-7178-626-8.

Kvalita kresby je samozřejmě závislá na dovednostech a schopnostech dítěte.³⁴

2.3 Rozvoj paměťových dovedností

Na jaké úrovni je paměť u dětí předškolního věku? Marie Vágnerová uvádí, že rozvoj paměťových dovedností je závislý na úrovni kognitivních schopností. Tvrdí, že děti předškolního věku neužívají žádné paměťové strategie k lepšímu zapamatování informací. Nedochozí zde ještě k spontánnímu opakování či uspořádávání materiálu, ovšem neúmyslné zapamatování se prokazuje jako efektivnější. I přes tyto nedostatky dítě uvádí často příliš optimistický pohled. Přeceňuje své aktuální možnosti a uvádí, že si může zapamatovat víc, než je možné. K rozvoji epizodické paměti, osobně prožité události, se rozvíjí v interakci s jinými lidmi a je spojen s rozvojem řeči.

Verbalizací vzpomínek se epizodická paměť zdokonaluje a dochází k uchování v paměti. Pro emoční a sociální vývoj dítěte je rovněž velmi důležité, že má možnost sdílet zážitky.³⁵

2.4 Rozvoj verbálních dovedností

U předškolního dítěte dochází k velkým změnám i z hlediska rozvoje řeči. I rozvoj verbálních dovedností se odvíjí od úrovně dosažených kognitivních dovedností. Informace, jež jedinec získává, jsou zpracovávány na úrovni myšlení dotyčného jedince. U předškolních dětí dochází k rozvoji a postupnému zdokonalování z hlediska obsahu i formy. Děti jsou ovlivňovány především dospělými, dále i vrstevníky a médii. V tomto období se často setkáváme s otázkou „proč“ nebo „jak“ a tvoří se tzv. dětský slovník. Trpělivým odpovídáním a reakcí na jejich otázky si děti osvojují a snaží se pochopit komplexní vztahy. Ve vzájemné interakci s dospělými probíhá nápodoba verbálního vyjadřování, kdy děti rády opakují část sdělení, zejména vyskytne-li se ve sděleném nové neznámé slovo. Předškolní děti si hrají se slovy a rády s nimi experimentují. Dítě ovšem musí sdělení rozumět, jinak by si jej nezapamatovalo. Z hlediska zmíněného kognitivního rozvoje je významná tzv. egocentrická řeč, která směřuje k sobě samému, nepotřebuje posluchače, tj. není určena pro druhou osobu. Výhodou egocentrické řeči předškolního dítěte je to, že není nutné brát ohledy na komunikačního partnera. Při tomto způsobu projevu se dítě nemusí přizpůsobovat.³⁶

³⁴ Vágnerová, M. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum 2005. s. 183-184. ISBN 80-246-0956-8.

³⁵ Vágnerová, M. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum 2005. s. 191-193. ISBN 80-246-0956-8.

³⁶ Vágnerová, M. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum 2005. s. 194-196. ISBN 80-246-0956-8.

Piaget navíc uvádí, že od konce druhého věku dítěte je dítě schopné verbalizovat věty o dvou slovech, později krátké věty bez časování a skloňování a až posléze si osvojuje gramatické struktury. Uvádí myšlenky M. Chomského, který tvrdí, že děti se učí pravidlům skladby pasivní nápodobou a také zobecňujícím přizpůsobením. Dospělí mají tendence redukovat věty a snaží se o zachování minima informací a potřebu toto minimum zvyšovat.³⁷

Allen a Marotz uvádí následující charakteristiku řeči a jazyka u tříletých dětí:

- aktivně užívá 300 - 1000 slov
- mluví o nepřítomných lidech a předmětech a také o tom, co dělají druzí
- připojuje informace k tomu, co bylo řečeno
- klade čím dál více otázek
- přivolává pozornost k sobě, předmětům nebo probíhajícím událostech³⁸

2.5 Rozvoj motorických dovedností

Pro děti předškolního věku je příznačné, že u nich dochází k celkovému zlepšení kvality pohybu. Z hlediska motorického vývoje dochází k neustálému zlepšování pohybu, zejména koordinace a elegance. Je to vhodné období pro zahájení sportovních aktivit, např. lyžování, plavání či jízda na kole. Dítě je schopné reprodukovat pohyby, které vidí, je schopné nápodoby dospělého a také se rozvíjí jemná motorika.³⁹

Allen a Marotz ve své knize uvádějí následující charakteristiky motorického vývoje u tříletých dětí:

³⁷ Piaget, J., Inhelderová, B.: *Psychologie dítěte*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970. s. 67. ISBN 14-247-70.

³⁸ Allen, K. E.; Marotz, L. R.: *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*, 1. vyd. Praha: Portál, 2002. s. 104. ISBN 80-7178-614-4.

³⁹ Gillernová, I., Mertin, V.: *Psychologie pro učitelky mateřské školy*, 1. vyd. Praha: Portál, 2003. s. 13-14, ISBN 978-80-7367-627-8.

- na malý okamžik udrží rovnováhu na jedné noze, skáče na místě
- samo se nakrmí a jen občas potřebuje minimální pomoc
- lépe zachází s tužkou, pastelkou, fixy
(nedrží je celou dlaní, ale mezi ukazovákem, prostředníkem a palcem)
- dělá svislé, vodorovné kruhové tahy
- umí obracet strany v knize
- rádo staví z kostek, hraje si s plastelínou⁴⁰

⁴⁰ Allen, K. E.; Marotz, L. R.: *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*, 1. vyd. Praha: Portál, 2002. s. 101-102. ISBN 80-7178-614-4.

3 Předškolní vzdělávání a jeho cíle

Následující kapitola pojednává o roli předškolní výchovy a vstupu předškolního dítěte do mateřské školy. Zamýšlíme se zde kromě obecného pojednání o významu mateřské školy především nad cíli tohoto předškolního zařízení, neboť vycházíme z myšlenky, že cíle obecně jsou pro práci pedagoga naprosto zásadní a klíčové. Jakákoli pedagogická práce či činnost by měla být utvářena podle toho, jakých cílů chceme dosáhnout, tzn. cíl stanovujeme před činností samotnou.

3.1 Mateřská škola a její význam v životě dítěte

Mateřská škola představuje pro dítě důležitý mezník v jeho životě. O vstupu do školky se hovoří jako o druhé socializaci dítěte. Toto vymezení ukazuje, že dítě již není jen v bezpečí u matky, ale přichází do zcela nového a nepoznaného prostředí, což pro něj může být velmi stresující. I zde si musí, stejně jako tomu bylo v rodině, osvojit normy chování a zvyknout si na své kamarády.

K dalším vymezením podle Jeřábkové patří, že mateřská škola:

- neslouží jen jako instituce k opatrování dětí
- rozvíjí komunikaci, toleranci, ochotu pomoci, schopnost zapojit se do společenství, respektovat cizí i vlastní zájmy
- vede děti k citové jistotě a důvěře
- učí rozlišovat hodnoty⁴¹

Jak se vlastně rozvíjela myšlenka toho, jak má mateřská škola působit jako instituce?

Zde je důležité si uvědomit, že velký podíl na tom, jaká bude hlavní myšlenka mateřské školy jako instituce, měly společensko-politické změny v rozmezí let 1948-1990. V těchto letech

⁴¹ Jeřábková, B.: *Mateřská škola jako životní prostor*, 1. vyd. Brno: Masarykova Univerzita 1993. s. 58. ISBN 80-210-0830-X.

došlo k tomu, že se kromě kolektivně vymezených cílů směřujících k dítěti a jeho individuálním potřebám dostaly ve výchovně vzdělávací práci do popředí i alternativní směry. Mateřská škola se zaměřuje na rozvoj individuality dítěte a zároveň na kultivování vzájemných vztahů v dětské skupině. Je s podivem, že za posledních 17 let se mateřská škola stala prakticky jediným místem, kde se s dětmi takto pracuje. Tento směr, kdy je dána důvěra dítěti, vychází z pojetí výchovy zaměřené na dítě a z humanistických teorií pedagogiky a psychologie. Pohybujeme se ve 20. - 60. letech 20. století, ovšem u nás byly vlivem politických událostí tyto principy uplatňovány až později. Změna přístupu k dítěti byla realizována až v 90. letech a setkala se s velkým ohlasem z řad učitelek mateřských škol. K dalšímu vývoji došlo v 21. století, kdy vyšly v platnost principy pro školu budoucnosti. Jde o počín ministrů školství zemí OECD, jenž je zacílen na děti ve věku 0-18 let. Jaké principy vymezují?

1. Důraz ve vzdělávání klást na rozvoj lidského potenciálu
2. Přetvářet informace na znalosti a způsobilosti, což obsahuje aspekt kvality
3. Vytvářet lidská komunikační společenství
4. Užívat učení a vyučování, které má v sobě zakomponované teorie a výzkumy⁴²

Stejný pohled na předškolní výchovu má i Kolláriková a Pupala. Tvrdí, že v lidských dějinách došlo k přeměně názorů, kdy od lhostejného a necitlivého postoje k dítěti jsme dospěli ke zdůraznění toho, že dítě je autonomní bytost, jež tzv. „vrůstá do kultury národa a světa“. Dále uvádí, že až rozvoj vědy ve 20. století přinesl poznatky, které prokázaly, jak důležitý je počáteční rok života dítěte. Pokud budou jeho prvotní zkušenosti pozitivní, ovlivní to příznivě celý jeho další vývoj.⁴³

Mateřská škola se rovněž vymezuje jako „společenská instituce pro předškolní vzdělávání dětí, pro jejíž práci jsou stanoveny obecné cíle a úkoly.“⁴⁴

⁴² Kořátková, S.: *Dítě a mateřská škola*, 1. vyd. Praha: Grada, 2008, s. 83-84. ISBN 978-80-247-1568-1.

⁴³ Kolláriková, Z., Pupala, B.: *Předškolní a elementární pedagogika*, 1. Vyd. Praha: Portál, 2001.

⁴⁴ Gillernová, I., Mertin, V.: *Psychologie pro učitelky mateřské školy*, 1. vyd. Praha: Portál, 2003. s. 23,

Gillernová dále tuto svou myšlenku rozpracovává a uvádí, že je důležité si uvědomit, že zde nejde jen o výše zmíněné obecné cíle a úkoly, ale že bychom měli mít na paměti, že tak, jak se vyvíjí společnost, se utváří i vzájemné vztahy mezi lidmi, a to ať už mezi dospělými a dětmi, učitelem a rodiči, či mezi kolegy. Stejně tak, jako se mění vztahy mezi lidmi, mění se přirozeně i vztahy v mateřské škole. Sociální vztahy v mateřské škole jsou nesmírně bohaté, ovšem také velmi spleťité a složité (viz. kapitola: Profesní kompetence 6.6.1).⁴⁵

Jan Čáp tvrdí, že dříve bylo hlavní funkcí mateřské školy nahradit dětem péči zaměstnaných matek, ovšem vzápětí se došlo k tomu, že tato instituce dítěti přináší daleko více. Stejně jako u Gillernové autor hovoří o tom, že pro dítě mateřská škola představuje především novou zkušenost se sociální interakcí a komunikací se svými vrstevníky. Dítě je zde vnímáno jako individualita, u které je nejrůznějšími činnostmi podporována autenticita.⁴⁶

Pokud bychom se zaměřili na význam mateřské školy, pak můžeme uvést hned několik následujících tezí, které nás svou povahou donutí se zamyslet a popřemýšlet:

- mateřská škola je institucí, jež má blízko k rodině, neboť přispívá k započaté výchově

K této tezi je nutné dodat, že mateřská škola není institucí, jež by si kladla za cíl nahradit či zastoupit rodinu.

- mateřská škola představuje pedagogicky bohaté prostředí, které rodinu doplňuje a přispívá k rozšiřování dětských zkušeností
- mateřská škola se orientuje na hodnoty a zprostředkovává prožitky k utváření osobnosti
- mateřská škola chápe hru jako pedagogický princip, který je nutný k obohacení zkušeností
- mateřská škola má za úkol připravit dítě do školy

ISBN 978-80-7367-627-8.

⁴⁵ Gillernová, I., Mertin, V.: *Psychologie pro učitelky mateřské školy*, 1. vyd. Praha: Portál, 2003. s. 25,

ISBN 978-80-7367-627-8.

⁴⁶ Čáp, J., Mareš, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. s. 228 ISBN 978-80-7367-273-7.

Mateřskou školu vymezují nejrůznější publikace, jak zde uvidíme. Jak o této instituci hovoří zahraniční publikace? K charakteristickým vymezením mateřské školy podle nich platí, že mateřská škola:

- je místem, kde se malé děti ve hře učí a získávají zkušenosti
- je místem, kde učitelka pomocí materiálu a zkušeností dětem umožní, aby se rozvíjely podle svých individuálních potřeb
- je zařízení, kde se učitelky dělí o zodpovědnost za zdravý rozvoj dětí
- je místem, kde se dospělí poučí o vývoji dítěte a mezilidských vztazích⁴⁷

3.2 Vzdělávací cíle MŠ

Budeme-li vycházet ze školského zákona, zjistíme, že předškolní vzdělávání se stává pevnou součástí vzdělávacího systému v ČR. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání pak vymezuje následující úkoly:

- *orientovat se na to, aby si dítě od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí a získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání*
- *doplňovat rodinnou výchovu*
- *zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení*
- *usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu*
- *maximálně podporovat individuální rozvojové možnosti dětí⁴⁸*

⁴⁷ Read, K. H.: *Handbuch des Kindergartens. Organisation, Curriculum, Lehrmethoden*, Ravensburg, 1975.

⁴⁸ Smolíková, K. a kol.: *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. s. 4-5.

Cíle předškolního vzdělávání jsou rozděleny do cílových kategorií a vymezují se v podobě záměrů a výstupů. Celý systém zde funguje tak, aby pedagog, pokud se těmito cíli řídí při vzdělávání dětí, měl záruku, že vede děti k osvojování kompetencí a k jejich zdokonalování.⁴⁹

K bližšímu pochopení těchto cílů předškolního vzdělávání nám poslouží tabulka:



Z hlediska Rámcových cílů by pedagog měl mít na paměti, že tyto cíle jsou svým způsobem *univerzální, přirozené a všudypřítomné*; To znamená, že by měl pedagog působit na dítě ve všech třech cílových oblastech, a to nejen při činnostech plánovaných, ale při nejrůznějších každodenních činnostech, situacích a za různých okolností.⁵⁰

Dále jsou v tabulce uvedeny klíčové kompetence, tj. cílové stavy, k jejichž naplňování by mělo společně směřovat veškeré vzdělávání. Každá vzdělávací etapa v tomto směru přispívá

⁴⁹ Smolíková, K. a kol.: *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. s. 9.

⁵⁰ Smolíková, K. a kol.: *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. s. 9.

svým dílem a každá je dalšímu rozvoji a zdokonalování těchto kompetencí otevřená. Ve všech etapách je jedním z cílů vzdělávání vybavit každého jedince souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro něho dosažitelná.⁵¹

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání stanovuje následující klíčové kompetence:

Kompetence k učení

dítě ukončující předškolní vzdělávání

- soustředěně pozoruje, zkoumá, objevuje, všímá si souvislostí, experimentuje a užívá při tom jednoduchých pojmů, znaků a symbolů
- získanou zkušenost uplatňuje v praktických situacích a v dalším učení
- má elementární poznatky o světě lidí, kultury, přírody i techniky, který dítě obklopuje, o jeho rozmanitostech a proměnách; orientuje se v řádu a dění v prostředí, ve kterém žije
- klade otázky a hledá na ně odpovědi, aktivně si všímá, co se kolem něho děje; chce porozumět věcem, jevům a dějům, které kolem sebe vidí; poznává, že se může mnohému naučit, raduje se z toho, co samo dokázalo a zvládlo
- učí se nejen spontánně, ale i vědomě, vyvine úsilí, soustředí se na činnost a záměrně si zapamatuje; při zadané práci dokončí, co započalo; dovede postupovat podle instrukcí a pokynů, je schopno dobrat se k výsledkům
- odhaduje své síly, učí se hodnotit svoje osobní pokroky i oceňovat výkony druhých
- pokud se mu dostává uznání a ocenění, učí se s chutí

Kompetence k řešení problémů

dítě ukončující předškolní vzdělávání

- všímá si dění i problémů v bezprostředním okolí; přirozenou motivací k řešení dalších problémů a situací je pro něj pozitivní odezva na aktivní zájem

⁵¹ Smolíková, K. a kol.: *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. s. 9.

- řeší problémy, na které stačí; známé a opakující se situace se snaží řešit samostatně (na základě nápodoby či opakování), náročnější s oporou a pomocí dospělého
- problémy řeší na základě bezprostřední zkušenosti; postupuje cestou pokusu a omylu, zkouší, experimentuje; spontánně vymýšlí nová řešení problémů a situací; hledá různé možnosti a varianty (má vlastní, originální nápady); využívá při tom dosavadních zkušeností, fantazii a představivost
- při řešení myšlenkových i praktických problémů užívá logických, matematických i empirických postupů; pochopí jednoduché algoritmy řešení různých úloh a situací a využívá je v dalších situacích
- zpřesňuje si početní představy, užívá číselných a matematických pojmů, vnímá elementární matematické souvislosti
- rozlišuje řešení, která jsou funkční (vedoucí k cíli), a řešení, která funkční nejsou; dokáže mezi nimi volit
- chápe, že vyhýbat se řešení problémů nevede k cíli, ale že jejich včasné a uvážlivé řešení je naopak výhodou; uvědomuje si, že svou aktivitou a iniciativou může situaci ovlivnit
- nebojí se chybovat, pokud nachází pozitivní ocenění nejen za úspěch, ale také za snahu

Komunikativní kompetence

dítě ukončující předškolní vzdělávání

- ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog
- dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.)
- domlouvá se gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci
- v běžných situacích komunikuje bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými; chápe, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou
- ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní

- průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím
- dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.)
- ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit; má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku

Sociální a personální kompetence

dítě ukončující předškolní vzdělávání

- samostatně rozhoduje o svých činnostech; umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej
- uvědomuje si, že za sebe i své jednání odpovídá a nese důsledky
- dětským způsobem projevuje citlivost a ohleduplnost k druhým, pomoc slabším, rozpozná nevhodné chování; vnímá nespravedlnost, ubližování, agresivitu a lhostejnost
- ve skupině se dokáže prosadit, ale i podřít, při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje; v běžných situacích uplatňuje základní společenské návyky a pravidla společenského styku; je schopné respektovat druhé, vyjednávat, přijímat a uzavírat kompromisy
- napodobuje modely prosociálního chování a mezilidských vztahů, které nachází ve svém okolí
- spolupodílí se na společných rozhodnutích; přijímá vyjasněné a zdůvodněné povinnosti; dodržuje dohodnutá a pochopená pravidla a přizpůsobí se jim
- při setkání s neznámými lidmi či v neznámých situacích se chová obezřetně; nevhodné chování i komunikaci, která je mu nepříjemná, umí odmítnout
- je schopno chápat, že lidé se různí a umí být tolerantní k jejich odlišnostem a jedinečnostem
- chápe, že nespravedlnost, ubližování, ponižování, lhostejnost, agresivita a násilí se nevyplácí a že vzniklé konflikty je lépe řešit dohodou; dokáže se bránit projevům násilí jiného dítěte, ponižování a ubližování

Činnosti a občanské kompetence

dítě ukončující předškolní vzdělávání

- svoje činnosti a hry se učí plánovat, organizovat, řídit a vyhodnocovat
- dokáže rozpoznat a využívat vlastní silné stránky, poznávat svoje slabé stránky
- odhaduje rizika svých nápadů, jde za svým záměrem, ale také dokáže měnit cesty a přizpůsobovat se daným okolnostem
- chápe, že se může o tom, co udělá, rozhodovat svobodně, ale že za svá rozhodnutí také odpovídá
- má smysl pro povinnost ve hře, práci i učení; k úkolům a povinnostem přistupuje odpovědně; váží si práce i úsilí druhých
- zajímá se o druhé i o to, co se kolem děje; je otevřený aktuálnímu dění
- chápe, že zájem o to, co se kolem děje, činnost, pracovitost a podnikavost jsou přínosem a že naopak lhostejnost, nevšímavost, pohodlnost a nízká aktivita mají svoje nepříznivé důsledky
- má základní dětskou představu o tom, co je v souladu se základními lidskými hodnotami a normami, i co je s nimi v rozporu, a snaží se podle toho chovat
- spoluvytváří pravidla společného soužití mezi vrstevníky, rozumí jejich smyslu a chápe potřebu je zachovávat
- uvědomuje si svá práva i práva druhých, učí se je hájit a respektovat; chápe, že všichni lidé mají stejnou hodnotu
- ví, že není jedno, v jakém prostředí žije, uvědomuje si, že se svým chováním na něm podílí a že je může ovlivnit
- dbá na osobní zdraví a bezpečí svoje i druhých, chová se odpovědně s ohledem na zdravé a bezpečné okolní prostředí (přírodní i společenské)

Úroveň kompetencí je dána tím, jak může mateřská škola přispět k vybavenosti dítěte pro celoživotní učení před zahájením povinného školního vzdělávání. Je důležité si uvědomit, že uvedený soubor klíčových kompetencí je jakýmsi ideálem, k němuž většina dětí nedospěje či dospět nemůže a ani to není jejím cílem. Soubor klíčových kompetencí nabízí pedagogům

spíše představu nebo motivaci, kam směřovat, o co usilovat.⁵²

V Bílé knize, Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice, jenž formuluje směrodatné záměry, programy a myšlenky, najdeme kapitolu, jež pojednává o specifických problémech předškolního vzdělávání, kde se hovoří rovněž o cílech. Podle Bílé knihy je nezbytné přeformulovat cíle a dále změnit kvalitu i dostupnost předškolního vzdělávání. Dále je zde zmíněno to, že pedagog při své práci musí zvládat široké spektrum pedagogických, speciálně-pedagogických a rovněž sociálních znalostí, proto je nutné jeho další vzdělávání v oboru pro získání kvalifikace, aby získal profesní status.⁵³

O nutnosti dalšího vzdělávání pedagogů se zmíníme v podkapitole věnované kompetencím učitelů.

⁵² Smolíková, K. a kol.: *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. s. 12.

⁵³ *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*, Praha: Ministerstvo školství, Mládeže a tělovýchovy, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

4 Odloučení dítěte od rodičů

*Opuštěné dítě, budí se náhle,
jeho pohled vylekaně po věcech kolem se točí,
však vidí pouze, že nikde nevidí
vstřícné láskyplné oči.⁵⁴*
(George Eliotová)

V předchozích kapitolách už jsme nastínili, že příchod do mateřské školy je pro dítě přínosem díky získávání nových zkušeností, na druhou stranu ale právě to „nové“ a změna v režimu dne pro dítě představuje stresový faktor, neboť dítě pociťuje náhlou ztrátu pocitu bezpečí. V následujících podkapitolách vymezíme samotný pojem odloučení ve vztahu ke strachu, dále chování dítěte při odloučení od rodičů, proces adaptace dítěte a rovněž se zmíníme o tom, jak mohou dítěti pomoci v tomto procesu rodiče či učitelky. Více se zaměříme na učitelské kompetence, jež jsou nezbytné k zvládnutí počátečního období odloučení.

4.1 Vymezení pojmu odloučení a strach z odloučení

Odloučení lze chápat jako zkušenost, kterou je nutné zvládnout. Jeřábková pro bližší pochopení uvádí, že i dospělý, pokud má překonat něco, z čeho má strach, potřebuje čas na překonání nejistoty a obav. Musí si na novou situaci zvyknout, ovšem od něj se to přirozeně očekává. Stejně právo musíme dát i dítěti. Je nutné si uvědomit, že dítě, které vstupuje do mateřské školy, zároveň musí opustit prostředí, které mu do této doby dávalo pocit jistoty, a proto je nutné, aby bylo pomalu vedeno k této přechodné fázi.

Zároveň Jeřábková uvádí, že v psychologii je odloučení chápáno jako faktor konfliktů a problémů v období přechodu do mateřské školy. Dítě vnímá odloučení jako bytostní ohrožení a zároveň se obává toho, že jej rodič opustil. Z tohoto pohledu bychom mohli říct, že strach, jenž doprovází odloučení, je normální a potřebný. Z hlediska jeho dalšího psychického vývoje je tento jeho cit nutný. Míra strachu dítěte ze změny prostředí je dána vztahem k prostředí, kde probíhala primární socializace, tj. rodina. Pokud si dítě nese špatné zážitky z odloučení

⁵⁴ Bowlby, J.: *Odloučení: Kritické období raného vztahu mezi matkou a dítětem*, 1. vyd. Praha: Portál, 2012. s. 35. ISBN 978-80-262-0076-5.

z dětství, tyto pocity budou uchovány dlouhodobě. Tvrdí: „*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.*“⁵⁵

Jersil a Holmes, kteří se zabývali experimenty, jež byly zaměřeny na zkoumání situací vyvolávajících strach u lidí a především malých dětí, vymezili celkem osm situací. Jedná se o následující situace:

- 1.) Ponechání o samotě
- 2.) Náhlá změna polohy nebo ztráta opor
- 3.) Tmavá chodba
- 4.) Neznámý člověk
- 5.) Vysoké prkno
- 6.) Hlasitý zvuk
- 7.) Had
- 8.) Velký pes

Po zpracování výsledků byly stanoveny čtyři hlavní kategorie, které v dětech ve věku 2-5 let vyvolávají strach:

- 1.) Hluk a situace spojené s hlukem
- 2.) Neznámí lidé a známí lidé v neznámém obleku
- 3.) Zvířata
- 4.) Tma a ocitnutí se ve tmě

⁵⁵ Jeřábková, B.: *Mateřská škola jako životní prostor*, 1. vyd. Brno: Masarykova Univerzita 1993. s. 171. ISBN 80-210-0830-X.

Jersil a Holmes zjistili při svých experimentech zajímavou věc. Děti i dospělí prokazují náchylnost ke strachu v situaci, která symbolizuje dva a více znepokojujících prvků: neznámý štěkající pes, nečekaný pohyb, neznámí lidé, apod.⁵⁶

Rogge tvrdí, že strach z odloučení nemusí být nutně spojený s nezralostí dítěte. I sebevědomé a samostatné osobnosti mohou pociťovat při odloučení strach. Je třeba, abychom dítěti strach z odloučení neodejmuli, ale zároveň si s ním nesmíme ani zahrávat.

Jaké jsou strategie ke zvládnutí strachu z odloučení?

- Zprostředkování pocitu, že je dítě přijímáno se vším všudy.
- Odloučení a jeho fáze musí dítěti připadat přehledné, neboť pokud budou zřetelné, je velká šance, že následky odloučení nebudou výrazné.
- Dát dítěti pocit důvěry a zkušenosti, že je odloučení pro ně těžké, ale pokud to zvládnou, budou silnější. Je důležité ovšem celý proces příliš nedramatizovat, aby se dítě necítilo bezmocné.

Tyto strategie nepředstavují zaručený recept, který by dětem jednoznačně ulehčil proces odloučení, ale spíše ho chápeme jako návod, který nám dopomůže pochopit, co dítě prožívá. Pokud budeme navíc schopni přijmout citlivě jeho pocity s uvědoměním, že je to přece jeho přirozené právo, bude celkový proces snazší.⁵⁷

4.2 Chování dítěte při odloučení

K pochopení prožívání dítěte při odloučení nám může pomoci sledovat jeho chování.

Westheimerová a Heinicke v knize *Krátká odloučení* uvádějí studii, která se zaměřila na pozorování deseti dětí v jeslích při odloučení od rodičů a na jejich chování při příchodu rodičů. K jakým závěrům došli?

Děti se po odchodu rodičů většinou projevují pláčem nebo křikem. Některé děti se snaží své

⁵⁶ Bowlby, J.: *Odloučení: Kritické období raného vztahu mezi matkou a dítětem*, 1. vyd. Praha: Portál, 2012. s. 113-114, 120. ISBN 978-80-262-0076-5.

⁵⁷ Rogge, J. U.: *Dětské strachy a úzkosti*, 1. vyd. Praha: Portál, 1999. s. 43. ISBN 80-7178-237-8.

rodiče následovat či se zajímají o to, kam se rodiče ztratili. Děti, které doposud nebrečely, se při ukládání do postele rozplakaly. U takto malých dětí, kdy převažuje pocit lítosti nad tím, že nemají rodiče u sebe, se ukázalo, že nejsou schopné žádné pozornosti či chuti spolupracovat. Ovšem po určité době začaly děti projevovat citové reakce ke své chůvě a zdály se být spokojené. Ukázalo se také, že projevy pláče byly zmírněny, pokud si z domova dítě přineslo nějakou hračku. Jako by to i takto malému dítěti přinášelo pocit, že má část domova s sebou. Logicky se k takovému předmětu pak často velmi upínaly. A jak se děti projevovaly po příchodu rodičů? Autoři hovoří o tom, že záleží na tom, o jak dlouhé odloučení se jedná. Pokud je odloučení dlouhodobější, dochází k citovému ochladnutí a také ke strachu dítěte z toho, zda jej rodiče zase neodpustí.⁵⁸

Rogge tvrdí, že chování při odloučení se ukazuje u emocionálních důsledků odloučení, které předkládá jako 4 fáze, jež na sebe navazují:

1.) Dítě reaguje rozčilením a strachem, neboť potřeba blízkosti jeho rodičů není naplněna. Jaké jsou projevy dítěte:

- rozčiluje se
- křičí
- pláče

John Bowlby o této fázi tvrdí, že se zdá, jako by křikem bylo dítě spojeno s matkou, a nazývá ho protestem.

2.) Zoufalství – pokud se křikem nepodaří přivolat matku, pak dítě rezignuje

Jaké jsou projevy dítěte:

- citově prázdné

⁵⁸ Bowlby, J.: *Odloučení: Kritické období raného vztahu mezi matkou a dítětem*, 1. vyd. Praha: Portál, 2012. s. 24-26, 120. ISBN 978-80-262-0076-5.

- uzavřené
- bezradné
- apatické

Dítě se sice nechá utěšit a tato fáze by se mohla zdát jako uklidnění a přivyknutí dítěte na odloučení, ovšem představuje vlastně největší smutek.

3.) Pokud trvají negativní pocity delší dobu, dítě potlačuje city vůči matce

Jaké jsou zde projevy:

- nemá radost, pokud matku vidí
- odstup k matce
- nechut' vůči dotekům matky

Chování při odloučení může mít různé podoby. Silný strach z odloučení může vést dítě až k velmi silným agresivním reakcím, např. kopání, bití či kousání. I přes neadekvátnost tohoto chování je třeba si uvědomit, že jde o jakousi obrannou reakci dítěte a snahu dát najevo nezastupitelnost matky. Tento silný strach z odloučení je překážkou schopnosti odpoutat se od matky. V takovém případě přichází na řadu volná hra, o jejímž významu jsme se již zmiňovali.⁵⁹

Volná hra zde má velký význam, neboť představuje pro dítě postupné přivyknutí na prostředí mateřské školy. Dítě si v tuto dobu samo vybírá činnosti a záleží na něm, jak tento čas využije. Učitelka zde má roli jakéhosi pozorovatele, ovšem neznamená to, že děti jen hlídá. Měla by zároveň dohlížet na to, jak si děti hrají, a rozvíjet jejich schopnost si hrát. Víme, že

⁵⁹ Jeřábková, B.: *Mateřská škola jako životní prostor*, 1. vyd. Brno: Masarykova Univerzita 1993. s. 172. ISBN 80-210-0830-X.

hra představuje pro dítě zejména radost a takový pocit může pomoci odpoutat se od matky a být schopné se adaptovat v prostředí mateřské školy.

Při procesu odloučení dítěte je tedy důležité, aby došlo postupnými kroky k adaptaci na nové prostředí. Co ovšem znamená samotný pojem adaptace? Vysvětleme si ho.

Adaptaci chápeme jako „*přizpůsobení jedince k vnějším podmínkám, požadavkům*“⁶⁰

Dále se setkáváme s vysvětlením, že adaptace je odrazem změny, kdy se struktura projevuje jako adaptovaná, což znamená, že adaptace je vázána k prostředí, výsledku i stavu.⁶¹

Z hlediska adaptace dítěte je podstatné, že je zde kladen důraz na individualitu dítěte, tj. skutečnost, že každé dítě je jedinečné a není možné klást na všechny děti stejná očekávání či požadavky.⁶²

4.3 Pomoc a podpora dítěte při odloučení ze strany rodičů

V následující podkapitole budeme pojednávat o tom, jakým způsobem mohou rodiče příznivě ovlivnit proces adaptace dítěte. Rodiče, respektive rodina, je prvotním prostředím dítěte, ze které přichází, a je tak úlohou rodiče dítě na toto stádium připravit. Abychom poskytli i zpětný pohled, zmíníme se i o prožívání rodičů. Jak tedy vlastně prožívají odloučení od dítěte jeho rodiče?

Rodiče mají možnost dítěti příchod do mateřské školy buď ulehčit, nebo naopak zkomplikovat. Samozřejmě je zde zásadní přístup rodiče k tomu, jak se k mateřské škole staví. Poprvé jejich dítě projevuje určité sympatie a vytváří si citový vztah s jiným dospělým, kterého neznají a kterého si nemohli vybrat. Těžko se smiřují s faktem, že nemohou své dítě kontrolovat, že nemají přehled o tom, co se ve třídě s tímto dospělým, učitelkou dítěte, děje. Dále se rodiče potýkají s tím, že dítě přichází s novými nápady ke hraní, novým chováním. Taková změna vyžaduje od rodičů reakci na tuto skutečnost a jejich podporu v tom slova smyslu, že je třeba, aby děti v nových činnostech povzbuzovali.⁶³

⁶⁰ Čáp, J., Mareš, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. s. 74. ISBN 978-80-7367-273-7.

⁶¹ Bowlby, J.: *Vazba: Teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem*, 1. vyd. Praha: Portál 2010. s. 56. ISBN 978-80-7367-670-4.

⁶² Jeřábková, B.: *Mateřská škola jako životní prostor*, 1. vyd. Brno: Masarykova Univerzita 1993. s. 192. ISBN 80-210-0830-X.

⁶³ Jeřábková, B.: *Mateřská škola jako životní prostor*, 1. vyd. Brno: Masarykova Univerzita 1993. s. 160-161. ISBN 80-210-0830-X

Otázkou zůstává, jak o změně s dítětem mluvit? Již dříve jsme se zmínili o tom, že je důležité celý proces nedramatizovat, ale jak tedy dítě správně připravit?

Koťátková píše o tzv. Doporučujícím desateru, které nám na naše otázky odpovídá následovně:

- 1.) Chodit s dítětem mezi lidi
- 2.) Nechat dítě na určitou dobu v péči jiného známého člověka
- 3.) Zaměřit se na dovednosti sebeobsluhy
- 4.) Rozvrhnout čas tak, abychom na dítě nemuseli spěchat, má-li věci udělat samo
- 5.) Udělat si čas na každodenní společnou chvíli u hry
- 6.) Udělat si čas na čtenou pohádku
- 7.) Během dne využívat možností si s dítětem popovídat
- 8.) Krátce a srozumitelně oceňovat, co se dítěti daří, a jasně odmítnout nevhodné chování
s vysvětlením proč
- 9.) Vyvarovat se výhružek
- 10) Opatrně zacházet i s vychvalováním školky⁶⁴

Dítě by nemělo pociťovat příchod do školky jako významný zlom, ale jako obohacení v procesu socializace, i když ostatní aktéři by si měli být vědomi toho, že by příchod do školky měl být promyšlen.⁶⁵

⁶⁴ Koťátková, S.: *Dítě a mateřská škola*, 1. vyd. Praha: Grada, 2008, s. 75-76. ISBN 978-80-247-1568-1.

⁶⁵ Jeřábková, B.: *Mateřská škola jako životní prostor*, 1. vyd. Brno: Masarykova Univerzita 1993. s. 173. ISBN 80-210-0830-X.

Podle našeho názoru je velice důležité i to, jak jsou rodiče ochotni spolupracovat s učitelkou. Správná míra vzájemné komunikaci mezi rodiči a učitelkou může pomoci usnadnit dítěti vstup do školky. Rodiče by měli mít jistotu, že se mohou na učitelku obrátit v případě možných problémů, a zároveň učitelka by měla projevit empatii vůči rodičům a jejich dotazům. V následující podkapitole se blíže zmíníme o tom, jak může právě učitelka ovlivnit tento nelehký proces.

4.4 Pomoc a podpora dítěte ze strany učitelek mateřské školy a její kompetence

Učitelka představuje pro dítě důležitý ukazatel toho, jak si dítě na mateřskou školu zvykne a bude prožívat celý proces adaptace. Její chování vůči dítěti je stěžejní a nemělo by být ovlivněno osobními sympatiemi či antipatiemi vůči rodiči dítěte. Vlasta Rezková uvádí, že je někdy obtížné projevovat empatii vůči dítěti i jeho rodičům, ale poukazuje na to, že pokud chceme něco ovlivnit, je třeba zaujmout postoj, který bude vstřícný, nekritický a bez našeho hodnocení. Úkolem učitelky by měla tedy být snaha usnadnit proces adaptace dítěti i jeho rodičům. I ti potřebují spíše naši podporu, povzbuzení a pozitivní vyhlídky než naše kritické hodnocení. Často se řada počátečních problémů s dítětem vyřeší samovolně a s časovým odstupem a není nutné o všem „nepodstatném“ informovat rodiče a znepokojovat je. Učitelka by se měla vyhnout škatulkování dítěte na „nevychované“, atd., neboť si tak sama uzavírá cestu ke komunikaci s rodiči. Pokud bychom něco takového vyslovili, docílíme toho, že se rodiče stáhnou do obranné pozice a nebudou chtít s námi hovořit, ani se nám svěřovat s problémy, které se svými ratolestmi řeší.⁶⁶

Jaké zásady se zde uplatňují? Co může učitelka udělat pro snadnější adaptaci dítěte při vstupu do mateřské školy? Na tyto otázky odpovídá Blanka Jeřábková následovně:

- Učitelky (a rovněž rodiče) si musí být vědomy problematiky přechodu a těžkosti s tím spojené nesmí zlehčovat
- Zvládnout tento složitý proces znamená informovat zúčastněné osoby o tom, že jde o pedagogický plánovaný proces

⁶⁶ Gillernová, I., Mertin, V.: *Psychologie pro učitelky mateřské školy*, 1. vyd. Praha: Portál, 2003. s. 73-74. ISBN 978-80-7367-627-8.

- Dítěti, které přichází do školky, musí být dána šance se postupně zapojovat do kontaktu s ostatními dětmi i personálem a je důležité, aby dítě navázalo pozitivní vztah k učitelce, ale zároveň si drželo i potřebný odstup
- Učitelka má za úkol představit rodičům své poslání a to, jak chce s dětmi pracovat⁶⁷

To, jakým způsobem může učitelka dítěti pomoci překlenout odloučení dítěte od rodičů, vychází z její osobnosti. Jaké by měla mít kompetence?

Velká míra sociální interakce učitelky s dětmi klade na ni vysoké nároky, aby tuto práci mohla vykonávat. Jak bylo již několikrát řečeno, každé dítě je jedinečné a s tím logicky souvisí i to, že každé dítě má jedinečný temperament, osobnostní rysy a vlastnosti. Stejně tak si dítě může

nést určitý handicap, na který je nutné umět zareagovat a pracovat s ním, což ukazuje, že je učitel vystaven určitým specifickým profesním požadavkům, které se po něm vyžadují.

Jaké jsou profesní dovednosti učitelky mateřské školy?

1.) Sociálně-psychologické profesní dovednosti

Tyto profesní dovednosti jsou získané předpoklady pro sociální interakci v rámci sociálních vztahů. Představují předpoklad či základ, který by měla učitelka splňovat. Mohli bychom sem zařadit: schopnost empatie, akceptace druhých, tolerování názoru druhých, apod.

Důležité je zde připomenout skutečnost, že se zde uplatňují i základní prvky sociálních dovedností:

- vzájemné poznávání
- důvěra
- vytváření příznivé emoční atmosféry
- poskytování podpory a pomoci

⁶⁷ Jeřábková, B.: *Mateřská škola jako životní prostor*, 1. vyd. Brno: Masarykova Univerzita 1993. s. 173-174. ISBN 80-210-0830-X.

Tyto dovednosti jsou v mezilidských vztazích nezbytné a platí to pochopitelně i v mateřské škole. Učitelka je pro děti model, který je ovlivňuje při osvojování jejich dovedností

(např. při rozlišování pozitivních a negativních emocí jim dává podněty a příležitosti, díky kterým se emoce učí rozlišovat)

2.) Profesní dovednosti spojené s obsahem realizovaných činností

- rovněž se uvádí jako: Oborové dovednosti

3.) Metodické profesní dovednosti

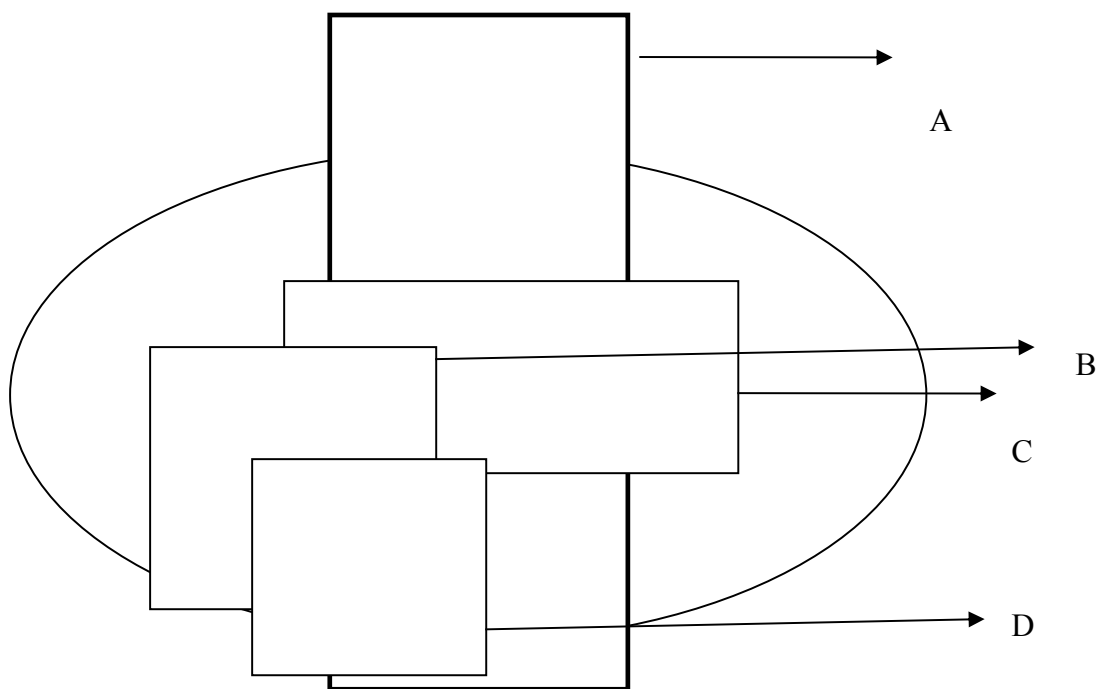
Pro obě zmíněné profesní dovednosti platí, že souvisejí s tím, co a jak učitelka s dětmi dělá.

4.) Speciálně výchovné a diagnostické profesní dovednosti

Tyto dovednosti jsou založeny na respektování individuálního stavu dítěte a přizpůsobení se jedinci i skupině. Soubor všech těchto dovedností vytváří profil profesní kompetence učitelky mateřské školy.⁶⁸

Níže se můžeme podívat na grafické znázornění, které nám ukazuje, jak se tyto jednotlivé dovednosti navzájem propojují.

⁶⁸ Gillernová, I., Mertin, V.: *Psychologie pro učitelky mateřské školy*, 1. vyd. Praha: Portál, 2003. s. 23, 28-29. ISBN 978-80-7367-627-8.



A = Sociálně psychologické dovednosti

B = Oborové dovednosti

C = Metodické dovednosti

D = Diagnostické dovednosti

V souvislosti s kompetencemi učitele se zmiňme o novelizaci zákona o pedagogických pracovnících, zákon č. 198/2012 Sb., která ukládá za povinnost učitel, který pracuje v mateřské škole, dostudovat obor zaměřený na učitelství mateřské školy.

Konkrétní znění zákona § 6 odst. 1

- Učitel mateřské školy získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní školy nebo vychovatelství nebo pedagogiku volného času nebo studijního oboru pedagogika a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy,
- vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na speciální pedagogiku, nebo

- vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu vychovatelů a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy,
- středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu vychovatelů a vykonáním jednotlivé zkoušky⁸), která svým obsahem a formou odpovídá zkoušce profilové části maturitní zkoušky z předmětu zaměřeného na pedagogiku předškolního věku

Již jsme charakterizovali, jak mohou pomoci v procesu adaptace se na prostředí v mateřské škole rodiče, rodina a zmínili jsme se i o osobnosti pedagoga a jeho kompetencích. Jak se ovšem na procesu adaptace podílí mateřská škola jako instituce?

Uveďme si ideální příklady forem, které se podílejí na přípravě přechodu do mateřské školy.

- Vyzvednutí přihlášky

Kromě vyzvednutí potřebných materiálů může učitelka rodiče seznámit s prostorami mateřské školy, aby si rodiče udělali představu o tom, v jakém prostředí se bude jejich dítě pohybovat.

- Příjímání pohovor

Probíhá obvykle 3 - 4 měsíce před vstupem do MŠ a vede jej ředitelka mateřské školy. Rodiče zde získávají informace zejména:

- o řádu mateřské školy
- o pedagogické koncepci mateřské školy
- o režimu dne
- o možných způsobech spolupráce rodičů s MŠ
- o způsobech, jak dítěti usnadnit přechod do MŠ

- Úvodní schůzka rodičovského sdružení

Je závazná pro oba rodiče a k pozvánce se může připojit i psaníčko pro dítě.

Hlavním cíle je seznámení se s institucí mateřské školy, ale i s učitelkou dítěte.

- Kontaktní návštěva v mateřské škole

Představuje postupné poznávání prostředí mateřské školy, které vede k lepšímu přivyknutí si na ni. Proběhnout by měly minimálně čtyři návštěvy a také maximálně čtyři návštěvy v týdnu. Ideální je, pokud se zapojí i rodiče dítěte, ovšem není možné je k činnostem nutit. Jde o tyto činnosti:

- hra v přírodě
- společenské hry u stolku
- tvořivé hry či hry se stavebnicemi
- prohlížení obrázkových knížek
- pohybové hry

Rodiče dále mohou pomoci v hodnocení dítěte tím, že jej pozorují společně s učitelkou a následně své poznatky spolu konzultují.

- Třídni schůzka

Koná se s rodiči 3-4 týdny před prázdninami. Cílem setkání je diskuze rodičů, jejichž děti jdou do školky poprvé, s rodiči, kteří už mají své děti ve školce, a dále k předávání vzájemných zkušeností a postřehů.

Rodiče by se měli dále seznámit s těmito třemi pravidly:

- věnujte dítěti dostatek času
- prokazujte dítěti dostatek přichylnosti
- dejte dítěti dostatek něžnosti

- Úvodní rozhovor

Je určen pro rodiče dětí, ale také pro učitelku, která se snaží získat potřebné důležité informace o dětech. Na počátku je důležité shrnout zkušenosti z kontaktních návštěv. Cílem je také domluva na tom, jak bude probíhat první den ve školce.

- Příprava skupiny

Slouží pro děti, jež zbyly po odchodu dětí do školy. Učitelka by měla být schopna vzbudit v dětech ochotu a snahu pomoci nově příchozím dětem a připomenout si své vlastní zkušenosti z příchodu do mateřské školy.

- Fáze zvykání si

Pokud rodiče zvolí tuto cestu postupného zvykání, pak dítě nebude vnímat žádný první den. Na počátku je vhodné zapojit hry k seznamování, tj. činnosti, při kterých se děti více poznají.

Závěrem je důležité znovu poznamenat, že vstup do mateřské školy je zátěžový pro všechny zúčastněné strany: pro dítě, rodiče a nakonec i pro učitelku mateřské školy.

Dítě bude schopné zvládnout přechod, pokud bude afektivně stabilní, ale také zralé a schopné kontaktu se svými vrstevníky.⁶⁹

⁶⁹ Jeřábková, B.: *Mateřská škola jako životní prostor*, 1. vyd. Brno: Masarykova Univerzita 1993. s. 174-192. ISBN 80-210-0830-X.

5 Výzkumná část práce

5.1 Výzkumný problém, cíle práce, výzkumné otázky

Výzkumný problém je empirický a zabývá se procesem odloučení dítěte od rodičů při vstupu do MŠ.

Hlavním cílem práce je popsat, jak se projevuje dítě při odloučení od rodičů a na základě kazuistiky potvrdit či vyvrátit následující teoretický předpoklad. Práce vychází z teoretického předpokladu, že odloučení od rodičů představuje pro dítě těžké období. V této části práce bych se tedy chtěla zaměřit na to, jak se dítě, které je odloučeno od rodičů, konkrétně projevuje. Informace a poznatky budu získávat jednak zúčastněným pozorováním jednoho dítěte ze své třídy a dále hloubkovým rozhovorem s jeho matkou. Výzkum se tak bude zabývat problémem nejen z pohledu dítěte, ale i jeho nejbližší rodiny.

Výzkumná otázka práce: Jak se projevuje dítě při odloučení od rodičů (při vstupu do MŠ)?

Podotázky: Jak se projevuje David při odloučení od rodičů?

Jaké projevy vnímá u Davida jeho matka?

5.2 Strategie výzkumu

Vzhledem k povaze výzkumného problému a zvoleným výzkumným otázkám bude výzkum kvalitativního charakteru.

5.3 Volba výzkumného vzorku

Pro výzkum jsem zvolila chlapce, který navštěvuje moji třídu v mateřské škole, a jeho matku, která mi poskytla hloubkový polostrukturovaný rozhovor. Již v úvodu jsem se zmínila o tom, že pracuji jako učitelka v mateřské škole, konkrétně u dětí, které letos nastoupily do MŠ, tzn. u nejmladších dětí, a proto mám možnost dlouhodobého denního pozorování. Chlapec, kterého jsem si pro pozorování vybrala a kterého pojmenujme smyšleným jménem David, navštěvuje mateřskou školu celých 5 dní v týdnu kromě občasných odhlášení z důvodu nemoci., Mám tak možnost pozorovat jeho projevy chování ve školce každý den přirozenou cestou.

Není nutné se s chlapcem seznamovat, neboť se přece známe. Učím je a známe se již od září loňského roku.

5.4 Metody sběru dat

Jako základní přístup kvalitativního výzkumu ve své práci použiji *případovou studii*, neboť jde o výzkum jedné konkrétní osoby, kdy nám jde o zachycení celistvosti případu a popis vztahů, které zde vyvstávají. V tomto případě půjde o osobní případovou studii, u které zkoumáme danou problematiku s ohledem i na minulost, a všímáme si příčin, determinantů, procesů a zkušeností, jež mají vliv na případ, který jsme si zvolili. U osobní případové studie klademe důraz na konkrétní aspekt života.⁷⁰

Miovský na vysvětlenou uvádí, že v případové studii rozumíme případem objekt našeho zájmu. Někdy se může stát, že případ je ve výzkumu užit v širším slova smyslu, pak je důležité, aby jej výzkumník řádně vymežil a definoval, abychom stále pracovali s případovou studií.⁷¹

Švaříček vymezuje případovou studii jako základní výzkumný design, kdy detailně mapujeme konkrétní případ či několik případů. Pokud se pro něj rozhodneme, pak se náš výzkumný problém zabývá určitým složitým sociálním jevem, který zkoumáme v jeho přirozeném prostředí. Neoddiskutovatelné podle autora je to, že k případové studii, pokud chceme naplnit účel našeho výzkumu, a získat odpovědi na výzkumné otázky, je nutné mít dostatečné množství času k zevrubnému studiu případu.⁷²

Hendl uvádí, že případová studie by měla být flexibilní z hlediska množství i typu dat. Poukazuje na to, že analýza dat je náročná právě z důvodu, že se zde zpracovává jejich velké množství. Případová studie zahrnuje několik kroků, jež jsou nezbytné pro správný výzkumný

⁷⁰ Hendl, J.: *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*, 1. vyd. Praha: Portál, 2004. s. 104-105. ISBN 80-7178-820-1.

⁷¹ Miovský, M.: *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*, 1. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

⁷² Švaříček, R., Šeďová K a kol.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, 1. vyd. Praha: Portál, 2007. s. 96-98. ISBN 978-80-7367-313-0.

postup a které jsou ve vzájemném vztahu. Je důležité mít na paměti, že pokud chceme zvolit případovou studii, měli bychom se řídit tímto postupem:

1.) Určení výzkumné otázky

- zde výzkumník specifikuje své zaměření a účel výzkumu jako takového

2.) Výběr případu, určení metod sběru a analýzy dat

K plánování výzkumu patří i to, aby si výzkumník vybral případ, zaměřil se na to, jakým způsobem bude postupovat k získání informací, a dále na to, jak tyto informace bude zpracovávat. Rovněž je na místě, aby se výzkumník zamyslel nad konkrétní podobou zpracování informací. Výzkum bude plnit účel, pokud si výzkumník správně zvolí metodu i způsob zpracování.

3.) Příprava sběru dat

Pokud má být případová studie plodná, je třeba, aby výzkumník získal velké množství dat. Tato data se dále organizovaně zpracovávají. Vzhledem k množství dat je třeba počítat s případnými problémy a připravit opatření pro jejich řešení.

4.) Sběr dat

Při střádání dat je třeba přemýšlet nad případem a zaznamenávat si důležité informace. Pro lepší orientaci a přehlednost je vhodné data zaznamenávat do počítače.

5.) Analýza a interpretace dat

Je velice důležité vytěžit ze zjištěných informací data, která jsou propojena s výzkumnými otázkami a která by pomohla na tyto otázky odpovědět.

6.) Příprava zprávy

V konečné fázi se výzkumník snaží o celistvé zhodnocení případu a také o zjednodušení složitého případu.⁷³

Švaříček také hovoří o jednotlivých krocích u případové studie a uvádí, že u výběru případu je třeba myslet i na etická kritéria. Co tím myslí? Tvrdí, že pokud zvolíme případovou studii, nelze etickým otázkám a pravidlům věnovat povrchní pozornost. Existuje zde zásadní pravidlo, jež říká, že by aktérům našeho výzkumu měl být výzkum dostatečně zdůvodněn, a že může být uskutečněn jen s jejich souhlasem. Musí být rovněž dodržováno pravidlo zachování anonymity.⁷⁴

Stejně tak je tomu i v tomto výzkumu. Účastníci výzkumu byli seznámeni s tím, jaké informace budou potřebné, a byli ubezpečeni, že veškeré získané informace budou užity jen pro účel této diplomové práce. Rovněž byli poučeni o tom, že jejich spolupráce je dobrovolná a mají možnost z výzkumu kdykoli odstoupit. Dále se dozvěděli, že ve výzkumu nebudou uvedena jejich jména, ale jména smyšlená, a to v souladu se zákonem o ochraně osobních údajů. Ze stejného důvodu budou zjištěná data po jejich zpracování zničena, aby se zabránilo tomu, že se dostanou do nepovolaných rukou.

Pro výzkum tedy zvolím, jak již bylo řečeno, osobní případovou studii, kterou budu zkoumat konkrétně technikou plného zúčastněného pozorování. O jakou techniku se vlastně jedná?

Zúčastněné pozorování můžeme definovat jako „dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a prezentovat sociální život a proces.“⁷⁵

Zúčastněné pozorování je tedy takové pozorování, při němž se výzkumník pohybuje přímo v prostoru, kde chce zkoumané jevy sledovat, a je tak jedním z aktérů. Při pozorování také dochází mezi výzkumníkem a pozorovaným k interakci. Nespornou výhodou tohoto typu pozorování je to, že výzkumník má možnost vstupovat do dění. Není jen pozorovatelem

⁷³ Hendl, J.: *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*, 1. vyd. Praha: Portál, 2004. s. 112-114. ISBN 80-7178-820-1.

⁷⁴ Švaříček, R., Šeďová K a kol.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, 1. vyd. Praha: Portál, 2007. s. 108. ISBN 978-80-7367-313-0.

⁷⁵ Švaříček, R., Šeďová K a kol.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, 1. vyd. Praha: Portál, 2007. s. 143. ISBN 978-80-7367-313-0.

z dálky, ale má možnost zkoumané jevy a vztahy lépe pochopit a popsat, neboť se jich sám aktivně účastní.⁷⁶

Můžeme tedy říct, že jde o pozorování, kdy jevy sledujeme v konkrétním prostředí, kde se odehrávají, tj. všímáme si určitých situací. Důležitý je fakt, že účelem zde není jen samotný proces pozorování, ale i „vypozorované“ určitým způsobem předložit čtenáři. Deskripce by tu měla být přesná, detailní a bez užívání nepodstatných informací a neobjektivního zkreslování. Plné zúčastněné pozorování, které ve výzkumu volím, je pozorování, při kterém je výzkumník nejen účasten, ale navíc je i běžnou součástí probíhajících procesů, např. učitel, který zkoumá určité jevy ve své třídě, kde učí.⁷⁷

Druhou metodou sběru dat, kterou jsem zvolila, je hloubkový polostrukturovaný rozhovor, který považuji vzhledem ke stanoveným cílům a záměrům za nejvhodnější metodu. Pokud jsem si stanovila za cíl popsat, jak se projevuje dítě při odloučení od rodičů, a vybrala jsem si konkrétního chlapce k plnému zúčastněnému pozorování, jak zde uvádím, je důležité předložit čtenáři pohled matky dítěte. Je proto důležité ve výzkumu použít i rozhovor, který nám nabídne více informací a pomůže nám při hodnocení zjištěných dat. Zmíněný rozhovor bude uskutečněn s matkou chlapce a bude pro nás představovat důležitý a podstatný zdroj informací pro lepší pochopení celého kontextu.

Podle Švaříčka vychází hloubkový polostrukturovaný rozhovor z předem zpracovaného seznamu témat a otázek, kdy hlavním cílem výzkumníka je prozkoumání členů určitého prostředí a pochopení jejich jednání.⁷⁸

1

Polostrukturovaný rozhovor je nejrozšířenější metodou rozhovoru, která po výzkumníkovi vyžaduje větší přípravu. Tato příprava je přínosná, neboť cílem polostrukturovaného rozhovoru je vytěžit z rozhovoru maximum důležitých informací. Dále je nezbytné, aby při rozhovoru docházelo mezi tazatelem a účastníkem k dovysvětlení či ubezpečení se, že jsme otázce či odpovědi rozuměli, tj. klademe doplňující otázky.

⁷⁶ Miovský, M.: *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*, 1.vyd. Praha: Grada, 2006. s. 147. ISBN 80-247-1362-4.

⁷⁷ Švaříček, R., Šeďová K a kol.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, 1. vyd. Praha: Portál, 2007. s. 142-145. ISBN 978-80-7367-313-0.

⁷⁸ Švaříček, R., Šeďová K a kol.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, 1. vyd. Praha: Portál, 2007. s. 159-160. ISBN 978-80-7367-313-0.

Vzhledem k tomu, že výzkumník očekává od účastníka velké množství informací a může jít i o rozhovor na citlivé téma, volí se k rozhovoru vhodné prostředí, kde nebude obě zúčastněné strany nic rušit.⁷⁹

5.5 Způsob zpracování dat

Po získání dat přichází na řadu práce s údaji, které jsem po celou dobu výzkumu shromažďovala. Při zpracovávání budu vycházet zejména z poznatků zjištěných během pozorování Davida (smyšlené jméno) a doplním je o údaje získané z rozhovoru s jeho matkou.

K analýze dat zjištěných údajů zvolím kódování, konkrétně otevřené kódování. Co bude mým úkolem? Jak budu postupovat?

Kódování je operace, při níž dochází k tomu, že jsou údaje rozebrány a znovu zkompletovány. Při otevřeném kódování je text rozdělen na jednotky, např. slovo, věta či odstavec textu. Každé jednotce, která takto vznikne, je přidělen kód či jméno a s takto nově vzniklými jednotkami se při výzkumu dále pracuje. Užíváme takové označení kódu, aby co nejlépe odpovídala daná jednotka naší výzkumné otázce.⁸⁰

Otevřené kódování tedy slouží k analýze a jejím úkolem je označování a kategorizaci pojmů, sledovaných údajů. Během tohoto kódování jsou získané údaje rozebrány na části a prostudovány. Můžeme vzít pojmy jeden po druhém a zamyslet se nad tím, kam patří. Důležité je, že přichází na řadu porovnání a s tím spojené podobnosti či rozdíly. V průběhu kódování nám velice pomůže, pokud se budeme držet návodných otázek, zamyšlením se nad čteným textem a kladením otázek typu: O co zde jde? Co jsem se dočetl? Kdo? Kdy? Kde? Co? Jak? Kolik? A proč? Tyto otázky se ukazují jako prospěšné k tomu, aby nám dopomohly označit pojmy kódy.⁸¹

⁷⁹ MIOVSKÝ, M.: *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*, 1.vyd. Praha: Grada, 2006. s. 159-160. ISBN 80-247-1362-4.

⁸⁰ Švaříček, R., Šedřová K a kol.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, 1. vyd. Praha: Portál, 2007. s. 211-214. ISBN 978-80-7367-313-0.

⁸¹ Strauss, A., Corbinová, J.: *Základy kvalitativního výzkumu*, Brno: Albert, 1999. s. 43-51. ISBN 80-85834-60-X.

5.6 Interpretace dat

Vzhledem k tomu, že jsem v případové studii zvolila metodu pozorování i metodu rozhovoru, přemýšlela jsem nad tím, jak dále zjištěné informace zpracovat dohromady. Zda bude lepší získaná data obou metod popsat zvlášť či bude přínosnější se zaměřit na jednu metodu a zjištěné informace potvrdit či vyvrátit metodou druhou. Po přemýšlení nad oběma těmito variantami jsem se rozhodla, že zvolím druhý způsob, tj. zjištěná data ze zúčastněného pozorování porovnam s informacemi získanými z hloubkového rozhovoru s matkou. Nejprve se zaměřím na popis Davidových projevů v době, kdy nastoupil do školky. Tyto projevy jsem mapovala od úplného počátku školního roku, tj. od září až do října minulého roku. Poté budu popisovat projevy chlapce od listopadu až do února letošního roku. Přepis celého hloubkového rozhovoru je k dispozici v příloze.

Velmi důležité je zmínit se o tom, že podstatné v tomto sdělení je právě ono sloveso *popisovat*. Při pozorování jsem si byla vědoma toho, že vzhledem k tomu, že předmětem výzkumu je chlapec, který je v mé třídě, musím se vyvarovat jakýchkoli svých hodnocení, ale zaměřit se opravdu na strohý popis projevů. Jen takový způsob práce zajistí to, aby informace, jež získám, byly opravdu objektivní.

Data, která jsem získala z pozorování, jsem tedy podrobila otevřenému kódování, o kterém jsme se zmínili již v předchozí podkapitole, a níže uvádím, k jakým skutečnostem jsem dospěla. Zjištěné údaje porovnam s tím, jaké informace mi poskytla Davidova matka. Nejprve se zaměřím na projevy, které jsem zaznamenala při nástupu do školky a poté předložím výsledky vzešlé z dlouhodobějšího pozorování, kde se zmíním o případných změnách v projevech pozorovaného dítěte.

5.6.1 Popis Davidových projevů při nástupu do školky

Na počátku školního roku se David projevoval jako extrémně introvertní dítě. Při příchodu do třídy sice nebrečel a ani během dne nebyl plačtivý, ovšem nikoho si nepřipustil k tělu. Nevyhledával kontakt a děti ve třídě ho nezajímaly. Do společných činností se nezapojoval. Velký problém měl také při komunikativním kruhu⁸², kdy uměl poslouchat

⁸² Komunikativní kruh je nástroj, který užívá učitel k tomu, aby rozvíjel pozitivní vztahy mezi dětmi. Děti se seskupí do kruhu, kde si s učitelem povídají o určitém tématu. Cílem je kromě získání nových

ostatní, ovšem pokud se měl sám k něčemu vyjádřit, mlčel. Zpočátku nereagoval ani na povzbuzování učitelky, že by si mohl půjčit nějakou hračku, a spíše bloudil po třídě. Postupně byl schopný se zabavit sám. Ve třídě se pohyboval výhradně samostatně a hračky si bral ke stolečku vždy tam, kde si žádné dítě nehrálo. Pokud se stalo, že si některé dítě k němu přisedlo, odcházel si hrát raději jinam. Na děti a ani na učitelky nemluvil, jen koukal okolo a prohlížel si nové prostředí. Během dne byl velmi nenápadný, většinou někde sám posedával. Pokud mu učitelka něco říkala, na sdělenou informaci nereagoval a nebyl schopen splnit to, co se po něm chtělo. Reagoval až apaticky. Při oblékání a svlékání se zcela spoléhal na pomoc učitelek, ovšem sám nikdy nepřišel, čekal na svém místě, až za ním učitelka přijde sama.

Zmíněné charakteristiky ovšem nekorespondují s tím, jak se David projevuje v domácím prostředí. Jeho matka tvrdí:

„Určitě je dominantní a asi bude i jako průbojnější. Teď nevím, ale ještě budeme asi hodně válčit. Teď je takovej, že si prosazuje svou, a někdy si vynucuje si pozornost i tím, že skáče do řeči“⁸³

Z následující vybrané části rozhovoru s Davidovou matkou jsem se dozvěděla možnou příčinu jeho počátečního úzkostlivého chování ve školce:

V: *„Jak se těšil do školy? Měl třeba obavy, než nastoupil?“*

R: *„My jsme ho na školku připravovali už od zápisu, jak jsme byli v beruškách. Takže jsme ho už přes prázdniny připravovali, že už je starší, takže půjde do školky, a bude v beruškách, aby se naučil, že teď už nebude mít jen malou skupinu lidí, ale že už jich bude plno. Jenže problém byl, že my jsme nastoupili a zjistili jsme, že nebude v beruškách, ale v krtečkách. Tak to byl problém, protože jsme přes prázdniny mluvili jen o beruškách. Takže to hrozně obřečel.“⁸⁴*

Je možné, že ho tato náhlá změna vyvedla z míry a vzhledem k tomu, že jde o dítě, které má rádo svůj režim, jak se dozvíme v následující podkapitole, je to možný důvod jeho počáteční odtažitosti. Dokázal se s tím s odstupem času vypořádat? To se dozvíme v následující kapitole.

informací a rozvoje slovní zásoby naučit se naslouchat, neskákat si do řeči, naučit se projevovat své názory.

83 Viz příloha

84 Viz příloha

5.6.2 Popis Davidových projevů během školního roku

Už při zpracovávání informací, které jsem získávala od listopadu do února, jsem došla k tomu, že se některé Davidovy projevy silně opakují, a otevřené kódování mi moji domněnku jen potvrdilo. Jaké jsem tedy zaznamenala projevy v jeho chování? Došlo k nějakým konkrétním změnám?

Před samotnou charakteristikou si pro větší názornost uveďme záznam, který předkládá popis jednotlivých dní. Tyto popisy obsahují poznatky o tom, jak se David projevoval přes den ve školce v rozmezí od 8. 1 - 16. 1. 2014.

Důležité je poznamenat, že kromě Davida, který má smyšlené jméno, jak jsme se již dozvěděli, tak samozřejmě i jeho kamarádi dostali při popisování fiktivní jména.

8.1.	<ul style="list-style-type: none">- David poprvé přijde a řekne si o pomoc při oblékání v šatně- je veselý- při spaní si povídá s kamarádem a zlobí spolu (Jan)- vyhledává fyzický kontakt s kamarády- při hraní si hraje s kamarádem (Jan, Standa, Igor)- povídá si potichu s hračkami- po spaní sedí na židli a čeká na to, až mu přijde učitelka pomoci se obléknout
9.1.	<ul style="list-style-type: none">- David si opět sám řekne o pomoc s oblékáním- přijde mi něco říct, ale mluví příliš potichu- po spaní mi opět přijde něco říct, ale není mu rozumět- při odchodu mi zamává a pozdraví
10.1.	<ul style="list-style-type: none">- David sedí v šatně a čeká, až mu někdo pomůže se obléct – po delší době přijde za učitelkou- chce si povídat, ale nikdo mu nerozumí, protože mluví příliš potichu- venku nechápe pokyny, pokud mu učitelky něco říkají – vysvětlování

13.1.	<ul style="list-style-type: none"> - David si ráno hraje se třemi kamarády u stolečku - vypráví něco kamarádům (Jan, Igor, Standa) - směje se - nereaguje na pokyny - chce mi něco povědět, ale mluví potichu
14.1.	<ul style="list-style-type: none"> - David si ráno hraje se stejnými kamarády (Jan, Igor, Standa) - usmívá se - nemluví - v šatně sedí a čeká, až mu někdo pomůže s oblékáním, po chvíli přijde sám - po obědě je první v pyžamu a připravený na spaní - chce mi něco povědět, ale nerozumím mu - nerozumí pokynům – až po několika opakováních a vysvětlování chápe, co se po něm chce
15.1.	<ul style="list-style-type: none"> - David je ráno opět u jednoho stolečku s kamarády (Igor, Standa, Jan) - bere ostatním dětem hračky - vyhledává fyzický kontakt - zlobí, porušuje pravidla (Jan) - nevnímá pokyny učitelky – několikrát se zopakují, pak to splní - sám se obléká a svléká v šatně
16.1.	<ul style="list-style-type: none"> - David si hraje se stejnými kamarády - brečí, když má vytvářet výrobek při řízené činnosti - říká, že to ještě nikdy s mamkou nedělal - zkusí to delším vysvětlováním, že o nic nejde a že si výrobek jen zkusí - pracuje chvíli, je nervózní - v šatně sedí a čeká na pomoc s oblékáním, ale po chvíli přijde a řekne si o pomoc - nechápe pokyny učitelky – vysvětlování obrácení oblečení, které má naruby - po dlouhém vysvětlování se snaží úkol splnit

Pokud bychom měli vybrat projevy, u kterých je znát, že došlo k posunu a David je schopen se lépe adaptovat na prostředí školky, pak bychom uvedli následující projevy:

- Navazuje kontakt s kamarády ve třídě
- Mluví velmi potichu

- Ve třídě si zavádí svůj režim
- Je potřeba mu opakovaně vysvětlovat pokyny
- Zlepšil se v sebeobsluze
- Vyhledává fyzický kontakt s kamarády

Změna, kterou vnímám jako podstatnou a viditelnou v jistém časovém odstupu, je to, že David je schopný a ochotný se začlenit do kolektivu. Už nesedí stranou a nehraje si sám někde v koutě či nesedí sám u stolečku, ale vyhledává děti a rád si s nimi povídá. Je patrná jeho snaha o navázání kontaktu s dětmi a radost ze společného setkání. Zmíněné se projevuje tak, že pokud přijde nějaký kamarád do třídy, vítá ho a směje se na něj. Je veselý.

Ráno přichází do školky většinou velmi brzy. Vzhledem k tomu, že jsme spojovací třída, kde až do sedmi hodin jsou všechny děti, je nucen být ve třídě s cizími dětmi. I tato skutečnost mu nedělá problém a daří se mu to zvládnout bez obtíží. Po sedmé hodině pak zůstávají ve třídě už jen děti ze třídy krtečků, tj. Davidova třída. Ve své třídě v tuto brzkou hodinu není sám. Společně s ním chodí do školky takto brzy ještě tři chlapci. Většinu času si hraje s těmito dětmi u jednoho stolečku, dokonce jim sám něco vypráví a společně se tomu smějí.

Dalším zajímavým Davidovým projevem je to, že pokud má něco říct, pak mluví velmi potichu. Tento projev se rozvíjel zvláště. Nejprve se zdálo, jako by se David styděl před učitelkami, neboť s dětmi si povídal a vyprávěl jim příhody, ale na učitelky se dlouhou dobu jen usmíval. Učitelky chtěly zkusit, zda to není z toho důvodu, že by se styděl před dětmi o něčem mluvit s učitelkou, a tak si vzaly Davida stranou. Chtěly minimalizovat možnost, že tento projev je způsoben jeho studem. Snažily se o to, aby se cítil dobře, ne pod tlakem. Zjistily ale, že tomu tak není, neboť i když byl stranou od dětí a učitelky s ním mluvily o samotě, šeptal stále. Po bližším pozorování tohoto projevu a opět s časovým odstupem se ukázalo, že na děti mluví většinou také potichu, ale děti mu rozumí, neboť pro to mají větší cit než dospělý člověk. Řekli bychom, že děti si zkrátka mezi sebou rozumí automaticky.

Tento způsob mluvy se dále rozvíjel tak, že David měl velkou potřebu chodit přes den za učitelkami a sdělovat jim různé informace, ovšem nebylo možné, aby slyšely, co říká. Mluvil totiž stále tak potichu, že učitelky mu nemohly rozumět.

Při společných aktivitách se David zapojuje bez problému, ale pokud si povídáme v komunikativním kruhu, tak poslouchá ostatní, a pokud na něj přijde řada, chce něco říct a mluvit, ovšem opět velmi potichu.

Postupem času se ukázalo se, že pokud je veselý a stane se něco, co ho rozveselí, pak jako by zapomněl na nějaký blok, který mu brání se projevit, a mluví tak, že ho slyšíme.

Konkrétně jde o situace, kdy např. přijde ráno do školky kamarád, na kterého čeká. To jej pak vítá a volá na něj.

Davidova matka o jeho komunikaci pro srovnání uvádí:

„Řekla bych, že největší změna je, že je víc komunikativní. To mi říkají teď i manželovi rodiče, že je hodně ukecanej. Možná, že jak si zvyknul, jak se aklimatizoval na ty změny, tak se možná míň stydí. Teď prostě povídá, no. My teď ani nikam nechodíme, ale je pravda, že když jdeme do krámu, tak vykládá a baví se s lidma. To dřív nedělal, ale teď klidně. Je tam prodavačka a on jí něco vykládá nebo radí lidem, aby si kupovali něco, co nechtějí. Teď začal něco vysvětlovat pánovi, že si musí koupit tu rybu, protože ryba je dobrá. A já mu říkám: „Pán si jí ale nechce koupit.“ „Jo, chce! Pán si chce koupit rybu“ Asi v tomhle bych viděla tu změnu. Ale jinak nevím, nic jinýho jsem nezaregistrovala. Možná v tomhle, že povídá a realizuje se.“⁸⁵

U Davida je dále patrná snaha o to, aby si ve třídě zavedl jakýsi svůj pevný režim, což se projevuje tak, že má stálou „partu“ kamarádů, kterou vyhledává, a pokud je s ní, projevuje se jako veselý kluk. Je rád, pokud si hrají společně nebo jde s Janem ve dvojici při procházce a obdobně tak je to i s výběrem hraček. Vybírá si podobné hračky, které si půjčuje i ve stejném sledu. Jde většinou o hračky, které už zná. Ani na popud učitelek, které mu nabízejí nové hračky nebo ty, jež si ještě nikdy nepůjčil, na to příliš nereaguje a neexperimentuje. Je vidět, že pokud má to, na co je zvyklý, cítí se jistější.

Z vlastní zkušenosti mohu svůj předpoklad doložit konkrétním příkladem. Ráno je David zvyklý, že si hraje, potom je čas na svačinu, po ní ví, že bude na řadě řízená činnost v herně a poté jdeme na vycházku, pokud není nepříznivé počasí. Během volní hry před svačinou probíhá ráno někdy trochu jinak a zařadíme zde výtvarnou činnost či vypracovávání pracovních listů, apod. Stalo se, že jsem Davida volala ke stolečku, kde jsem pro něj měla

85 Viz příloha

připravenou činnost, a on se rozbrečel, že je to něco, co doma vůbec nikdy nedělal a že to nezná. Šlo konkrétně o lepení vaty na mrak. Vytvářeli jsme sněhový mrak. Nechtěla jsem ho nutit, zároveň jsem věděla, že pokud to překoná, posune se dál a pomůže mu to v tom, aby si také i více věřil. Nemálo důležité pro mě bylo, aby se nebránil poznat něco nového. Vysvětlovala jsem mu, že o nic nejde, že nejde o to, jak moc se mu výrobek povede či nepovede, ale že nám zkrátka jde jen o to, aby se seznámil s lepidlem a zkusil si s ním pracovat. Vysvětlila jsem mu, že budu vedle něj sedět, a pokud mu něco nepůjde, tak mu ráda pomůžu. Po relativně dlouhém vysvětlování nakonec svolil a přišel za mnou a tvořili jsme. Jak se při tvoření projevoval? Byl velmi nervózní a nesvůj. Tvoření se snažil co možná nejrychleji dokončit, aby se mohl vrátit k tomu, na co je zvyklý. Když byl na svém místě, byl už klidný.

Tento projev můžeme doložit i krátkou pasáží z rozhovoru s Davidovou matkou:

V: „Kdybyste měla Davida popsat někomu, kdo ho nezná, co byste o něm řekla? Jak byste ho popsala?“

R: „No, určitě je hravej, dost soběstačnej, bych řekla. Sám si dovede hrát, je veselej, a některý věci do detailu. Má rád pravidelnější režim. Když se mu nastaví pravidla, že ví, co ho čeká, když v pravidelnou dobu chodí spát, tak je to pro něj přijatelnější, než když to má rozházený. To je pak takovej nervózní, je nejistej a brečí. Takže má takovej pravidlejšej režim, kdy ví, co se od něj chce. (...) Třeba když najednou dojde k nějaký změně v režimu, tak na to reaguje třeba tím, že se vzteká.“⁸⁶

Dalším, často se opakujícím projevem je to, že pokud učitelky chtějí, aby něco udělal či splnil, musí Davidovi svůj požadavek často opakovat. Je patrné, že je zvyklý na popovídání si a vysvětlování toho, co se po něm chce. Davidova matka v rozhovoru říká:

„Někdy mu to stačí i vysvětlit, některý věci. Spíš se řídíme postojem, že mu to vysvětlíme.“

Stejně tak se projevuje i ve školce. Zpočátku byl vůči čemukoli, co mu sdělovaly učitelky, až apatický. Na nic nereagoval, neposlouchal, ovšem to se už změnilo. Pokud učitelky něco Davidovi říkají, pak je třeba to zopakovat či vysvětlit. Podstatná změna je v tom, že vnímá, co se mu říká.

86 Viz příloha

Postupem času došlo k tomu, že učitelky zjistily, že pokud řeknou Davidovi tak, jak mu říká i jeho matka, pak to, co adresují Davidovi, už nemusí opakovat, ale David je vnímá a reaguje ihned. Opět je tu znát spojitost s tím, že je to chlapec, který je zvyklý mít svůj režim, a pokud jej má, je spokojený.

Další změnu jsme zaznamenali v sebeobsluze. Hovoříme zde jen o sebeobsluze při oblékání. Se sebeobsluhou v koupelně či na záchodě nebyl s Davidem problém ani v počátku při nástupu do školky. Z rozhovoru s matkou víme, že doma s tím měli velký problém, ovšem příliš to nepatří k tématu naší práce, proto čtenáře odkazují na přílohu s přepisem rozhovoru, kde je možné tyto informace dohledat. Jak již bylo řečeno, dříve se David při oblékání jen posadil na židli, seděl a čekal, kdo mu přijde pomoci. Po určité době jsme zaznamenaly, že dní, kdy jen čeká a neobléká se, rapidně ubývá a většinu dní se obléká sám. Pokud si přijde říct o pomoc, jedná se jen o zapnutí zipu. Má také velkou snahu něco vyprávět a popovídat si s učitelkou. I při největším soustředěním a odezírání ze rtů není Davidovi rozumět.

I zde mohu uvést konkrétní příklad, který se mi stal v souvislosti s tím, že když za mnou přišel, abych mu zapnula bundu, mluvil potichu. Nejprve jsem ho oslovila tak, jak mu říká jeho matka, a když to nepomohlo, začala jsem mu vysvětlovat, jestli zná rádio. Řekli jsme si, že to rádio má takové kolečko, kterým když otočíme, tak slyšíme oblíbenou písničku pěkně nahlas. Poté jsem se ho zeptala, jestli by mi to, co mi chtěl předtím říct, neřekl ještě jednou. Povedlo se a bylo to do té doby poprvé, co jsem ho v šatně slyšela mluvit nahlas.

Posledním projevem, který se v Davidově chování často objevuje, je vyhledávání fyzického kontaktu s dětmi. Jde o kontakt, kdy se David o někoho opírá nebo drží za ruce či zezadu za záda. Nejde v tomto případě o strkání nebo nějaký zlý úmysl, spíš snaha být kontaktní.

Davidova matka tvrdí:

„Není určitě zlej, že by byl zlej to ne. Spíš, když se chová ošklivě, tak je to nějaká obranná reakce na něco. Třeba najednou dojde k nějaký změně v režimu. Na to reaguje jakoby třeba tím, že se vzteká.“⁸⁷

Tento projev je z mého pohledu velice důležitý. Pokud se vrátíme k části, kde hovoříme o tom, že je to velmi introvertní dítě, pak si to velmi protiřečí s tímto projevem v jeho chování. Má introvertní dítě rádo, pokud se ho někdo dotýká? Nebo snad vyhledává samo doteky jiné osoby? Tento projev ukazuje, že David udělal po dobu několika měsíců velký kus práce a dokázal se přes své velké obavy a úzkostné reakce adaptovat na nové prostředí.

87 Viz příloha

ZÁVĚR

„Odloučení působí na lásku jako vítr na oheň, malý uhasí, velký rozdmýchává.“

Saadí

Diplomová práce se zaměřovala na problematiku odloučení dítěte od rodičů a zkoumala, jak se dítě, jež je odloučeno, projevuje. Zmapovala v jednotlivých kapitolách vývoj předškolního dítěte, kde je uveden emoční a zejména socializační vývoj. Dále jsme se zabývali dovednostmi, kterými disponuje dítě předškolního věku. Uvedli jsme konkrétně rozvoj kognitivních, paměťových, motorických a verbálních dovedností a pozornost jsme věnovali též roli hry, kresbě a pohádkám. Definovali jsme rovněž předškolní vzdělávání se zaměřením pozornosti na její cíle a klíčové kompetence Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Dále jsme teoreticky vymezili mateřskou školu a její charakteristiky. Vzhledem k tématu práce nemohla pochopitelně chybět kapitola, která se zabývala odloučením. Odloučení jsme nejprve vymezili obecně, poté jsme se zmínili o strachu z odloučení a o tom, co v člověku vyvolává strach. Pozornost jsme věnovali i tomu, jak mohou v tomto procesu pomoci rodiče či učitelky mateřské školy. Odpověděli jsme na to, jaké schopnosti či jaké zásady se zde uplatňují, aby k pomoci skutečně došlo.

Ve výzkumné části práce jsme se zaměřili na zkoumání případové studie. Pomocí hloubkového rozhovoru a zúčastněného pozorování jsme získali poznatky, které jsme dále uplatnili při zpracovávání dat. Zkoumanou osobou při pozorování byl David, chlapec, který je v mé třídě. Hloubkový rozhovor byl uskutečněn s matkou chlapce. Zvolenou metodou sběru dat, kterou jsme uplatnili, bylo otevřené kódování, kdy zjištěné údaje jsme kódovali a získali několik kategorií, jež se opakovaně vyskytovaly. Při zpracovávání interpretace zjištěných údajů jsme se rozhodli k tomu, že budeme vycházet předně z pozorování chlapce a že budeme doplňovat nabyté informace o ty, jež získáme z hloubkového rozhovoru, jenž jsme si stanovili. Jde vlastně o jakési srovnání těchto dvou metod kvalitativního výzkumu. Cíl výzkumu tedy není objevit nové skutečnosti, ale popsat projevy dítěte. K čemu jsme tedy konkrétně ve výzkumu dospěli?

Zprvu jsme se zabývali tím, jaké byly projevy Davida na počátku školního roku. Dozvěděli jsme se, že se v tuto doby projevovat krajně introvertně. Přítomnost dětí ani učitelek

nevyhledával, byl samotářský. Při společných činnostech se nezapojoval a vůbec nemluvil. Po určité době byl schopen se sám zabavit a pohyboval se ve třídě méně zmateně. Projevoval se velmi nenápadně. Na sdělené informace nereagoval a nebyl schopen ani vnímat to, co se mu říká. Jeho samoobsluha v šatně nebyla zrovna ideální. Vždy seděl na místě a čekal, až k němu někdo přijde a pomůže mu s oblékáním. Z rozhovoru s Davidovou matkou víme, že je to projev, který se liší od toho, jak se chová doma. Sama ho popisuje jako dominantnějšího a průbojnějšího. Tady se získané poznatky rozporují a ukazují, že změna prostředí je pro dítě obtížná. Dalším důvodem, proč se David projevuje ve školce jinak než doma, je skutečnost, že po dobu prázdnin připravovali rodiče Davida na to, že bude ve třídě berušek, a nakonec je ve třídě krtečků. Davidova matka tvrdí, že ho připravovali dlouhodobě na něco, co bylo jinak, což velmi špatně snášel.

Po zpracování získaných informací jsem došla k tomu, že u Davida dochází k některým projevům, které se velmi často opakují.

První projev, který je velmi důležitý, je ten, že David už je schopen navazovat vztahy s kamarády ve třídě i mimo ni. Je schopen zvládat i přítomnost jiných dětí ve své třídě, které do jeho třídy přicházejí ráno i v odpoledních hodinách. Po určitém čase se začal začleňovat mezi vrstevníky a sám začal děti vyhledávat. Bylo příjemné sledovat to, jak se jeho introvertní tendence zmenšují a jak si s dětmi nejen hraje, ale i povídá a směje. Po dlouhé době se projevuje jako veselý kluk.

Jaký je jeho další projev? Pokud chce něco sdělit, mluví velice potichu. Na počátku jsme vyloučili to, že by šlo o stud z toho, že mluví před celou třídou, protože mluvil potichu i tehdy, když byl s učitelkou o samotě. Po delším pozorování jsme dospěli k tomu, že stejný šepot užívá, i když si hraje s dětmi. Na Davidovi je vidět velká snaha o to, aby si mohl popovídat s učitelkami, ovšem málokdy dojde k dlouhodobější komunikaci, neboť je mu kvůli tiché mluvě špatně rozumět. Je schopný se účastnit společných činností, ale při komunikativním kruhu jen vyslechne kamarády, ale neumí se přidat do rozhovoru. Dalším zjištěním bylo to, že mluví nahlas jen za předpokladu, že vznikne nějaká citová nebo emotivní chvíle. Pokud přijde ráno do třídy jeho kamarád, pak ho nadšeně vítá a volá na něj. Co jsme se dozvěděli o komunikaci od matky Davida? Jeho matka naopak tvrdí, že po několika měsících ve školce cítí hlavní rozdíl v tom, jak se zlepšil v komunikaci. Říká, že nikdy se neprojevoval tak, jako v této době. Jako příklad uvádí dokonce i to, že si David povídá s prodavačkami v obchodech či přemlouvá zákazníky, aby si koupili, co nechtějí.

Dále jsme zjistili, že se David cítí jistější, pokud má svůj pevný režim. Ukázalo se, že se projevuje vesele, pokud má u sebe kamarády, které si vybral a se kterými tráví nejvíce času. Dokonce i hračky, které jsou ve třídě, si půjčuje podle toho, jestli je zná. Pokud se děje něco nového, pak reaguje podrážděně nebo brečí. Tuto skutečnost jsme doložili konkrétní situací, kdy se David rozbřečel po tom, co měl vytvářet něco, co, jak sám řekl, ještě nikdy nedělal. Skutečnost, že by se měl naučit něco nového, ho rozrušila, neboť to zasahovalo do jeho zaběhnutého režimu dne. Při porovnání s rozhovorem s Davidovou matkou jsme přišli na to, že stejné projevy se ukazují, i pokud je doma. Tvrdí, že pokud má David pravidelný režim, kdy ví, co ho čeká, pak je to pro něj přijatelnější, než pokud nastanou náhlé změny. V takovém případě je rozmrzelý a brečí.

Čtvrtým projevem, který se hojně vyskytuje, je ten, že David, aby pochopil úkol, potřebuje opakované vysvětlení. Pokud se po něm něco chce, tak je třeba věnovat delší dobu vysvětlení. U tohoto projevu je znát pokrok. Zpočátku nebyl David schopný vůbec vnímat, co se mu říká, ovšem postupně jsme se dopracovali k tomu, že pokud se David projevuje nervózně, vysvětlíme si, proč to děláme, a více danou situaci popíšeme. Poté se David uklidní a v činnosti pokračujeme. Postupem času jsme došli k tomu, že pokud řekneme Davidovi tak, jak je zvyklý, že se mu říká doma, je schopen reagovat na to, co se po něm chce, ihned. Zde je vidět, že jednotlivé projevy se prolínají. Ukazuje se opět, že je to chlapec, který potřebuje mít svůj pevně daný řád.

I v tomto případě se získané údaje také shodují s tím, co se dozvídáme z rozhovoru s matkou dítěte. Ta se zmiňuje o tom, že jejich výchova je založena na tom, že si vše vysvětlují.

Dalším projevem, který si uvedeme, a ke kterému jsme ve výzkumu došli, je ten, že při oblékání je schopen přijít a říct si o pomoc. Není to tak, že by byl pokaždé poslední, seděl na místě a čekal, ale umí přijít a říct, co chce. Tuto dobu, kdy mu pomáháme se obléct, se snaží využít k tomu, aby si s učitelkami popovídal. Snažíme se, jak to jen jde, abychom mu rozuměly, ale mluví většinou velmi potichu, jako by si ani neuvědomoval, že ho není slyšet. Poté, co ho na to učitelky upozorní, se to zlepší. Opět se projevuje to, že se jednotlivé jeho projevy prolínají.

A nakonec poslední projev je ten, že David vyhledává fyzický kontakt u ostatních dětí. Snaží se o to, aby byl poblíž svých kamarádů. Tento kontakt se vyznačuje tím, že se o někoho

opírá či jej drží zezadu. Je symbolické, že tímto projevem ukončujeme výčet jeho projevů. Pokud si vzpomeneme na počáteční projevy, kdy jsme Davida popisovali jako krajně introvertní dítě, které se straní jakéhokoli kontaktu či vztahu s vrstevníky, je to obrovský krok kupředu. Vzhledem k tomu, že jde o pozorování, které bylo učiněno po dobu několika měsíců a u kterého můžeme sledovat, jak velký pokrok je vidět, můžeme se zamyslet nad tím, jak zajímavé by bylo sledovat Davida nebo jiné dítě dlouhodobým výzkumem po celou dobu jeho působení ve školce stejně tak jako se zaměřit na konkrétní faktory, které na odloučení dítěte mohou působit, a sledovat, jakou měrou mají na odloučení dítěte vliv.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ: knižní zdroje

ALLEN, K. E.; MAROTZ, L. R.: *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*, 1. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-614-4.

BOWLBY, J.: *Vazba: Teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem*, 1. vyd. Praha: Portál 2010. ISBN 978-80-7367-670-4.

BOWLBY, J.: *Odloučení: Kritické období raného vztahu mezi matkou a dítětem*, 1. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0076-5.

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

FONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi*, 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.

GAVORA, P.: *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

GILLERNOVÁ, I., MERTIN, V.: *Psychologie pro učitelky mateřské školy*, 1. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 978-80-7367-627-8.

HEINICKE, C., WESTHEIMER, I.: *Brief Separations*. New York: International Universities Press, 1966.

HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*, 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-820-1.

JEŘÁBKOVÁ, B.: *Mateřská škola jako životní prostor*, 1. vyd. Brno: Masarykova Univerzita 1993. ISBN 80-210-0830-X.

KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B.: *Předškolná a elementární pedagogika*, 1. Vyd. Praha: Portál, 2001.

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

MIOVSKÝ, M.: *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*, 1.vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B.: *Psychologie dítěte*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970. ISBN 14-247-70.

READ, K .H.: *Handbuch des Kindergartens. Organisation, Curriculum, Lehrmethoden*, Ravensburg, 1975

ROGGE, J. U.: *Dětské strachy a úzkosti*, 1.vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-237-8.

SMOLÍKOVÁ, K. a kol.: *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004.

STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J.: *Základy kvalitativního výzkumu*, Brno: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.

ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĎOVÁ K.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, 1. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ: elektronické zdroje

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha, Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2001. s. 46. ISBN 80-211-0372-8. [online].[cit. 2014-15-03]. Dostupné na: http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/703/priloha_bila_kniha.pdf.

Porada ředitelů a školských zařízení: Novelizace zákona o pedagogických pracovnících [online].[cit. 2014-15-03]. Dostupné na: http://www.klickevzdelani.cz/Portals/0/Dokumenty/Sec2012/SS/Novelizace_zakona_o_PP.pdf.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 Přepis hloubkového rozhovoru

Přepis hloubkového rozhovoru: přepis celého rozhovoru

V (výzkumník)

R (respondent) – matka Davida

David – pozorované dítě

V: Kdybyste měla Davida popsat někomu, kdo ho nezná, co byste o něm řekla? Jak byste ho popsala?

R: No, určitě je hravej, dost soběstačnej, bych řekla. Sám si dovede hrát, je veselej, a některý věci jako do detailu. Má rád pravidelnější režim. Když se mu nastaví pravidla, že ví, co ho čeká, když v pravidelnou dobu chodí spát, tak je to pro něj přijatelnější, než když to má rozházený. To je pak takovej nervózní, je nejistej a brečí. Takže má takovej pravidlejšej režim, kdy ví, co se od něj chce. Někdy mu to stačí i vysvětlit, některý věci. Spíš postojem, že mu to vysvětlíme, někdy je lepší dát přes zadek a je klid. V současný době bych řekla, že je takovej úzkostlivější, mazlivější, třeba vůči mně. Hodně upnutej. Ale nevím, čím bych ho popsala. Určitě je dominantní a asi bude i jako průbojnější. Teď nevím, ale ještě budeme asi hodně válčit. Teď je takovej, že si prosazuje svou, a když si vynucuje si pozornost i tím, že skáče do řeči. Ale už mě nic nenapadá, možná na nějakých konkrétních situacích. Není určitě zlej, že by byl zlej to ne. Spíš, když se chová ošklivě, tak je to nějaká obranná reakce na něco. Třeba najednou dojde k nějaký změně v režimu. Na to reaguje jakoby třeba tím, že se vzteká

V: Pak další otázka, jestli prodělal nějaký úraz nebo něco závažného, co by bylo dobré vědět, třeba nějaké komplikace. To, co by se mohlo odrazit na jeho vývoj?

R: Teď jsme měli před Vánoci, že jsme marodili se zápalom plic. To jsme byli týden v nemocnici, tak to možná leda, ale jinak jako že by měl vážný úraz, to ne. A tam to teda hodně špatně snášel. Jako že on nemá problémy, když jedeme někam pryč, ale tam to hodně blbě snášel. Tam byl takovej, když už se mu udělat trochu líp, tak se jakoby uzavřel do sebe, nemluvil, furt jakoby jenom polehával. Ze začátku ještě, to jsme tam měli počítač, jsme koukali na takový ty jeho pohádky, co tam měl. A byli jsme tam od úterý do pátku a už od čtvrtka ho to ani moc nebralo, ale furt chtěl koukat na fotky. Jak jsme na chalupě, nebo na našeho psa nebo prostě na nějaký moje fotky. Ale prostě na fotky. Nám běželi nonstop tady ty

fotky. Furt se mazlil, pofňukával, že chce domu, vůbec nejedl. Dostal do sebe dvě přesnídávky, sem tam nějakou sušenku. Možná jak ty prášky do něj dostávali, tak možná proto by takovej. A v pátek, když nás pustili domů, tak to bylo, jako když otočím stránku. Přišel domů, ani nepípnul, zalítnul do pokojíčku do postele, roztáhnul se tam, usnul hned a spal asi tři hodiny a pak další ještě asi hodinu. Úplně najednou veselej, úplně ožil, hlad měl, běhal doma, jupí. Tam to bylo jiný, takový depresivní. Ani s manželem nemluvil, když přišel za ním. To jsem byla úplně překvapená, že ho třeba ani nic nebolelo. Nám řekl doktor, že bude asi chrchlat, ale nic, ani nemluvil. Furt jenom tak seděl. Najednou jakoby to bylo jiný dítě, mi to přišlo v tu chvíli.

V: A jak se vrátil domů, tak to bylo hned lepší?

R: No, v pátek, jak se vrátil. Ještě když naši pro nás přijeli, tak začal najednou sténat, protože přijeli asi ve dvanáct, David že nepůjde, protože to byla doba, kdy chodil spát. Takže si tam lehnul do postele a řekl, že prostě půjde spát. Tak ho nakonec ukecal, no, ale přijeli jsme domu o půlnoci. S ním šijou všichni čerti!

V: Takže jen ta nemocnice, jinak nic?

R: Jinak si nevybavuju nic, že bysme měli nějaký vážnej úraz, ne.

V: Potom bych se Vás chtěla zeptat: Jaké vztahy máte v rodině? Spíš mě zajímá, jaké má zázemí?

R: S manželem jsme spolu, žijeme pohromadě. Moji rodiče jsou rozvedení, ale co se týče mě, tak spolu vycházíme dobře. Táta je trochu zvláštní, takže tam zatím hodně jako by...když se delší dobu nevidí, tak nevím, proč to dělá David jenom u našeho táty, ale když se třeba tři týdny nevidí, je nějaká prodleva, třeba David marodil a přišel k nám, tak David ho začal vyhazovat, že půjde pryč a že ho tam nechce a to převážně u mýho táty. Kdyby to dělal, když nemá dobrou náladu, jako to dělá třeba u mojí mamky, tak to pochopím, ale u našeho táty nevím proč. Jestli je to tím, jak táta má takovou povahu, že je občas takovej negativní, špatně naloženej hodně, tak jestli to čerpá to dítě, nevím, nejsem psycholog. No, a manželovo rodiče žijou spolu a na Vánoce se scházíme všichni, když jsou svátky, se taky scházíme a jsme pohromadě. Pravidelně se navštěvujeme. Moje mamkou chodí jednou týdně pravidelně a manželovo rodiče to je tak o víkend, třeba, že tam jedeme nebo 1-2x za 14 dní tam dáme Davida. A můj táta ho taky vyzvedává 2x v týdně pravidelně.

V: A s Vámi jako s rodiči, jaký má vztah?

R: Jo máme. Myslíte já se svýma rodičema nebo my s manželem a David?

V: S Davidem, Vy tři.

R: Jo máme. Tak manžel je dominantní, to je táta. Ani nemáme výchovu, že bychom šli proti sobě, to ne. Zastáváme ten názor, že aby neměl zmatek, tak jedeme za jedno. Ale přišla chvíle, kdy jsem řekla, že už dost. To bylo právě na podzim. To bylo v době, kdy jsme nastoupili do školky a už začal gradovat se mnou David. My jsme měli hrozný problémy s Davidem. Asi přes rok to trvalo, že byl strašně vůči mně agresivní. A furt to neustupovalo a moje kamarádka mi říkala, že už to není normální, a že bych to už měla možná začít řešit, ale furt se mi to nechtělo to začít řešit přes doktory.

V: Jak agresivní? Můžete to malinko rozvést?

R: No, to bylo z ničeho nic. Třeba jsme šli ze školky a já jsem třeba řekla: „Nelez do té louže! Budeš špinavej“ a on prostě: „Ne!“ a začal třeba do mě mlátit. A ze začátku, to mu bylo asi 2 a čtvrt, to bylo jen takový plácání, ale pak jak byl větší a měl sílu, tak třeba i pěstí. A ono to fakt bolelo. A my už jsme nevěděli co. Po dobrým to nešlo, po zlým to nešlo. A furt to gradovalo a bylo to i častější. Scény několikrát za den a furt jsem to byla jenom já. Tak já jsem říkala, tak asi jsem udělala něco, co mu vadí a pravděpodobně to bylo v rámci tý atestace. Když mu byli ty dva roky, tak já jsem byla pryč měsíc v říjnu a až do ledna. Jsem chodila jakoby do práce a on byl doma s babičkama. To možná byl ten první impulz. Takže tady na popud svých rodičů jsem zakročila, a řekla si, že to řešit prostě musím, navíc, když čekáme druhý. Kamarádka mi říkala, že když takhle válčila s holkou, tak si prostě vymyslela, že když něco udělala, tak jí řekla, že je to nějaká cizí holka, kde má Barunku. „Dojdi mi pro Barunku, tohle moje Barunka nedělá.“ Tak já jsem to zkusila na Davida. Musela jsem teda najít něco jinýho, ale v podstatě princip stejný a asi do 14 dnů se úplně změnil.

V: Zlomilo se to?

R: Zlomilo se to a hlavně jsem říkala manželovi, že jsme hodně přísní. Hodně přísní jsme na něj byli. Ani si nemyslím, že jsme přísnější rodiče proti ostatním, ale už jsme to asi trochu přehnali. Naše mamka mi říkala: „Uvědom si, že jsou mu 3, je to malý dítě.“ Že bysme měli trochu ubrat, že to nemyslíme zle, ale že bysme měli ubrat, aby se nás jednou nebál. Já jsem se bála toho, aby jednou neublížil on mně. Že to prostě musíme vyřešit teď hned. Takže jsme

na něj přestali křičet, úplně jsme změnilí ten přístup. Už si ani nevybavuju přesně ten postup, jak jsme to dali dohromady, ale David se úplně změnil a úplně je jinej.

V: Takže ve vztahu k Vám je to lepší?

R: Úplně se to změnilo a je to takový, když na něj zakřičím, když už to jinak nejde, tak mi řekne: „Mamino, už na mě nikdy nekřič!“ A já: „Tak ale už mě taky nesmíš zlobit! Já nebudu křičet a ty se na mě nechovej ošklivě“ A on: „Já už na tebe nikdy nebudu ošklivej.“

V: Tak si to uvědomil.

R: No, uvědomil a teď, jak čekáme to mimčo, tak šel a bouchl mě omylem a zjistil, že do břicha, úplně se zarazil a začal: „Dobrý mamino?“ Hrozně se to změnilo a během chvíle, takže jsem musela dělat já nějakou chybu a evidentně jsem tu chybu napravila a teď už je to dobrý. Ale byla jsem z toho teda už úplně zoufalá.

V: Ono je to nebezpečný i kvůli miminku.

R: No já jsem nevěděla, co mám dělat, co dělám špatně, proč. My jsme nevěděli důvod, proč se tak chová. To bylo prostě jen na mě. Jen vůči mně. Když ho okřiknul manžel, proč mi to dělá, dělal to stejně. Jakmile mu někdo něco zakázal, tak on takovej ten vzdor. Šel a vybíjel si to na mě. A teď je už úplně jinej.

V: Tak další otázka: Jak se těšil do školy? Jestli měl třeba obavy, než nastoupil?

R: My jsme ho na tuhle školku připravovali, už od toho zápisu, jak jsme byli v beruškách. Takže jsme ho už přes ty prázdniny připravovali, že už je starší, takže půjde do školky, a bude v beruškách, aby se naučil, že teď už nebude mít jen malou skupinu lidí, ale že už jich bude plno. Jenže problém byl, že my jsme nastoupili a zjistili jsme, že nebude v beruškách, ale v krtečkách. Tak to byl problém, protože jsme přes prázdniny mluvili jen o beruškách. Takže to hrozně obřečel. Ale jinak my jsme chodili vlastně kolem pořád, takže on tam ty děti viděl a už když nastoupil do té první školky, tak mu to jedinej prospělo. On má ty děti rád.

V: Takže jste si povídali o tom, co ho čeká ve školce, to jsem měla jako další otázku: Jestli jste mu pomohl se připravit. Takže jste si o tom povídali?

R: No my jsme vyloženě nějakou dramatickou přípravu neměli. Jen jsme tak o tom mluvili, že bude chodit do školky. My jsme v té první školce, jak chodil, měly i problémy se

záchodem. My jsme do poslední chvíle On nám čurat, chodil, ale byly problémy s kakáním. On se pokakával do trenek. Nejoblíbenější. Do plínek nic, všechno suchý. Na čurání to chodil, to si řekl. Ale na kakání to si ani neřekl, seděl nebo si v tom hrál. Běžel do pokojíčku, zavřel dveře a pak jsme přišli na to, že to snad dělá schválně. Já jsem říkala: „Davide, ty jsi takovej zmetek! Ty to děláš naschvál.“ A on: „Tak mamino, pojď mě utřít!“ A já než jsem přišla na to, že to dělá schválně, tak jsem řekla: „No počkej!“ Tak jsem ho vzala a říkala jsem, že nebude žádný utírání, ale pěkně do sprchy. Ne úplně ledovou vodu, ale studenou vodou jsem mu umyla zadek a to bylo. To byl šok. Mojí tety kamarádka, já jsem jí to říkala, a ona říkala, neboj! Nastoupí do školky a dělat to nebude. Ale já jsem z toho měla trauma, aby se mu děti nesmály kvůli tomu. My jsme nastoupili v pondělí do školky a tím to skončilo.

V: Nechtěl to dělat před dětmi?

R: Přišli jsme a já jsem mu říkala: „Nepokakal si se?“ Doma nic, přestal se pokakávat, počurávat.

V: Dál bych se Vás chtěla zeptat, jestli jsou nějaké změny v chování. Zaznamenala jsem nějaké, když přišel domů první den, co byl ve školce?

R: Hodně fixovanej na mě. Já jsem mu říkala, že se půjdeme projít, když třeba bylo hezky a on nechce. Vždycky ze školky rovnou domu. Chce si jen hrát. Maximálně do parku, to ho ještě ukecám.

V: To trvá po celou dobu? Po celou dobu, co chodí do školky?

R: No, on prostě přijde domu, můžeme jít do pekárny, do krámu nebo třeba s babičkou na Vltavu, ale pak musíme jít domu. On přijde domu, svleče se, zavře se v pokojíčku, pak si pohraje, a pak přijde do obývacího, kde má dost hraček. Pak už je koupání, Večerníček. To už vůbec nechce ven.

V: A všimla jste si nějakých změn v chování na začátku školního roku a teď? Jestli se třeba něco proměňuje?

R: Asi největší změna je asi vůči mně, ale jinak, já ani nevím. On jak se o tý školce nějak nebaví. Jen bych řekla, že je víc komunikativní. To mi říkají teď i manželovi rodiče, že je hodně ukecanej. Možná, že jak si zvyknul, jak se aklimatizoval na ty změny, tak se možná míň stydí. Teď prostě povídá, ale nevím no. My jak teď ani nikam nechodíme, ale je pravda,

že když jdeme do krámu, tak vykládá a baví se s lidmi. To dřív nedělal, ale teď klidně. Je tam prodavačka a on jí něco vykládá nebo radí lidem, aby si kupovali něco, co nechtějí. Teď začal něco vysvětlovat pánovi, že si musí koupit tu rybu, protože ryba je dobrá. A já mu říkám: „Pán si jí ale nechce koupit.“ „Jo, chce! Pán si chce koupit rybu“ Asi v tomhle bych viděla tu změnu. Ale jinak nevím, nic jinýho jsem nezaregistrovala. Možná v tomhle, že povídá a realizuje.

V: To se i ve školce projevuje.

R: No, tak možná v tomhle, jinak bych řekla, že jsem nic jinýho nezaregistrovala. Nějakou změnu. Možná, že jak ho vidím denně, tak mi to asi uniká.

V: A říká něco sám o školce?

R: Právě, že málo. To musím z něj dolovat. Když se ho na školku zeptám, tak někdy odpoví, ale že by sám něco říkal a chlubil se tím, co dělali ve školce, to ne. Když se ho nezeptám, tak nic neřekne. Tak bude vyprávět o vlakách a vrtulnících a já nevím o jelenech, ale o školce ne. Pokud neřeknu něco, co je na obrázku a neřeknu to špatně, co je na obrázku.

V: Jak se chová v kolektivu vrstevníků mimo školku? Když jste třeba někde venku a hraje si s dětmi? Jestli i tady jste zaznamenala nějaké změny?

R: To bych řekla, že se chová furt stejně.

V: Není tam tedy nějaká změna?

R: Ne, ani předtím. My když jsme na hřišti, kde jsou děti, tak on nikdy s tím neměl problém. Když jsme chodili na hřiště, kde je dětí víc. Tam se normálně přidal a bavil se s nima. A nemyslím si, že se to změnilo. Myslím, že se chová pořád stejně. Tam je to jiný, ale možná, jak tam jsme my.

V: Že tam má někoho, koho zná?

R: No, ano.

ABSTRAKT

SOMMEROVÁ, L. Odloučení dítěte při vstupu do MŠ. České Budějovice, 2014. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Vedoucí práce: PsLic. Jan Vyhnálek.

Klíčová slova: předškolní věk dítěte, vývoj předškolního dítěte, socializace, rozvoj dovedností, předškolní vzdělávání, mateřská škola, odloučení, strach z odloučení.

Práce se zabývá problematikou odloučení dítěte při vstupu do MŠ a klade si za cíl popsat projevy dítěte, které je odloučeno od rodičů. Nejprve vymezujeme pojem dítě předškolního věku, poté ho charakterizujeme z hlediska vývojové psychologie, kde se více pozastavujeme nad socializací dítěte. Další kapitoly popisují předškolní vzdělávání a mateřskou školu jako instituci a samozřejmě samotný pojem odloučení. V podkapitolách se v souvislosti s odloučením zabýváme strachem z odloučení, chováním dítěte a také tím, jak mohou v tomto procesu pomoci rodiče či třídní učitelka dítěte. Výzkumná část práce se věnuje případové studii a snaží se splnit hlavní výzkumnou otázku: Jak se projevuje dítě při odloučení? Poznatky získáváme pomocí zúčastněného pozorování jednoho chlapce a hloubkovým polostrukturovaným rozhovorem s jeho matkou.

SOMMEROVÁ, L. Separation of a child when entering kindergarten České Budějovice, 2014. Diploma thesis. University of South Bohemia in the České Budějovice. Faculty of Theology. Supervisor:PsLic.JanVyhnálek .

Keywords: preschool child age, preschool child development, socialization, skill development, preschool education, kindergarten, separation, fear of separation.

The work deals with the separation of a child when entering kindergarten and aims to describe the symptoms of a child who is separated from his parents. First, we define the concept of preschool age, and then it is characterized in terms of developmental psychology, which is investigated further by the socialization of the child. Other chapters describe pre-school education and kindergarten as an institution and of course the very notion of separation. The subchapters deal with the connection, the actual separation, the fear of separation, the child's behavior and how the parents or the child's homeroom teacher can help in this process. The research is devoted to case studies and seeks a way to answer the main research question: How does a child express itself during separation? The knowledge we gain through participant observation of one boy and indepth semi-structured interviews with his mother.