



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra

Bakalářská práce

# Mateřská škola jako bezpečný prostor

Vypracoval: Lucie Listopadová  
Vedoucí práce: Mgr. Hana Švejdová

České Budějovice 2015

Prohlašuji, že jsem svoji bakalářskou práci 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 bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě 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 touto 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.

V Českých Budějovicích dne 25. 3. 2015

## Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Haně Švejdové za nekonečnou trpělivost, ochotu a velkou inspiraci při vedení mé bakalářské práce.

Poděkování patří také mojí rodině a nejbližším přátelům za pomoc a toleranci po celou dobu mého studia.

Ráda bych také poděkovala svým kolegyním a ředitelce naší mateřské školy za ochotu a pomoc při studiu. A kolegyním, které mi umožnily uskutečnit praktickou část mé práce v jejich třídách.

Předmětem této bakalářské práce bylo prozkoumat mateřskou školu z pohledu dětí. Zjistit co má vliv na to, aby se v ní děti cítily v bezpečí, a to především z hlediska psychologického. Především bylo také zkoumáno, co je garantem klidu, pohody a jistoty dětí v mateřské škole. Teoretická část je tvořena historickou retrospektivou vývoje předškolní výchovy a pohledu na dítě. Dále pohledem vývojových psychologů a stručným přehledem potřeb dětí očima psychologa a optikou Rámcového vzdělávacího programu. Praktickou část pak tvoří průzkum požadavků dětí na školku. V práci bylo ověřováno, zda pro děti je ve školce skutečně důležité to, co my dospělí za důležité považujeme.

Klíčová slova: mateřská škola, podmínky vzdělávání v mateřské škole, potřeby dítěte, bezpečný prostor

The subject of this thesis is to explore nursery school from the perspective of children and to find out the effects for children to feel safe there, especially from a psychological point of view and moreover, what is especially a guarantor of peace, comfort and certainty of children in nursery school. The theoretical part consists of a historical retrospective of the development of preschool education and overall view at a child. Furthermore, this paper will show the opinions of developmental psychologists and a brief view of children needs through the optics of a psychologist and general educational programme. The practical part consists of survey of children requirements about their nursery school. This paper verifies whether it is important for children in nursery school what we adults considered important.

Key words: preschool, conditions, needs, safe space

**Obsah:**

<b>Úvod.....</b>	<b>6</b>
<b>1. Historický vývoj pohledu na dítě a vývoj předškolní pedagogiky .....</b>	<b>8</b>
1.1 Pravěk .....	8
1.2 Řecko .....	8
1.3 Středověk .....	10
1.4 Renesance a humanismus .....	11
1.5 J. A. Komenský .....	13
1.6 J. Locke .....	15
1.7 J. J. Rousseau .....	15
1.8. Pedagogika 19. Století .....	16
1.9. Vznik prvních opatření na území Čech a Slovenska .....	17
1.10. Vznik reformního školství 20. Století v Čechách .....	18
1.11. Pedocentrismus .....	18
1.12. Poválečná léta v české předškolní pedagogice .....	19
1. 13 Česká mateřská škola po roce 1989 .....	20
1.14 Rámcový vzdělávací program .....	20
<b>2. Psychologie dítěte, vývojová psychologie .....</b>	<b>21</b>
2.1 Vývojová psychologie .....	21
2.1.1 Sigmund Freud .....	21
2.1.2 Erik Homburger Erikson .....	22
2.1.3 Jean Piaget .....	24
2.1.4 Lawrence Kohlberg .....	25
2.1.5 Zdeněk Helus .....	26
2.2 Potřeby dítěte .....	27
2.3 Hra .....	27
2. 4 Osobnost učitelky .....	28

<b>3. Praktická část .....</b>	<b>28</b>
3.1 Výzkumné šetření .....	28
3.2 Pozorování .....	30
3.3 Shrnutí a vyhodnocení.....	48
3.4 Závěr .....	50

## Úvod

Pro svoji bakalářskou práci jsem zvolila název **Mateřská škola jako bezpečný prostor**. Pod tímto názvem chci poukázat na činitele, které se historicky i současně výrazně podílely a podílejí na vytváření bezpečného prostoru v mateřské škole ve smyslu pozitivního ovlivňování předškolního vzdělávání, a tím pádem se výrazně odrážejí v psychické pohodě dítěte a na postoji dítěte k institucionálnímu vzdělávání i do budoucna.

Činitele, podílející se v minulosti i současnosti na vytváření bezpečného prostoru pro výchovu a vzdělávání předškolních dětí, byly vymezeny dospělými lidmi na základě praxe s dětmi. Ve své bakalářské práci se pokusím tyto konfrontovat s tím, jak vnímají a definují bezpečný prostor ve smyslu svých potřeb a psychické pohody pro svůj pobyt a život v mateřské škole současné předškolní děti.

Zvolené téma považuji v současné době v souvislosti s předškolním vzděláváním probíhajícím v mateřských školách za aktuální a to z několika důvodů:

Současná společnost je zaměřena na výkon, produkt, úspěch, přepych, materialismus.

Současná společnost urychluje dětství. Děti velmi brzy opouštějí svět fantazie, her, jsou obklopeny přepychem a spoustou dokonalých věcí, které suplují přítomnost blízkého člověka.

Často jsou děti naplňováním ambic dospělých lidí. Dospělí, rodiče, s dobrým úmyslem nic nepromeškat a nabídnout svému dítěti co nejvíc, velmi brzy směřují děti k aktivitám zaměřeným na výkon, úspěch, informaci.

Současné dítě je vystavené náporu nejrůznějších aktivit a akcí v různých sociálních prostředích, ale často s absencí bezpečného místa.

Přibývá dětí, které bezpečné místo postrádají i ve svých rodinách.

**Bezpečné místo – safe place** vnímám jako místo, kde se cítím jistě a spokojeně, a to jak fyzicky, tak emocionálně a intelektuálně. Je to místo, kde jsem v bezpečném prostoru a bezpečném společenství lidí, místo, kam patřím, kde se mi líbí, kde se cítím bezpečně a kde se necítím ohrožený.

Cílem mé práce je prozkoumat mateřskou školu a zejména pak její podmínky pro vzdělávání a pobyt dětí z pohledu dětí. Zjistit co má vliv na to, aby se děti cítily v mateřské škole bezpečně a spokojeně. Zjistit z pozice dětí, co prioritně potřebují a naopak co jim způsobuje stres, obavy, úzkost a strach.

Toto vše pak konfrontovat s oporou o historické i současné pojetí vzdělávání dětí, s oporou o současnou legislativu a rámcový vzdělávací program pro mateřské školy, s oporou o pohled vývojových psychologů.

Ráda bych prostřednictvím své bakalářské práce nejen sama sebe vybavila dostatečnými argumenty pro vytváření bezpečného prostoru pro děti v současné mateřské škole, ale zároveň si ověřila, co považují za důležité při vytváření bezpečného klimatu dětí a zda se jejich odpovědi ztotožňují s tím, jak podmínky pro bezpečné a prospěšné předškolní vzdělávání vymezujeme my, dospělí.



## **1. Historický vývoj pohledu na dítě a vývoj předškolní pedagogiky**

### **1.1 Pravěk**

Abychom pochopili, kde se vůbec vzala potřeba vytvořit pro děti bezpečné prostředí, je nutné začít historií. A to dějinami pohledu na dítě, konkrétně v našem případě na předškolní dítě.

Výchova dětí je stará jako lidstvo samo. Objevila se s prvním lidským mládětem, jeho prvním pláčem a jeho prvními krůčky. O tom, jakou podobu měla v těchto pradávných časech, můžeme pouze usuzovat a to z archeologických nálezů a ze života a zvyků přírodních národů. U nichž stejně jako v době prvních obyvatelů naší planety Země je život určován především zvyky, vztahem mezi generacemi, vztahem k okolnímu světu a konečně vztahem mezi dětmi a rodiči. Garantem výchovy je zde celé společenství. Nejdůležitější je předávání zkušeností starších generací, jejich správný příklad. Děti se učí dovednostem nezbytným pro přežití, pozorování přírody a vyvozování souvislostí důležitých pro lov. Zásadní byla hra, v níž děti napodobovaly práci dospělých. U přírodních národů lze pozorovat velkou úctu a lásku k dětem. Dospělí v tomto společenství, děti zapojují téměř do všech činností, děti se tak učí nápodobou a dospělí jim mohou věnovat více času a pozornosti. Z tohoto pak plyne větší úcta dětí k rodičům, jelikož jsou přítomny jejich práci a úsilí, mohou si, dle mého názoru, rodičů více vážit.

Výchova v tomto období byla spíše instinktivní, nepromyšlená. Avšak v jistém smyslu velmi celistvá, dnes bychom možná mohli říci, že se jednalo o prožitkové učení.

### **1.2 Řecko**

Doba postoupila a s ní i lidstvo samo, z kmenových vesnic začala vznikat první města. A změna životního stylu změnila i pohled na dítě a jeho výchovu. Také mezi jednotlivými městskými společenstvími vznikaly ale rozdíly. Vezměme jako příklad notoricky známá řecká města Athény a Spartu.

Ve Spartě bylo období míru pouhou přípravou na válku. Proto se již po narození dítě stávalo majetkem státu a záleželo pak na státní libovůli a posouzení síly a způsobilosti k výchově, zda dítě bude hozeno do propasti, či nikoliv. Pokud bylo tohoto hrůzného činu ušetřeno, jeho další výchova směřovala k vytvoření dokonalého vojáka. Statečného, oddaného vlasti, vytrvalého, obětavého a hlavně poslušného. Prvních sedm let směli hoši strávit u matky, poté však již byli

posláni do výchovy ve státním ústavu. Zde se do svých osmnácti let pod dozorem paidonoma podrobovali výcviku v tělocviku a zacházení se zbraní. Ženy v tomto společenství byly vzdělávány k roli dokonalé matky dokonalého vojáka. Štverák v tomto způsobu výchovy však nalézá i pozitiva: „Přes veškerou jednostrannost a omezenost spartské výchovy je možno konstatovat i existenci některých prvků pro stát prospěšných: 1. Výchova se poprvé stává záležitostí veřejnou, 2. Je pěstována tradice a úcta ke starším, 3. Dorost je veden vojenskou přípravou k tělesné zdatnosti a otužilosti, ke statečnosti a k vlastenectví, 4. Je věnována pozornost i výchově žen.“ (Štverák 1983, s. 29)

Na rozdíl od spartské výchovy se výchova v Athénách odehrávala především v soukromých zařízeních a byla více na státu nezávislá. Stát pouze dohlížel na výchovu ze strany rodičů. Do sedmi let se zde děti vychovávaly v rodině s pomocí chův a vybraných otroků a to zejména hrou a poučováním o mravném chování. Od sedmi do čtrnácti let pak chlapci z bohatých rodin navštěvovali školu gramatistovu a kitharistovu (tj. vzdělávali se ve čtení, psaní, počtech, hudbě zpěvu a poezii). Následovala od čtrnácti do patnácti let výchova ve škole gymnastiky tzv. Palastronu, zde se vyučoval zápas, běh, skok, hod diskem a oštěpem. Od patnácti do osmnácti let pak chlapce čekal Gymnasion, v němž se učili gymnastice spolu s debaty filozofickými, literárními a politickými). Vzdělání pak uzavírala Efébie, která byla dvouletou vojenskou službou. Ani v tomto systému však nebylo místo pro vzdělávání dětí z chudých rodin a dokonce ani pro vzdělávání žen. Ty se učily pouze doma a to domácími pracím, hudbě a zpěvu.

Na tomto místě bych ráda zmínila řeckého filozofa Platóna, jenž ve svých spisech poprvé nastiňuje koncepci předškolní výchovy. Říká, že: „Začátek jest při každém díle věc nejdůležitější, obzvláště pak při čemkoli mladém a útlém, neboť tehdy se nejlépe utváří a přijímá ráz, jaký bys čemu chtěl vtisknout.“ (Platón: Ústava, s. 93 in Mišurcová, Čapková, Mátej 1987 s. 16). Doporučuje pak, aby do tří let dítě bylo vychováno v rodině, která se má především starat o jeho tělesný rozvoj a duševní vyrovnanost. Tu považuje za rozhodující pro další formování člověka. Od tří let by děti měly být vychovávány chůvami, působícími při chrámech. Tyto chůvy by měly dětem předčítat z bájí a básnických děl, učit je zpěvu a tanci, základům matematiky, ale zejména si s dětmi hrát. U Platóna se poprvé objevuje ucelená koncepce vzdělávání a výchovy. Spojuje v sobě prvky spartské i athénské výchovy. Pro nás je významné to, že poprvé zmiňuje nezbytnost výchovy dětí již v útlém věku a klade důraz na duševní vyrovnanost, na ochranu těchto dětí před bolestí a strachem a na vytváření bezpečí a pohody.

Na myšlenky Platóna navazuje jeho žák Aristotelés, jak uvádí Štverák: „Aristotelés rozvinul některé pedagogické myšlenky Platónovy (výchova jako veřejná záležitost, idea předškolní výchovy, význam výchovy rozumové).“ Dále také píše, že: „Aristotelés stejně jako Platón ze sociálního pohledu žádá výchovu státní, společnou, a tedy nikoli soukromou. Avšak větší důraz než jeho učitel klade na význam vloh, zkušenosti a individuálního přístupu k dítěti při současném podporování jeho ctižádosti, než si dokonale osvojí znalost etického dobra.“ (Štverák 1983 s. 43) Aristotelés však na rozdíl od Platóna klade velký důraz na význam rodiny, jako prvního vychovatele, proto zřejmě sepisuje předpisy pro nastávající matky k péči v prenatálním vývoji dítěte a dává návrh na dozor státu nad uzavíráním sňatků. Z tohoto důvodu také plyne fakt, že v Aristotelově koncepci jsou děti vychovávány výlučně v rodině až do sedmi let věku. A to v prvních pěti letech na základě her v přírodě, pohádek a mýtů s mravním ponaučením.

Odkaz těchto filozofů putuje věky a ovlivňuje všechny další pedagogické myslitele a jejich myšlenky.

### **1.3 Středověk**

V následujícím období se stala spousta historických událostí. Římská říše uchvátila Řecko, infiltrovala jeho kulturu a zvyky a přizpůsobila si je. V roce 313 bylo milánským dekretem uzákoněno křesťanství stejně jako pohanství oficiálním náboženstvím. Avšak pro otázku předškolní výchovy není toto období nijak významné. Ne tak pro dítě jako takové. S nástupem křesťanství jako uznávaného náboženství došlo k výrazné humanizaci a právě pro dítě to znamenalo, že již nebylo možné se běžně zbavovat novorozenců z jakéhokoliv důvodu. Opravilová uvádí že: „V roce 374 byl tento čin označen římským právem jako vražda.“ (Opravilová 2002 s. 14)

Středověk znamenal pro vzdělávání dobu temna. Vědění ustoupilo do pozadí před vírou v boha. Filozofie ustoupila před teologií. Od rytířů nebyla vyžadována učenost, dokonce ani gramotnost. Jejich nejvyšší ctností byla fyzická zdatnost, oddanost Bohu a statečnost. Není tedy divu, že v této době nebyla vytvořena žádná ucelená koncepce výchovy. Existovaly klášterní školy, v nich se však pouze připravovali mniši na svou budoucí církevní dráhu. Učení v nich prezentované bylo odtrženo od reality. Mišurcová uvádí: „Hlavní důraz ve výchově se kladl na náboženskou víru, která je nadřazena rozumu, a na duchovní růst na úkor harmonického rozvoje těla a ducha.“ (Mišurcová, Čapková, Mátej 1987 s. 22). Od žáků nebyla vyžadována tvořivost a vlastní myšlení, ale především poslušnost a slepé podřizování se

autoritě učitele. S vývojem společnosti naštěstí došlo také k rozvoji vzdělanosti, byly zakládány farní školy a následně také univerzity. V Čechách založil první univerzitu císař Karel IV. v roce 1348. Pražská univerzita měla v době vzniku čtyři fakulty a to: artistickou, lékařskou, teologickou a právní. Největší ohlas měla fakulta artistická, na níž působil jako děkan také Jan Hus.

S nárůstem řemeslné výroby a obchodu ve městech vznikaly též školy cechovní a kupecké, jež se postupem času měnily na školy městské. Časem tak městské školy přece jen narušily monopol církevních škol na vzdělávání. Děly se na schola minor – menší škola (zvanou též dětinská), schola mediocris – střední škola, schola superior – vyšší škola. Z hlediska předškolní výchovy je zajímavé, že do školy dětinské nastupovaly děti někdy již ve čtyřech letech. A učily se zde abecedě, čtení a psaní v mateřském jazyce.

Nejvíce toto období snad vystihuje následující citace: „Stredovek nemal vastne žiadnu ideu detstva. Tá súvisela s tým, že stredovek, na rozdiel od antiky, nemal de facto žiadnu ideu vzdelávania (Áries in Kolláriková, Puppala 2001 s. 20)

#### **1.4 Renesance a humanismus**

Jako kontrast k středověkému myšlení a výchově vzniká hnutí v oblasti umění zvané renesance v oblasti výchovy nazvané humanismus. Znamená především návrat k ideálům antické filozofie a vzdělanosti, přírodě a k člověku s jeho potřebami a zájmy. Štverák jako jednoho z významných humanistů zmiňuje španělského filozofa a pedagoga Juana Luise Vivese, který hlásal ve svém spise „O podpoře chudých“, že světská vrchnost by se měla starat o chudé, stavbou chudobinců a o jejich děti náležitým vyučováním. Štverák dále uvádí: „Je pozoruhodné, že sociálním zaměřením učení velkého humanisty Vivese se inspiroval i Komenský.“ (Štverák 1983 s. 83).

Francouzským myslitelem, jenž se zabýval také teorií výchovy, byl Michel de Montaigne, kterýžto doporučuje také dnes prosazovanou individualizaci, když říká, že je potřeba přizpůsobovat se při výchově přirozenosti žáka, jeho vlohám a zvláštnostem. Zavrhuje dále metodu učení založenou na mechanickém opakování.

Z dalších světových humanistů, jež ovlivnili myšlení humanismu a tím i vývoj vzdělanosti, bych ráda zmínila ještě Thomase Mora. Tento právník a státník vydal v roce 1516 spis s názvem Utopie, v kterém vykresluje obraz ideální společnosti. Jedním z důležitých prvků koncepce ideálního státu je u Mora výchova, jež by měla být podle autora řešena povinnou školní

docházkou pro všechny děti (chlapce i dívky) a uskutečňována by byla ve státních ústavech. A to nejen prostřednictvím rozumové výchovy, ale také tělesnou prací.

V Čechách je humanismus nejvíce spojován s husitským reformačním hnutím. Husité se stavěli na odpor proti latinské učenosti. Postupně dochází také u reformačních myslitelů k používání českého jazyka v učených spisech. Snad nejdůležitější reformní hnutí v Čechách představovala jednota českých bratrů, která byla založena roku 1457. Tato jednota zakládala tři druhy škol a to: elementární školy, nižší bratrské školy a vyšší bratrské školy. Štverák o způsobu výchovy v těchto školách píše: „Bratrská výchova ke kázni, píli a počestnosti byla proslulá. I když bratrské školy byly vysoce ceněny pro svou demokratičnost, péči o mateřský jazyk a národní cítění i pracovně praktický ráz, trpěly stejnými nedostatky jako ostatní školy té doby, zejména verbalismem a memorováním.“ (Štverák 1983 s. 103)

Z evropských filozofů té doby věnujících se výchově jmenujme alespoň Francise Bacona. Tento anglický myslitel razil zásadu, že „není žádoucí pouhé poznání pro poznání, nýbrž poznání pro život a prospěch člověka“ (Štverák 1983 s. 108). Bacon vyžaduje individualizaci výchovy vzhledem k možnostem jednotlivých žáků, postupovat vždy od známého a jednoduchého k složitějšímu a neznámému. Základ vyučování by měl vycházet z reality. Nad výklad hotových poznatků klade Bacon metodu iniciativní tj. samostatné myšlení a uvažování žáků.

V odpověď na reformní hnutí a humanismus byl v roce 1534 založen řád jezuitů Ignácem z Loyoly. Jezuité se zaměřovali především na střední a vysoké školy, které navštěvovali jedinci z vyšších vrstev. Jezuité stavěli na názoru, že pro běžný lid je nevzdělanost ochranou před hříchy a bludy. Jako první zavedli systematické vzdělávání učitelů. Přízeň si získávali také možnostmi účasti rodiny na školním vyučování, či veřejných disputacích. Žáci jezuitských kolejí pořádali divadelní představení s náboženskou tematikou. Tento prvek zapojení rodiny do života školy se objevuje i v moderní pedagogice. Také my se dnes snažíme rodiče vtáhnout do školního života. Žáci jezuitů však nebyli vedeni k pospolitosti ani ke spolupráci, naopak byli nabádáni ke sledování a udávání přestupků druhých studentů. Do Čech přišli první jezuité na pozvání krále Ferdinanda v roce 1556.

## 1.5 J. A. Komenský

Komenský osvětluje, proč mají rodiče milovat své děti: „Dítka plynou z podstaty naší a jsou jako titíž my; a protož tutouž lásku a vážnost jim, kterouž sobě sami, povinni jsme“ (Komenský 1908 s. 13).

Komenský se narodil 28. 3. 1592. Pocházel z rodiny patřící k církvi českobratrské. Po porážce Protestantské unie v bitvě na Bílé hoře v roce 1620 nastala perzekuce členů českobratrské církve, která se dotkla také rodiny J. A. Komenského. Při nájezdu španělského vojska a vypálení Fulneku, Komenský ztratil celou svou rodinu. Několik následujících let strávil skrýváním na panstvích spřátelených šlechticů (Karla staršího ze Žerotína a Jiřího Sadovského ze Slupna). V důsledku císařského mandátu vydaného proti nekatolíkům byl však nakonec v roce 1628 opustit vlast společně s dalšími souvěrci. Po emigraci se usadil v Lešně. Zde také vytvořil zásadní dílo pro předškolní výchovu a to „Informatorium školy mateřské“. V této knize Komenský jako první v dějinách pedagogiky odůvodňuje nezbytnost systematicky uspořádané předškolní výchovy. Dílo je zpracováno do 12 kapitol, v nichž Komenský zpracoval jakýsi návod na výchovu dětí v rodině. Důraz klade na rozvoj smyslů dítěte, jako nejzásadnějšího zdroje poznání. Ukazuje taktéž na odlišnosti vnímání u dětí, na pohyb spojený s činnostmi a hrou dětí, který napomáhá rozvíjet myšlení.

Informatorium ve dvanácti kapitolách a jednom malém přídavku učí rodiče, kterak vychovávat své děti a to ještě před narozením a dále pak do šesti let. V prvních třech kapitolách Komenský odůvodňuje důležitost a význam výchovy dítěte v rodině. Zastává se dětí jako daru od Boha a nejdražšího klenotu, který by měl být rodiči opatrován a opečováván.

„Nýbrž i napomínával pilně k vystříhání se, abychom malých dítek neuráželi a nepohoršovali, ale jako jeho samého šetřili; i bídu vydávaje na ty, kdož maličké takové zarmucují (Mat. 14, 5. 6.)“ (Komenský 1958 s. 287)

Kapitola IV. všeobecně pojednává o tom, v jakých oblastech má být dítě vzděláváno:

„Oznámeno pak již nejednou, že kdo se Bohu i lidem hoditi má, v trojím tomto, pobožnosti, mravích a literním umění všelijakém vycvičen býti musí. A protož všeho toho trého základy mocné v dítkách svých klásti povinní jsou rodičové v první hned této škole pěstování svého“ (Komenský 1958 s. 296)

Dále pak k jednotlivým oblastem uvádí, co konkrétně by mělo umět a znát šestileté dítě.

V mravech a ctnostech zmiňuje tyto kategorie, v nichž by dítě mělo být vychovááno: Střídmost, úpravnost, šetrnost, poslušensví, pravdomluvnost, spravedlnost, pracovitost, Umění mluvit, ale i mlčeti, trpělivost, ochotu, zdvořilost, vážnost.

Oblast literního umění ještě dále rozděluje na to, co bychom měli znát, co činit a co mluvit. Známost pak obsahuje: fyziku, optiku, astronomii, geografii, chronologii, historii, ekonomiku a politiku. Činění je naplněno: dialektikou, aritmetikou, geometrií, muzikou a řemeslným dílem. Jazyk se dělí na: gramatiku, rétoriku a poetiku. V závěru této kapitoly Komenský odůvodňuje, proč pokroky ve znalostech dětí neuvádí po letech. Přičítá to individuálnímu přístupu v jednotlivých rodinách – každý rodič má jiný časový fond na vyučování dětí, každé dítě je jiné, jinak rychle se učí.

Následující kapitola se věnuje především zdraví dětí a to již během těhotenství matky. Je zajímavé, že už Komenský uvádí vliv matčina citového vyladění v těhotenství na dítě. Zmiňuje, že matka by neměla být hněvivá, kormutlivá a melancholická, aby takové nebylo také dítě. Dále pak po narození dítěte nabádá matky ke kojení dětí, upozorňuje na odkládání dětí ke kojným jako na nechvalitebný a škodlivý nešvar, který se rozmáhá. Hovoří zde také o vhodné výživě, zaopatření dětí a o důležitosti pohybu pro dítě.

„Čím více dítě dělá, běhá, pracuje, tím lépe na to spí, tím lépe zažívá, tím lépe roste, tím lépe jadrnosti a čerstvosti těla i mysli nabývá.“ (Komenský 1958 s. 307)

V kapitole VI. se Komenský vrací k získávání výše zmiňovaných znalostí literních a radí jakým způsobem děti v těchto vzdělávat. Ctí zásadu, že postupovat se má od nejjednoduššího k složitějšímu. Nejprve se děti mají naučit věci pojmenovávat a pozorovat, pak se mají učit, k čemu a jak slouží či jak fungují. Doporučuje také, děti místo dlouhého hovoření raději vyučovat čtením pohádek, či básní, protože si je lépe zapamatují. Jsou pro děti vhodné, protože v nich obvykle bývá i mravní ponaučení. Závěr této kapitoly věnuje doporučení rodičům nechat děti hrát s dalšími dětmi.

„Protož nepochybuj žádný, že dítě dítěti víc vtip zaostřiti a nabrousiťi můž než kdo jiný.“ (Komenský 1958 s. 312)

Kapitoly VII. až X. jsou praktickým návodem na výchovu dětí v oblastech činností a prací, gramatiky a rétoriky, mravů a ctností a pobožnosti. I zde se ctí zásada od jednoduššího k složitějšímu. A také dnešním jazykem řečeno prožitkové učení, všechny poznatky se dětem mají předestírat na praktických ukázkách. Předposlední a poslední kapitola se věnuje přechodu

děti ze školy mateřské do školy obecné. A to konkrétně věku, v němž mají děti do obecné školy nastoupit a také vysvětlení proč právě v tomto věku. A následně jak dítě na přechod do obecné školy připravit a jak mu ho usnadnit.

Jsem přesvědčena, že Informatorium školy mateřské je i dnes zcela aktuální a moderní učebnicí nejen pro rodiče, ale i pro pedagogy. Hlavní zásady a principy v něm uvedené platí i dnes – neurážet dítě, neponižovat ho, ale dávat jasné hranice, postupovat od jednoduššího ke složitějšímu, vše co je možné ukazovat na praktických věcech, nechávat dítěti prostor pro volnou hru, nechat dítě hrát s vrstevníky, vést ho k úctě, pravdomluvnosti, střídmosti, umožnit dítěti pohyb.

## **1.6 John Locke**

Dalším v řadě významných myslitelů zabývajících se dítětem a jeho výchovou byl John Locke. Ve svém spise Pojednání o lidském rozumu podává dítě po narození jako prázdnou desku (tabula rasa) bez vrozených idejí a představ. Proto je nutné dítě vychovávat dospělým. Locke však na rozdíl od Komenského klade důraz na individualizovanou výchovu v rodině. Zdůrazňuje spíše význam mravní výchovy a to zejména sebeovládání. Klade jí výše než učenost.

Jůva a Jůva zmiňují nejdůležitější zásady Lockovy teorie: „Vychovávat máme především příkladem a působením prostředí, dítě nemáme nikdy strašit a i tělesné tresty máme omezit na minimum.“ (Jůva, Jůva 1997, s. 20).

## **1.7 J. J. Rousseau**

Stejně tak jako se měnily politické systémy a uspořádání měnil se i pohled na výchovu dítěte. Protože pohled na dítě a dětství jako takové je v závislosti na úrovni sociální a kulturní vyspělosti společnosti. A tak s reformními myšlenkami přichází i reformní postoj k výchově dětí. Nejen společnost, ale také dítě je potřeba osvobodit. Na tomto místě je nutné zmínit především J. J. Rousseaua. Tento jako naději na osvobození a přeměnu společnosti vidí jediné – shodu s přírodou. Říká: „Milujte děti, přejte jim jejich hry, jejich zábavy a jejich roztomilý instinkt.“ (Rousseau 1967, s. 68). A právě na tomto instinktu je založena Rousseauova teorie výchovy. Vychovatel je zde pro žáka, je potřeba aby zachytil i třeba sebemenší zájem dítěte o nějakou znalost či dovednost a přirozeným způsobem či hrou mu pomohl tuto dovednost rozvinout. Neznamená to tedy vůbec dítě nevzdělávat, ale učit ho přirozenou cestou, důsledkem jeho činů a s ohledem na současné zájmy. Znamená to nechat dítěti svobodu, ale také ho dobře pozorovat a zachytit i tu nejjemnější motivaci dítěte k učení. Systém vzdělávání



rozděluje Rousseau do čtyř období a to od 0 do 2 let kdy by dítě mělo vyrůstat v rodině a učit by ho měla matka a otec. Dále pak od 2 do 12 let, kdy by se výchovy dítěte měl již ujmout vychovatel, případně zdatný otec. Třetí období mezi 12 a 15 rokem věnuje především výchově rozumové. A konečně zakončuje obdobím čtvrtým od 16 do 20 let, jež je věnováno mravnímu formování dítěte. Rousseau však svou teorii věnuje pouze chlapcům. Výchovou dívek se zabývá pouze minimálně v jedné kapitole své knihy Emil čili o výchově. Jak uvádí Jůva: „Při výchově dívek zastává - na rozdíl od Komenského - konzervativní názory své doby. Výchova dívky má být určována jejím vztahem k muži - má se mu líbit, má mu prospívat a má o něho pečovat. Má myslet myšlenkami svého muže a mluvit jeho slovy. K tomu dostačuje výchova tělesná a mravní.“ (Jůva, Jůva 1997 s. 23). Rousseauův přínos pedagogice je vyjíměčný v jeho víře v člověka a jeho rozvoj v nadšení pro život a dítě jako samostatnou a jedinečnou osobnost.

### **1.8. Pedagogika 19. století**

Přenesme se nyní o další století k švýcarskému pedagogovi Johannu Heinrichu Pestalozzimu. Ten se svým dílem Lienhart a Gertruda navazuje na odkaz J. J. Rousseaua. Pestalozzi se v něm snaží přiblížit přirozenou výchovu dětí v rodinném prostředí. Na rozdíl od Rousseaua však trvá na systematickosti vzdělání. Snaží se stejně jako Komenský stavět své vyučování na názornosti. Jako nejdůležitější složku výchovy pak vidí mravní rozvoj.

S nárůstem průmyslové výroby století páry a se zrovnoprávněním žen jako pracovní síly, narůstala také potřeba zaopatření dětí těchto žen.

Pro předškolní výchovu významným myslitelem té doby se stal Fridrich Fröbel. Původně zamýšlel vytvořit ucelenou reformu vzdělávání. Nakonec však nejvíce působil na poli předškolní výchovy. Svou koncepcí navazoval a rozvíjel myšlenky Pestalozziho, jehož ústav také navštívil. V roce 1840 založil v Německu první Kindergarten a vytvořil pro ni metodiku. Fröbel pro tato zařízení vytvořil didaktické pomůcky tzv. „dárky“ a způsob hry s nimi. Všeobecně hru a práci dětí uznával jako významné prostředky výchovy. Podle Fröbela „je člověk schopen poznat dokonale pouze to, co je schopen sám vytvořit, a dovede dokonale a úplně vykonat pouze to, čemu porozumí do hloubky. Proto je třeba nejprve naučit se věc vytvářet, pak ji nazírat, a konečně jí rozumět a pochopit ji“ (Štverák 1983 s. 176) Založení mateřských škol našlo velkou odezvu. Během dalších let vznikaly mateřské školy také v dalších evropských zemích.

Za zmínku jistě stojí také poněkud utopistická vize pedagogiky, jak jí podává Lev Nikolajevič Tolstoj. Založena je na totální aktivizaci žáka, na jeho zájmech a absolutní svobodě. A také na

naprosto realistické emocionální vazbě učitele a žáka a podpoře kreativity. Své pedagogické záměry uskutečňoval v jím založených školách v Jasně Poljaně.

### **1.9. Vznik prvních opatroven na území Čech a Slovenska**

Jako první vznikla na tehdejší území Rakousko-Uherska roku 1828 opatrovna v Budíně. Zásahu na její založení měla Terezie Brunszviková. Mimo jiné náměty na její výchovnou koncepci čerpala na základě návštěvy ústavu J. J. Pestalozziho a také dalších více než dvě stě nejrůznějších výchovných ústavů. Následovalo založení opatroven v Banské Bystrici, Bratislavě a Trnavě. Na území Čech se zřizování prvních opatroven chopil nejvyšší purkrabí Karel Chotek. Jeho zásluhou byla v Praze 1. března 1832 otevřena vzorná opatrovna Na hrádku. Také mimo hlavní město se začaly pomalu opatrovny objevovat v Plzni, Hradci Králové, Klatovech, Domažlicích. Do opatroven docházely děti od dvou do pěti let a připravovaly se zde systematicky na školní docházku. Jako učitel v první opatrovně Na hrádku působil Jan Vlastimír Svoboda. Tento také sepsal výchovný program, dle něhož se v prvních opatrovnách pracovalo. Dílo s názvem Školka vychází z knihy Leopolda Chimaniho a je uzpůsobena podmínkám českého elementárního a předškolního vzdělávání. Čerpá z Komenského didaktických zásad, z myšlenek Fröbela. „Svoboda uvádí ve svém díle i zásady, které je třeba uplatňovat při výchově dětí předškolního věku, jako hravě učit, užívat názoru, všechno povídat dětem v lehoučkém slohu, postupovat od známého k neznámému, co děti znají, nechtít samy říkají, nezdržovat se dlouho u jednoho předmětu“ (Bartušková a kolektiv 1969, s. 33).

Další osud opatroven a mateřských škol v Čechách se odvíjel od tvorby nového školského zákona z roku 1869. Tento obsahoval nejen body týkající se vzdělávání a postavení učitelů, ale též body o zřizování předškolních zařízení. Na jejich rozšíření měla zásluhu zejména Marie Riegrová – Palacká. První mateřská škola v Praze u sv. Jakuba ve své koncepci spojovala prvky německé, francouzské a české předškolní výchovy. Tuto koncepci zaštiťovala osobnost pěstounky Barbory Ledvinkové, jejíž vlastní zkušenosti z předškolní výchovy byly shrnuty v metodickém díle Škola mateřská z roku 1889. Mateřská škola se stala státní institucí a jako taková byla finančně zajišťována státem. Pouze jídlo a ošacení pro nejchudší děti bylo placeno z dobročinných příspěvků. Na rozdíl od dětských zahrádek, jejichž provoz byl hrazen ze školního placeného rodiči. Množství těchto institucí se i nadále zvyšovalo, jak uvádí Mišurcová „V posledním desetiletí 19. století bylo v Českém království celkem 330 předškolních zařízení, z poloviny českých a z poloviny německých.“ (Mišurcová, Čapková, Mátej 1987 s. 56). Neexistovala ani jednotná metodika, podle níž by se vyučovalo. Každá z institucí si

prostřednictvím své ředitelky vytvářela svou vlastní metodiku a obsahovou formu, již bylo nutno nechat schválit městským úřadem.

### **1.10. Vznik reformního školství 20. Století v Čechách**

V červnu roku 1908 byl uspořádán V. sjezd Spolku pro zájmy škol mateřských, na němž se jednalo o reformě mateřských škol a o zdokonalení systému vzdělávání pěstounek. V otázce vzdělávání dětí byl požadován ústup od vyučování školským stylem a zařazení více dětských zaměstnání a věku přiměřené zábavy. Tyto požadavky a představu reformovaného předškolního vzdělávání přednesla Ida Jarníková, která se v roce 1910 stala vedoucí pokusného oddělení mateřské školy v Praze. Následně v roce 1927 vydala Výchovný program mateřských škol, v kterém zpracovala tři období (podzim, zima, jaro). Obsah tohoto programu vychází ze zkušeností dětí a přirozené motivaci v podobě touhy po dalším poznání. Za důležitou složku považuje umění a to jak literární, tak výtvarné a dramatické. Učitelka by podle Jarníkové při tvorbě týdenních plánů měla brát v potaz zájmy dětí, měla by činnosti střídat. V Brně obdobnou reformní školu vedla Anna Süssová, autorka „Návrhu na reformu škol mateřských“. Kritizuje v něm současný stav předškolního vzdělávání, jako příliš zaměřený na didaktický styl výuky. Nelíbí se jí, že děti jsou nuceny podstatnou část dne sedět nehnutě na místě a poslouchat vyučující. K nápravě je potřeba dle jejího názoru zákonem upravit organizaci mateřských škol a vzdělávání pěstounek. A pak také vytvořit jednotnou osnovu výchovy pro mateřské školy. Úsilí k vymezení charakteru mateřských škol a prohloubení vzdělanosti pěstounek vedlo ke studiu u profesora F. Čády. Tento se věnoval zejména psychologii dítěte, jeho kresby a výzkumu vývoje dětské řeči. V roce 1910 pak založil Sdružení pro výzkum dítěte, z jehož podnětu byl zřízen Pedologický ústav v Praze. Před druhou světovou válkou vznikaly také experimentální školky a to pod vedením F. Šerackého v Praze Na Studánce a v Brně pod vedením Otokara Chlupa.

### **1.11. Pedocentrismus**

Do pedagogických snah v naší zemi začal pronikat také vliv pedocentrismu – hnutí zformovaného na základě knihy Ellen Keyové Století dítěte. Toto své dílo formulovala Keyová jako manifest za práva dítěte na svobodnou výchovu. Prosazovala přirozenou výchovu jako základ pro rozumový vývoj dítěte. Pedocentrismus jak uvádí Štverák „považuje za střed výchovného a didaktického procesu zájem o potřeby dítěte“ (Štverák 1983, s. 293). V této době

vzniká také alternativní pedagogika Marie Montessoriové. Školy pracující podle zásad její pedagogiky existují dodnes. Její metoda pracuje s učitelkou, která pouze pozoruje, připravuje pro děti vhodné prostředí s mnoha promyšlenými didaktickými pomůckami, s nimiž dítě pracuje a tak se učí. Dává dětem velký prostor pro samostatnost, protože zastává názor, že kdo není odkázán na pomoc druhého, stává se svobodným. Nechává tak dětem možnost vykonávat kromě sebeobsluhy i další drobné práce.

### **1.12. Poválečná léta v české předškolní pedagogice**

Poválečná léta znamenala pro předškolní vzdělávání na jedné straně vítězství a to v zařazení do školské soustavy školským zákonem z roku 1948, velkým nárůstem počtu mateřských škol na našem území a také uzákoněním vysokoškolského vzdělání pro učitelky mateřských škol. Na straně druhé obrovskou prohru - ústupem od individualizace a upřednostňováním potřeb společnosti před potřebami dítěte. Opravilová uvádí, že: „Typickým znakem sociocentrické orientace se stává důraz na přípravu na školu. Tato příprava je určována předepsanou soustavou vědomostí, dovedností a návyků“ (Opravilová 2002, s. 27). Počet mateřských škol se sice více než čtyřnásobil, ale tyto školky byly naplněny věkově homogenními třídami a unifikovaným programem. Veškeré úsilí pedagogů i dětí mělo směřovat k uspokojení potřeb a záměrů společnosti. Činnosti na základě zájmu dětí a volnou hru nahradili frontální práce a spíše „školské“ verbální vyučování. První poválečné osnovy byly vydány roku 1953 s názvem „Prozatímní osnovy pro mateřské školy“- byly prověřeny, upraveny a jako závazný dokument uzákoněny roku 1955. Tyto osnovy stanovily, co a kdy se děti mají naučit bez jakéhokoliv přihlídnutí k individualitě dítěte. Další „Osnovy výchovné práce pro mateřské školy“ vznikly v roce 1960. Výchovu ve školce rozdělovaly do oblastí: tělesná, rozumová, mravní, pracovní, estetická. Tento dokument byl doplněn metodikou „Rok v mateřské škole“. V roce 1967 pak vyšel komplexnější „Program výchovné práce v jeslích a mateřských školách“, jenž se věnuje celému předškolnímu věku a rozpracovává ho do tří věkových skupin. V roce 1968 s částečným uvolněním režimu vznikaly pokusy o demokratizaci ve výchově. Avšak i tyto byly rozhodně zastaveny. V reakci na tyto snahy nastala ještě tvrdší normalizace. Projevovala se především silným tlakem na ideové působení směrem k dětské populaci. Jak uvádí: „Příkladem mohou být cíle předškolní výchovy uvedené v Programu výchovné práce z roku 1977 - zabezpečovat především prohloubení ideově politického zaměření předškolní výchovy jako významného ideologického prostředku, který je uvědoměle využíván ve prospěch rozvoje socialistické společnosti a jejich zájmů“ (in Pavlovská, Syslová, Šmahelová 2012 s. 71) Tento program

v podstatě vyloučil volnou hru z denního režimu mateřské školy a nahrazuje ji zcela řízenými činnostmi a didaktickými hrami. Posledním předrevolučním programem je Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy s dodatkem metodických příruček. Pro tento program je už dítě skutečně pouze objektem pod vlivem učitelky, jejíž jednání s dítětem se otevřeně přibližuje manipulaci.

## **1. 13 Česká mateřská škola po roce 1989**

V porevoluční době roku 1990 začalo v mnohých mateřských školách období hledání nového programu, nových směrů v pedagogice, ale také návrat do let předválečných ke kořenům české předškolní pedagogiky. Návrat k myšlenkám Komenského, Svobody, Jarníkové a Süssové. Některé z mateřských škol zaujaly alternativní vzdělávací programy, jako např. Montessori pedagogika, waldorfská škola či program Začít spolu. Jedno však měly snahy mateřských škol společné, chtěly dítě znovu učinit svobodným. Dát mu volnou hru a možnost volby činnosti, individualizovat přístup k dítěti. Díky tomuto nadšenému snažení vznikl v roce 2002 Rámcový vzdělávací program, jenž se ještě další dva roky ověřoval a roku 2004 vešel v platnost. Z tohoto programu vychází každá mateřská škola při tvorbě vlastního Školního vzdělávacího plánu.

### **1.14 Rámcový vzdělávací program**

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání v jednotlivých kapitolách vymezuje postavení RVP v systém kurikulárních dokumentů, určuje platnost tohoto dokumentu a jeho hlavní principy. RVP PV zajišťuje srovnatelnost vzdělávání dětí ve všech státních mateřských školách v ČR. Dále pak udává postavení předškolního vzdělávání v školském systému a určuje jeho organizaci. Stanovuje rámcové cíle a klíčové kompetence a tyto pak podrobně rozpracovává v jednotlivých oblastech.

Rámcové cíle stanoví takto:

1. rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání
2. osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost
3. získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí.

Za klíčové kompetence jsou podle Rámcového vzdělávacího programu považovány:

1. kompetence k učení
2. kompetence k řešení problémů

3. kompetence komunikativní
4. kompetence sociální a personální
5. kompetence činnostní a občanské

RVP PV rozděluje vzdělávací obsah do pěti vzdělávacích oblastí a to:

1. Dítě a jeho tělo
2. Dítě a jeho psychika
3. Dítě a ten druhý
4. Dítě a společnost
5. Dítě a svět

Každá z těchto oblastí je uspořádána do dílčích vzdělávacích cílů, vzdělávací nabídky, očekávaných výstupů a rizik. Tak jak je vzdělávací obsah formulován vychází jako doporučení k tvorbě školních a třídních vzdělávacích programů. Samostatnou kapitolu tvoří podmínky a ty jsou vymezené v sedmi podkategoriích:

1. Věcné podmínky
2. Životospráva
3. Psychosociální podmínky
4. Organizace
5. Řízení mateřské školy
6. Personální a pedagogické zajištění
7. Spoluúčasť rodičů

## **2. Psychologie dítěte, vývojová psychologie**

Při tvorbě demokratických programů pro mateřské školy byla vždy klíčovou znalost psychologie dítěte, potažmo vývojové psychologie. Následující řádky budou proto věnovány právě jí a to konkrétně čtyřem nejvýznamnějším osobnostem a jejich vývojovým teoriím.

### **2.1 Vývojová psychologie**

#### **2.1.1 Sigmund Freud (1856 – 1939)**

Freud rozděluje život člověka a jeho psychický vývoj na pět stadií:

### 1. Orální fáze (0 – 1 rok)

Je nazývána orální, jelikož zdrojem slasti jsou v tomto období ústa. Skrze ně dítě přijímá potravu, s jejich pomocí poznává svět. V tomto období se utvářejí prvotní vztahy.

### 2. Anální fáze (1 – 3 roky)

V tomto období se utváří vztah jedince k sobě a vlastní činnosti. Vytváří se také schopnost ovládnutí, sebeovládání, vznikají zárodky etického a estetického cítění.

### 3. Falická fáze (3 – 5 let)

Dítě se podle Freuda velmi osamostatňuje. Typická pro tuto fázi je velká nezávislost na rodičích.

### 4. Latentní fáze (6 – nástup puberty)

Freud jí nepřikládá velký význam. Nedochozí k žádnému výraznému nárůstu libida – zdá se, že jeho vývoj ustrnul.

### 5. Genitální fáze

Freud ji udává jako nejvyšší fázi vývoje. Člověk se stává zralou osobností.

## **2.1.2 Erik Homburger Erikson (1902 - 1994)**

Erikson svou teorii staví na osmi vývojových stádiích, přičemž každé z nich je typické nějakým konfliktem či krizí. Vyřešení tohoto konfliktu pak znamená pro osobnost člověka další růst. Avšak jestliže konflikt není vyřešen, člověk si odnáší do dalšího vývoje pocit méněcennosti. Vývoj podle Eriksona probíhá po celý život člověka a vývojová stádia na sebe navazují.

### 1. Období orálně senzorní (0 – 1 rok)

Pro toto období je charakteristický konflikt bazální důvěry proti bazální nedůvěře. Bazální důvěru naznačuje fakt, že dítě je schopno nechat matku se na určitou dobu vzdálit. Za důležité v tomto období považuje Erikson správnou hygienu, kojení, fyzický a sociální kontakt – zvláště empatie a citlivost. V tomto období se utváří naděje.

### 2. Období svalově anální (2 – 3 roky)

Charakterizuje je konflikt autonomie proti studu a pochybám. V tomto období je zapotřebí skutečně jemného přístupu rodičů. Vzniká zde potřeba bezpečí, z níž posléze může vyrůst samostatná bytost. Jak uvádí Erikson: „Toto stadium se stává rozhodující pro poměr mezi láskou a nenávisť, spoluprací a vzdorovitostí, svobodu vyjadřování sebe sama a jejím

potlačování. Z pocitu sebeovládání bez ztráty sebeúcty vychází trvalý pocit dobré vůle a hrdosti; pocit ztráty sebeovládání a pocit cizí dominance vyvolává trvalý sklon k pochybnostem a studu“ (Erikson, 2002, s. 231). Dítě podle Eriksona pokud je trvale uráženo a zahanbováno, projevuje se vzdorem. Urážení a zahanbování nevede ani ke slušnosti, spíše ke snaze nebýt přistižen. Ctností získanou v tomto období je vůle.

### 3. Období lokomotoricky genitální (3 – 5 let)

Typickým konfliktem je iniciativa proti vině. Dítě v tomto období zvyšuje svou aktivitu. Erikson tvrdí, že nikdy už nebude jedinec tak aktivní a tolik připraven se učit jako právě v tomto období. Na učení se těší, je připraveno spolupracovat, experimentovat a tvořit. Učí se napodobováním dospělých. Ostatně dospělé vnímá jako ideál, vzor, jemuž je potřeba se vyrovnat. Neúspěch však může vést až k pocitům viny a úzkosti.

### 4. Období latence (6 – 12 let)

Konflikt Erikson vidí ve snaživosti oproti méněcennosti. Dítě se ještě více věnuje rozvíjení dovedností, pokud však nedojde ke kýženému výsledku, či pokud není dostatečně oceněno z venku, může docházet k pocitu méněcennosti.

### 5. Puberta a adolescence (12 – 20 let)

Erikson vidí jako typický pro toto období konflikt identity a zmatení rolí. Vývoj v této fázi nabývá na bouřlivosti, a to jak z hlediska fyzického tak i duševního a sociálního. V tomto období se často rozhoduje o budoucnosti – o povolání člověka o jeho sociálních rolích. V nejednom případě nastává krize identity. V důsledku prudkých tělesných změn, jež Erikson nazývá „fyzilogickou revolucí v sobě samé“ (Erikson, 2002, s. 237) dochází k depresím, rozladění a zmatku. V tomto věku se také často objevuje identifikace s různými skupinami či hnutím. Ctností, jež je vytvářena, je věrnost.

### 6. Mladší dospělost (20 -30 let)

Jak bylo zmíněno výše, Erikson zdůrazňoval návaznost jednotlivých období vývoje jedince. Na tomto místě zdůrazňuje v předchozím období utvořenou identitu, která je nyní schopna spojit se s identitou ostatních. Člověk je tak připraven na intimitu skrze sdílení. Ovšem může dojít také k izolaci – důvod je možno spatřovat v neplnění všech nároků jednotlivce. Ctností vznikající v tomto období je láska.

### 7. Dospělost (30 -60 let)



Vyznačuje se konfliktem generativity proti stagnaci. Generativou rozumíme především zájem o plození dětí a výchovy další generace. Je to též nutkání cosi nového vytvářet, cosi předávat. Obsahuje kreativitu a produktivitu jako takovou. Tam kde selžou snahy o generativitu, může dojít k regresi a k převládajícímu pocitu stagnace a osobního ochuzení.

### 8. Zralý věk (60 let – smrt)

Konfliktem se stává integrita „já“ proti zoufalství. V této poslední fázi Erikson mluví o bilancování vlastního života o vyrovnání se sám se sebou i s přítomností smrti. Erikson popisuje integritu těmito slovy: „Je to přijímání jednoho a jediného životního cyklu člověka jako něčeho, co muselo být a co nebylo možno nijak nahradit; neboť ví, že individuální život je náhodný průsečík jediného životního cyklu s jediným úsekem historie“ (Erikson 2002, s. 244) Nedostatek či ztráta integrity se pak může projevit jako strach ze smrti. Objevuje se zoufalství pramenící z pocitu, že je již pozdě začít nový život, zkusit jinou životní cestu. Ctností posledního období je moudrost.

### **2.1.3 Jean Piaget (1896 - 1980)**

Piagetova koncepce je teorií kognitivního vývoje – týká se tak pouze jedné oblasti vývoje člověka a tou jsou poznávací procesy. Posuzuje způsob, jakým člověk poznává a jakým pracuje s nabytými informacemi. Rozeznává čtyři nejdůležitější stadia:

#### 1. Stadium senzomotorické (0 – 18 -24 měsíců)

Na začátku tohoto období dítě vnímá svět jako izolované obrazy a vlastní počítky. Experimentování dětí s vlastními schopnostmi vedou k získávání znalostí a dovedností. Jak se schopnosti dětí prohlubují, nastupuje promyšlenější povaha činností. Dítě je již schopno domyslet co by se stalo kdyby.. Velmi důležitým okamžikem je také uvědomění si toho, že skrytý předmět nepřestane existovat.

#### 2. Stadium předoperační (18 – 24 měsíců – 7 let)

Toto stadium Piaget ještě dále dělí od 2 do 4 let na fázi symbolického a předpojmového myšlení, a od 4 do 7 let na fázi předoperačního názorného primárně egocentrického myšlení. Dítě v tomto stadiu je dle Piageta již schopno o věcech a událostech přemýšlet a hovořit v symbolických pojmech. Příkladem této dovednosti jsou hry na „jakoby“. Zpočátku dítě dovede mluvit pouze o věcech a jevech, které jsou konkrétně přítomny. Ale také tato schopnost se vyvíjí a v závěru tohoto období je již schopno uvažovat a hovořit o čemsi

nepřítomném. Dosud však podle Piageta nerozumí příčinnosti, množství, kategorizaci a klasifikaci jevů. Dítě je v tomto období egocentrické.

### 3. Stadium konkrétních operací (7 – 12 let)

Děti v tomto věku již lépe klasifikují jevy, více si uvědomují příčinnost, egocentrismus se vytrácí, a proto objevují možnost přemýšlet o tom, co prožívají a nad čím přemýšlejí ostatní lidé. Jsou schopné na věci a události nazírat z hlediska jiných lidí. Nejsou ale ještě schopné dedukce a abstrakce.

### 4. stadium formálních operací (12 let a výše)

Poslední konečné stadium je charakteristické způsobilostí k abstraktnímu myšlení, metodickému postupu, tvoření hypotéz, dedukci a prognostickému myšlení (jak by to mohlo být). Ne všichni lidé tohoto stadia dosáhnou.

Uvedený věk je však pouze orientační, mohou se vyskytnout individuální rozdíly.

Piagetova teorie byla již mnohokrát opravována a pozměněna. Nové poznatky vědy také poukazují na to, že např. kojenci mohou vykazovat schopnosti Piagetem uváděné až ve vyšších stádiích vývoje. I přesto je Piagetova teorie ve většině hledisek platná.

## **2.1.4 Lawrence Kohlberg (1927 - 1987)**

Pod vlivem Piagetovy teorie dal vzniknout koncepci morálního vývoje. Rozděluje ji do tří hlavních fází, z nichž každou ještě dále dělí na dva stupně.

### 1. Fáze prekonvenční morálky (předškolní dětství)

- a) stupeň orientace na trest – dítě se snaží vyhovět, aby se vyhnulo trestu.
- b) stupeň orientace na odměnu – dítě se snaží vyhovět, aby se mu to nějakým způsobem vrátilo, aby získalo odměnu

### 2. Fáze konvenční morálky (školní věk)

- a) stupeň konformity – správné je to co společnost očekává, stát se hodným dítětem
- b) stupeň sociální souhry – dodržuje pravidla, aby se vyvaroval zavržení ze strany autorit a vlastním výčitkám svědomí

### 3. Fáze postkonvenční morálky (dospělost)

a) stupeň společenské smlouvy – uznává rozmanitost lidských hodnot, názorů a přesvědčení. Chápe, že zákony se nesmí porušovat, ale v mezních situacích je schopen uvažovat nad jiným řešením situace. Kohlberg uvádí, že některé instituce ve svobodných zemích (např. ústavní soud) vykazují rysy tohoto stupně morálky.

b) stupeň obecných etických principů – zaměřuje se na svědomí a vyšší principy. Má hluboce zakořeněný soubor morálních zásad. Do tohoto stádia dorůstá pouze velmi málo lidí.

Kohlberg předpokládá, že vývoj morálky neprobíhá u všech lidí totožně a zdaleka ne všichni lidé dosáhnou postkonvenční fáze. (Kohoutek 2008)

### **2.1.5 Zdeněk Helus**

Helus stadium předškolního věku charakterizuje jako „ proměny v:

a) růstu obratnosti

b) v nových možnostech myšlení, což otevírá nové možnosti pro výchovné působení učitelky, hru a zábavu. Vhodné využívání těchto možností, vede k dalšímu duševnímu vývoji dítěte. Nesmí však docházet k přetížení dítěte. Je potřeba brát ohled na specifičnost myšlení předškoláka.

c) v pokroku ve výtvarném projevu – citlivý výklad dětské kresby nám může napovědět, co dítě prožívá, čeho se bojí. Napomáhá také diagnostice inteligence - usuzujeme na úroveň jeho rozumového vývoje.

d) v proměnách v sociálním životě - na významu nabývá kamarádství. Dítě v tomto věku dokáže být předsudků prosté, zajímá se o „jinakost“ svého kamaráda a touží mu pomáhat

e) v hrách na sociální role – učí se jejich pomocí vyhraňovat některé vlastnosti, propodobňovat se ke svým vzorům. Tyto hry dovolují nahlédnout na věci a lidi z jiné perspektivy – z pozice někoho na koho si hraje. Umožňují kompenzovat frustrace. Napomáhají uvolnění tvůrčí fantazie.

f) v expanzivní iniciativnosti – psychomotoricky expanduje (lítá, skáče, prolézá atd.), mentálně, duševně expanduje (vykládá si svět kolem sebe, zabývá se jím), sociálně expanduje (stává se partnerem rozhovorů, vyjadřuje svůj názor, snaží se včlenit do skupiny)

g) ve formování základů mravnosti – začíná zaujímat elementární mravní postoje, postupně si uvědomuje pravidla, řád.“ (Helus 2009, s. 240)

Dalším důležitým faktorem v péči o předškolní dítě je pochopení jeho potřeb. A proto následující kapitola se zabývá právě jimi.

## 2.2 Potřeby dítěte

Pro to, aby se dítě cítilo v mateřské škole v bezpečí a jistě, je nutné snažit se uspokojit jeho potřeby. A to jak biologické tak i psychické. Potřebami biologickými či fyziologickými máme na mysli potřeby, které tvoří nejnižší patro Maslowovy pyramidy potřeb. Konkrétně potřebu potravy, pití, spánku, vylučování a vyměšování, fyzické aktivity. Potřeby psychické velmi jasně odvodil docent J. Langmeier a doplnil Matějček takto:

- „Potřeba určitého množství, kvality a proměnlivosti vnějších podnětů.
- Potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech.
- Potřeba prvotních citových a sociálních vztahů, tj. vztahů k osobám prvotních vychovatelů.
- Potřeba identity, tj. potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty.
- Potřeba otevřené budoucnosti neboli životní perspektivy“ (Matějček 2008, s. 37).

## 2.3 Hra

Dalším důležitým faktorem pro to, aby se dítě cítilo spokojeně a tím i v bezpečí je volná hra. Bartušková uvádí: „Ve hrách se děti sdružují, navazují přátelské vzájemné vztahy, učí se jednat společně a organizovat své chování“ (Bartušková 1969, s. 175). Hra je tedy důležitým činitelem při vytváření vztahů mezi dětmi. A tím také pro vytváření bezpečného klimatu ve třídě. Současným postavením volné hry v programu mateřských škol se vlastně vracíme k tradici předválečných mateřských škol, v nichž hra dětí byla považována za velmi významnou.

## 2. 4 Osobnost učitelky

Osobnost učitele je pro klima třídy dalším velmi významným činitelem. Každý z nás si může vzpomenout na vlastní zážitky ze školky. Opět citujeme Bartuškovou: „ Dítě hledá u učitelky mateřské školy především porozumění, citovou odezvu a ochranu. Proto je důležité, aby učitelka znala zvláštnosti dítěte v určitém věkovém období“ (Bartušková 1969, s. 240). Proto je tak důležité, aby učitelky neustrnuly, dále se vzdělávaly v nových pedagogických směrech, ale i v psychologii a dalších vědních oborech. Neméně důležitost má, aby učitelka při komunikaci s dítětem používala respektující komunikaci, neurážela ho a neponižovala.

## 3. Praktická část

V praktické části své práce jsem se snažila prozkoumat požadavky dětí na mateřskou školu, co děti považují za prioritní a důležité, aby se v mateřské škole cítily dobře a bezpečně. Děti jsem oslovovala prostřednictvím nabízených činností. Po předchozím studiu východisek předškolního vzdělávání a vývojové psychologie, tak jak je uvedeno v teoretické části mé práce, předpokládám, že pro děti budou nejdůležitějšími faktory vytváření bezpečného místa dostatečný prostor pro svobodnou volnou hru a dobré vztahy s vrstevníky.

### 3.1 Výzkumné šetření

Výzkum jsem prováděla v pěti třídách tří různých mateřských škol. Jedné venkovské školy, jedné maloměstské školy a jedné městské školy. Třídy byly jak věkově homogenní (3), tak věkově heterogenní (2). Zvolila jsem kvantitativní výzkum, metodu frontálního rozhovoru. Rozhovor probíhal formou řízené činnosti a to v několika částech. Všechny kladené otázky byly konstruovány za účelem zjištění faktorů, které děti považují za důležité pro vytvoření bezpečného prostředí. Odpovědi byly řazeny do kategorií. Jednotlivé kategorie jsou uvedeny pod popisem činnosti.

#### Výzkumné otázky:

- I. Nakolik se ztotožňují a odlišují podmínky pro vzdělávání dětí vymezené RVPPV s podmínkami vymezenými dětmi?
- II. Co děti považují za prioritní v mateřské škole?

- III. V čem děti spatřují největší rizika omezující jejich spokojenost a tím pádem i úspěšnost vzdělávání v mateřské škole?

Výzkumné otázky namotivované pro rozhovor s dětmi:

- I. „Co děláte pro to, aby vám bylo ve školce hezky?“  
II. „Co by mělo ve školce být, aby se vám v ní líbilo?“  
III. „Co se vám ve školce nelíbí?“  
IV. „Co by měla maminka a paní učitelka ve školce pro Venouška přichystat, aby se do ní těšil?“

Výzkumné otázky jsem zařadila do společné řízené činnosti s dětskou skupinou:

**I. Říkanka s pohybem**

Týnom tánom talijánom,

Dobrý den a dobré ráno.

Týnom tánom třesky plesky,

Ať je nám tu spolu hezky

Co se dá udělat, aby bylo ve školce hezky? Po kroužku pošlu obrázek usměvávka a kdo ho bude držet, poví mi, když bude chtít, co děláte u vás ve školce pro to, aby vám tu spolu bylo hezky.

Kategorie odpovědí: aktivity nad rámec běžného programu, sport, hra, vztahy (včetně hodné paní učitelky), tvořivá činnost, pobyt venku, úklid

**II. Stavění školky**

Pojďte, postavíme si tu spolu takovou malou školku. Mám tu nějaký materiál, z kterého bychom ji mohli postavit. Školku už máme, ale je úplně prázdná. Asi bychom ji měli něčím naplnit. Zkusíme to spolu? Dám doprostřed barevné kytičky, a kdo bude vědět, co by rád do školky přidal, vezme si kytičku, přidá ji do školky a poví nám, co nebo koho do školky přidal, aby se mu v ní líbilo.

### **III. Mraky**

Školku jsme postavili, nastěhovali jsme do ní věci, které máme rádi. Jenže někdy se stane, že se ve školce objeví takovéhle černé mraky. Zkrátka, že se u nás ve školce objeví něco, co se nám nelíbí. Zkusíme ty mraky z té školky zase odstranit, co vy na to? Vezmeme každý popořadě jeden mrak a řekneme, co se nám ve školce nelíbí. Pak ten mrak můžeme zmuchlat a zahodíme ho, aby už se nám ve školce neobjevil.

### **IV. Příběh**

Děkuji vám moc za pomoc, děti. A ještě mám poslední prosbu. Mám malého kamaráda, jmenuje se Venoušek a je mu pět let. Taky je někomu z vás pět let. No vida. A představte si, že tenhle můj kamarád, ten Venoušek každé ráno, když má jít do školky, doma mamince hrozně pláče. Slzy jako hrachy se mu takhle kutálí po tvářích. A víte proč? On vám ten Venoušek vůbec nechce chodit do školky. A jeho maminka i paní učitelka jsou z toho velmi, velmi smutné a tak mě poprosily, když sem za vámi dneska jdu, jestli byste jim neporadili, co by měly udělat pro to, aby se Venoušek do školky těšil. Aby chodil do školky rád. Já si to napíšu a té mamince a paní učitelce to předám.

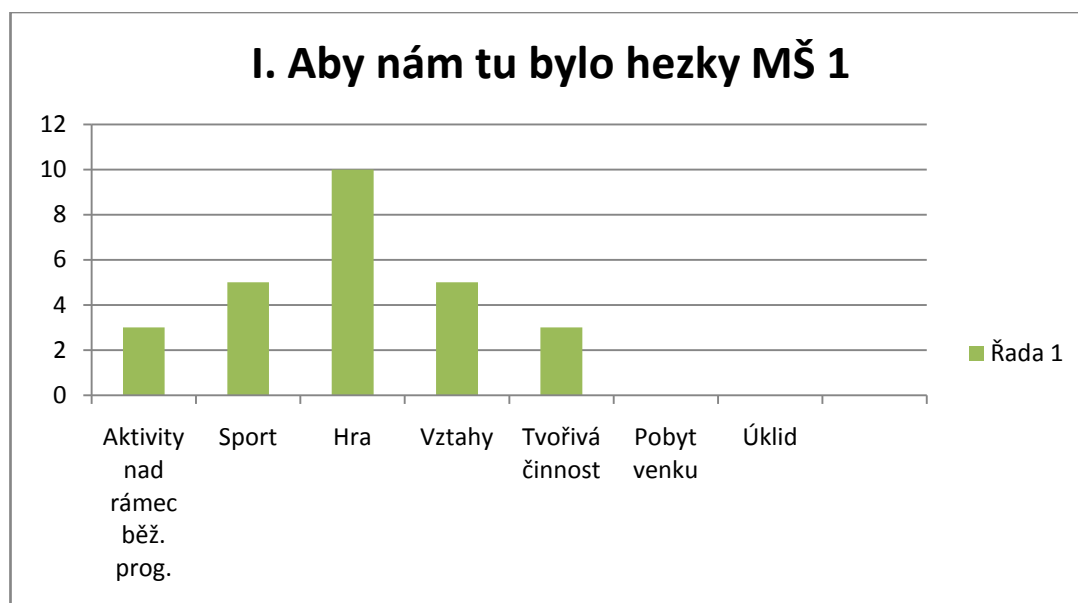
## **3.2 Pozorování**

### **MŠ 1**

Stručná charakteristika:

Dvojtřídní mateřská škola umístěná v klidné části města. Třídy jsou věkově homogenní. Výzkum probíhal ve třídě starších dětí ve věku od 5 do 6 let. V tento den přítomno 25 dětí. Děti jsou komunikativní, nebojí se. Okamžitě navazují kontakt. Jsou veselé a ochotné.

Graf č. 1 Odpovědi dětí z MŠ 1 na výzkumnou otázku: „Co děláte pro to, aby vám tu bylo hezky?“



Jak ukazuje graf, jasně zvítězila hra dětí. Odpovědělo tak 10 z 25 dětí. Po 5 odpovědích pak získal sport a vztahy s vrstevníky. Pouze 3 z 25 dětí považují za důležité aktivity nad rámec běžného programu a 3 tvořivou činnost.

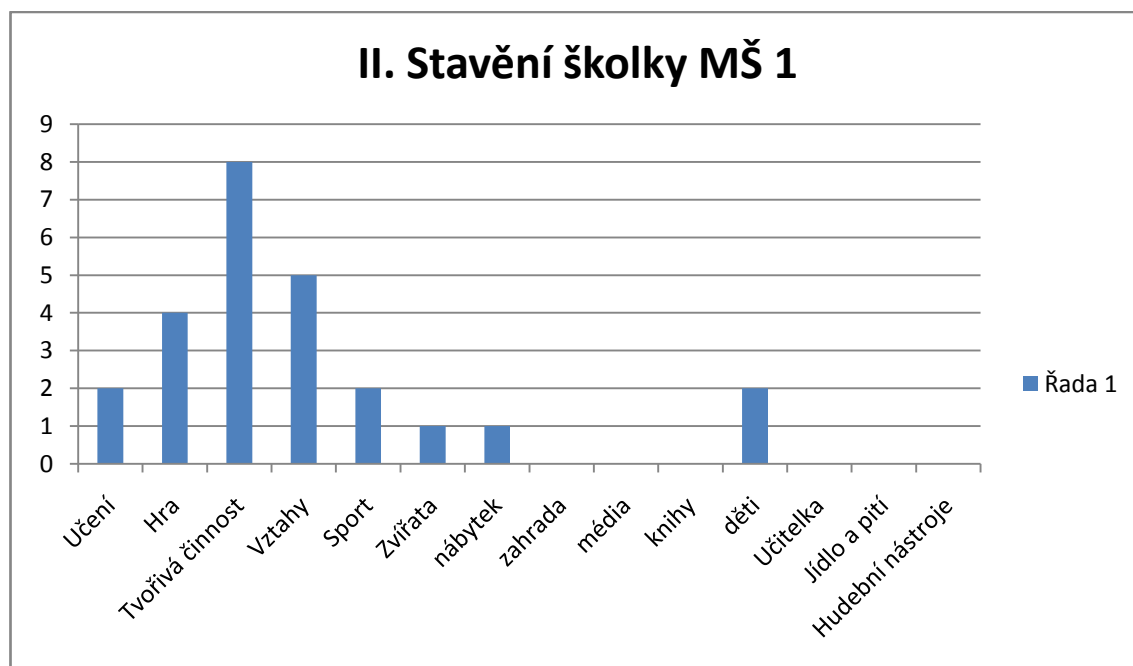
V aktivitách nad rámec běžných činností děti jmenovaly: slavíme narozeniny, máme karneval, chodíme do divadla.

V oblasti sportu: běháme, hrajeme fotbal, hrajeme hry na zahradě.

Jako tvořivou činnost uváděly: vyrábíme, modelujeme, malujeme.

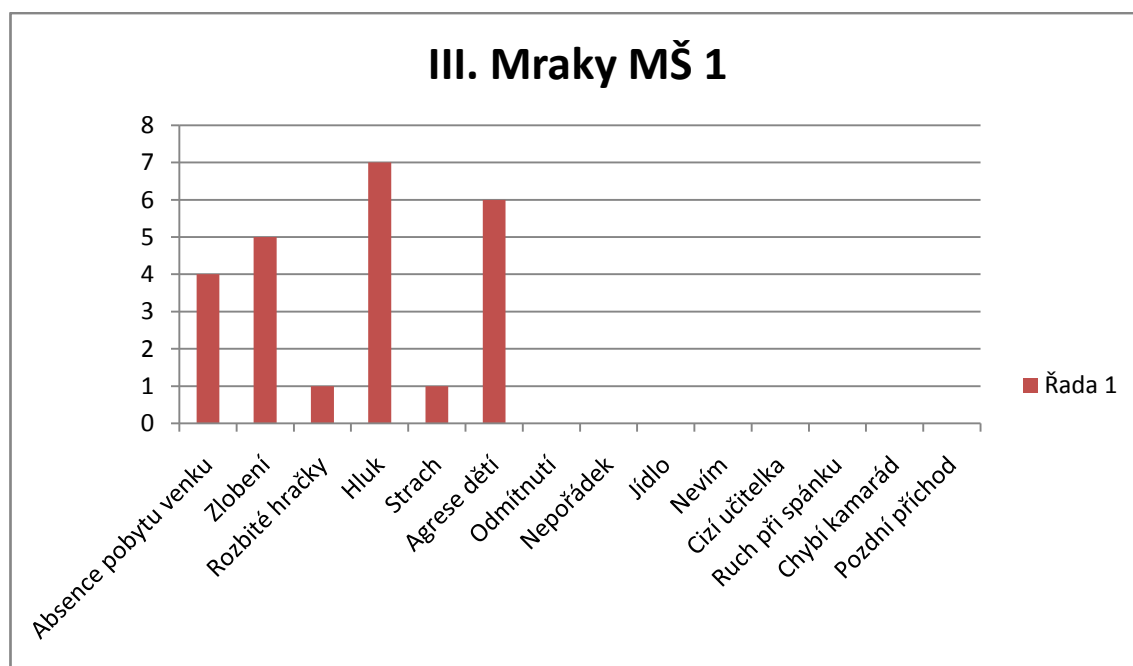


Graf č. 2 – odpovědi dětí z MŠ 1 na výzkumnou otázku: „Co by mělo ve školce být, aby se vám v ní líbilo?“



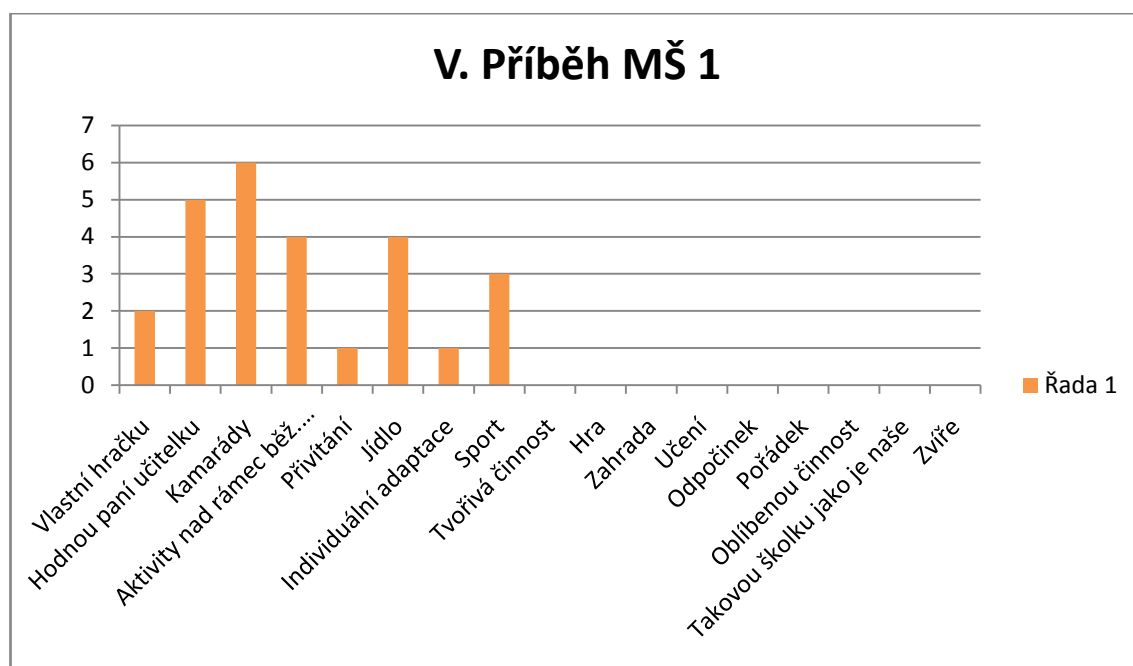
Při stavění školky a zaplňování jak činnostmi, tak věcmi a lidmi nejvíce příspěvků bylo na téma tvořivost. A to 8 z 25. O tvořivých činnostech mluvily především holčičky. O něco méně, 5 odpovědí patřilo do kategorie vztahy. Byly to odpovědi: abychom se měli všichni rádi, abychom byli zdraví, abychom na sebe byli hodní.

Graf č. 3 - výzkumná otázka: „Co se vám ve školce nelíbí?“



Na tuto otázku děti nejčastěji odpovídaly: „ Když někdo ve školce křičí“. Hluk dosáhl 7 odpovědí z 25. Jen o jednu odpověď méně měla agrese dětí. Formulována byla nejčastěji jako: „Když někdo někoho bouchá“. 5x z 25 také děti odpověděly: „Když někdo zlobí“. Avšak zlobení nebylo více specifikováno. Možná by bylo dobré se specifikací více zabírat. 4 dětem vadila absence pobytu venku. Vyjádřily to slovy: „Když třeba prší a nemůžeme ven“

Graf č. 4 – výzkumná otázka: „Co by měla maminka a paní učitelka ve školce pro Venouška přichystat, aby se do ní těšil?“



Tato činnost zaujala ve většině případů děti nejvíce. S velkým nadšením Venouškovi posílaly rady. V této školce nejvíce dětí radilo vsadit na kamarády a to 6 z 25 dětí. Jedno z dětí dokonce vymyslelo, že by bylo dobré, kdyby tam Venoušek měl nějakého kamaráda, kterého znal už dříve.

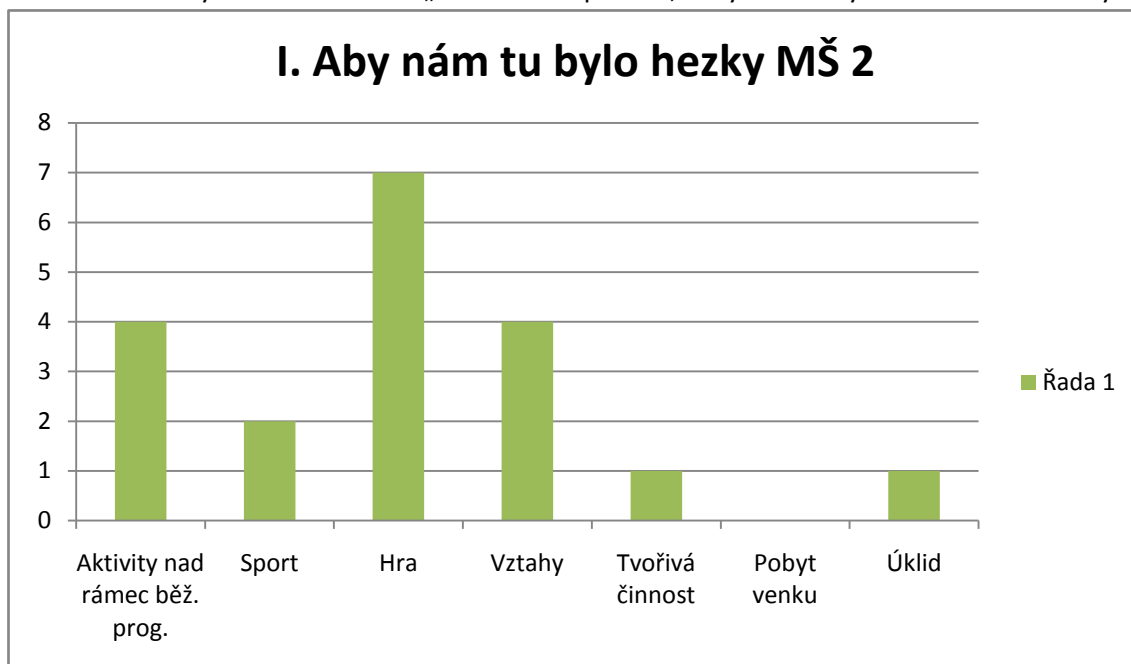
#### **Dílčí závěr:**

Na základě výše uvedeného průzkumu v této školce děti za nejdůležitější považují hru, tvořivou činnost a vztahy s vrstevníky. Nelíbí se jim hluk ve školce a agresivita.

## MŠ 2

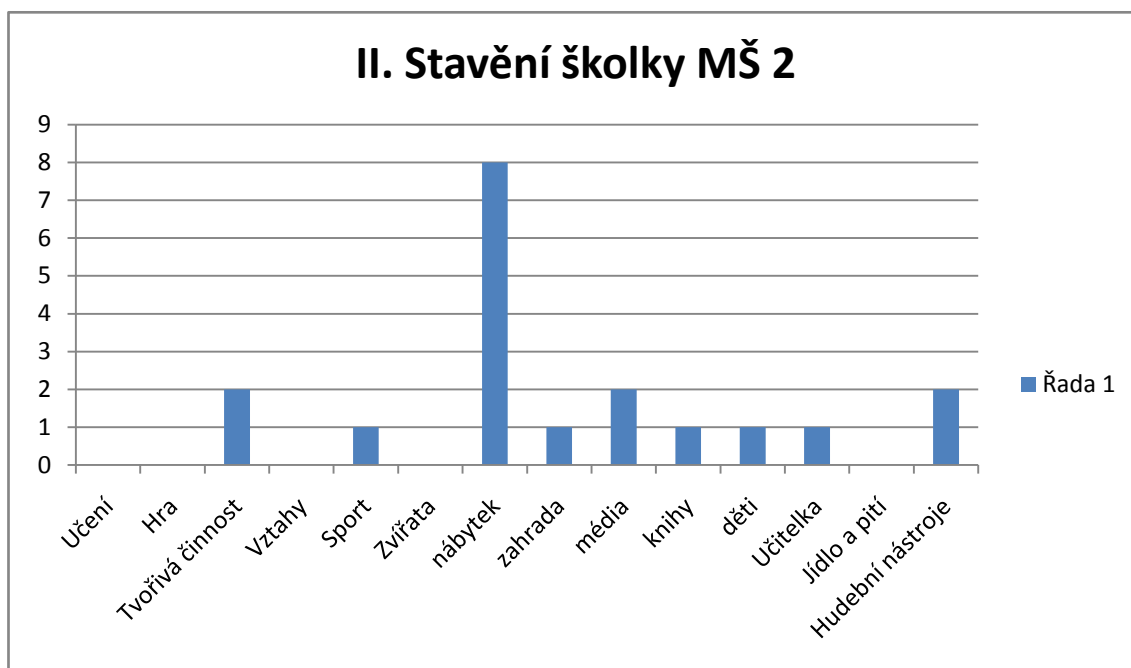
Městská mateřská škola, také dvoutřídní. Uspořádání tříd opět homogenní. Výzkum probíhal ve třídě starších dětí. V den zkoumání přítomno 19 dětí. Děti si mne nejprve okukují, je znát částečný ostych. Nereagují zdaleka tak spontánně jako děti z předchozí školky.

Graf č. 5 – výzkumná otázka „Co děláte pro to, aby vám bylo ve školce hezky?“



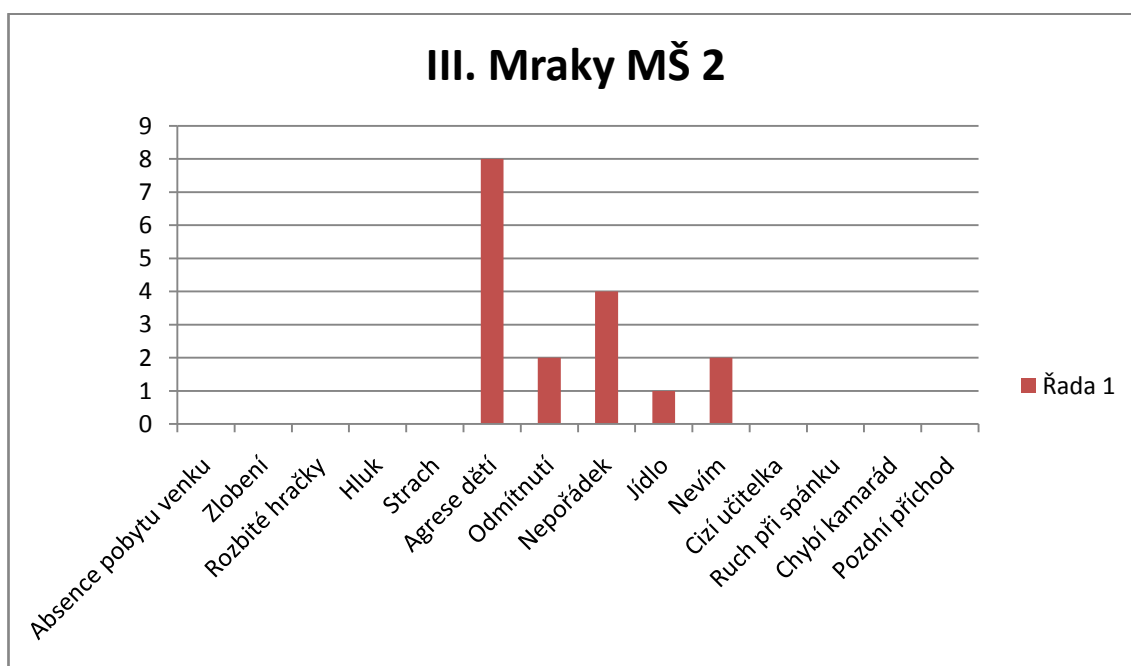
Také v této školce, jak je z grafu patrné, zvítězila hra. A to v 7 odpovědích z 19. Vztahy a aktivity nad rámec běžného programu získaly každá po 4 odpovědích. Ve vztazích se nejčastěji objevovala odpověď: „Máme se všichni rádi“. V aktivitách nad rámec pak: „Chodíme do divadla“, „Chodíme do bazénu“.

Graf č. 6 – výzkumná otázka: „Co by mělo ve školce být, aby se vám v ní líbilo?“



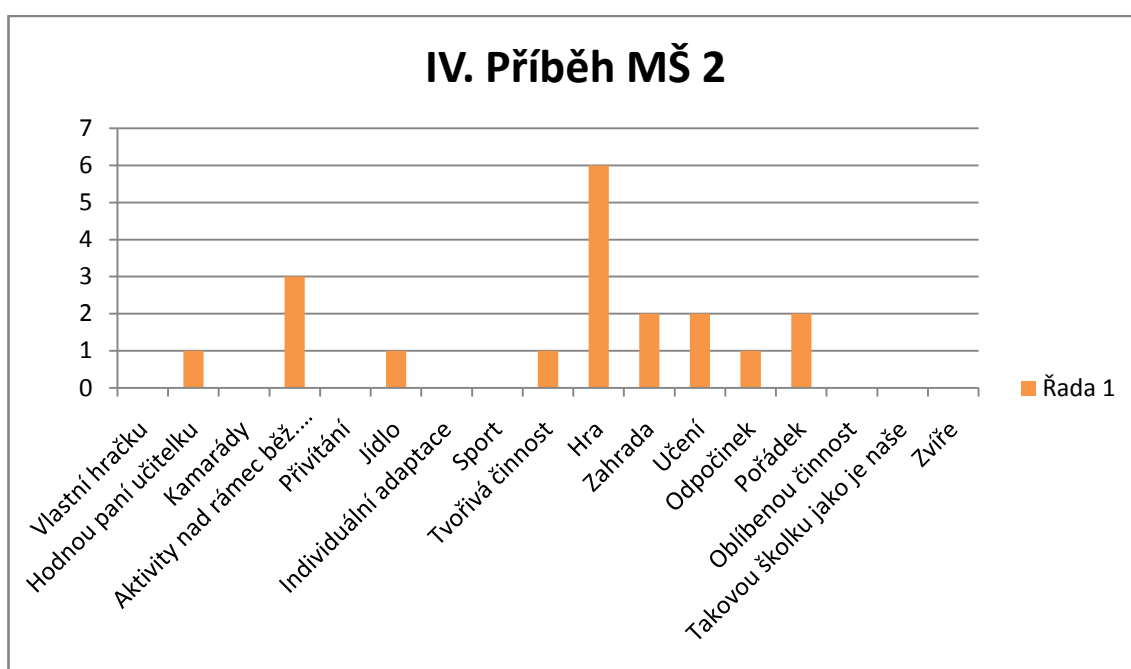
V této činnosti se překvapivě nejvíce odpovědí týkalo vybavení školky. A to 8 z 19 odpovědí. Jen jedno dítě zmínilo ostatní děti a jedno paní učitelku. V této školce se také objevila média a to v podobě odpovědí: „Počítač“ a „Interaktivní tabuli“. Zajímavé je, že v žádné další školce se média neobjevila. Zaujalo mne to. V dnešní době plné počítačů jsem očekávala, že se objeví častěji. Ale očividně dětem ve školce neschází.

Graf č. 7 – výzkumná otázka: „Co se vám ve školce nelíbí?“



Výsledek tohoto grafu mne poněkud zarazil. Při činnosti jsem si neuvědomovala, jak často si děti na agresi ostatních stěžovaly. Ale výsledek 8 z 19 je skutečně k zamyšlení. V odpovědích se dokonce několikrát vyskytlo konkrétní jméno agresora. Dle mého názoru se v této třídě pojmenoval aktuální problém, který vyžaduje řešení, případně i reflexi nastavených pravidel soužití. Do kategorie nepořádku byly zahrnuty odpovědi: „ rozbité hračky, rozházené hračky, že děti nechávají nepořádek“.

Graf č. 8 – výzkumná otázka: „Co by měla maminka a paní učitelka ve školce pro Venouška přichystat, aby se do ní těšil?“



Také v tomto případě děti Venouškovi především radily hraní v 6 případech z 19. Jako další nejčastější odpověď však uvádějí aktivity nad rámec běžných činností: „ divadlo, bazén“. Velmi mne překvapilo, že děti vůbec nevedly kamarády.

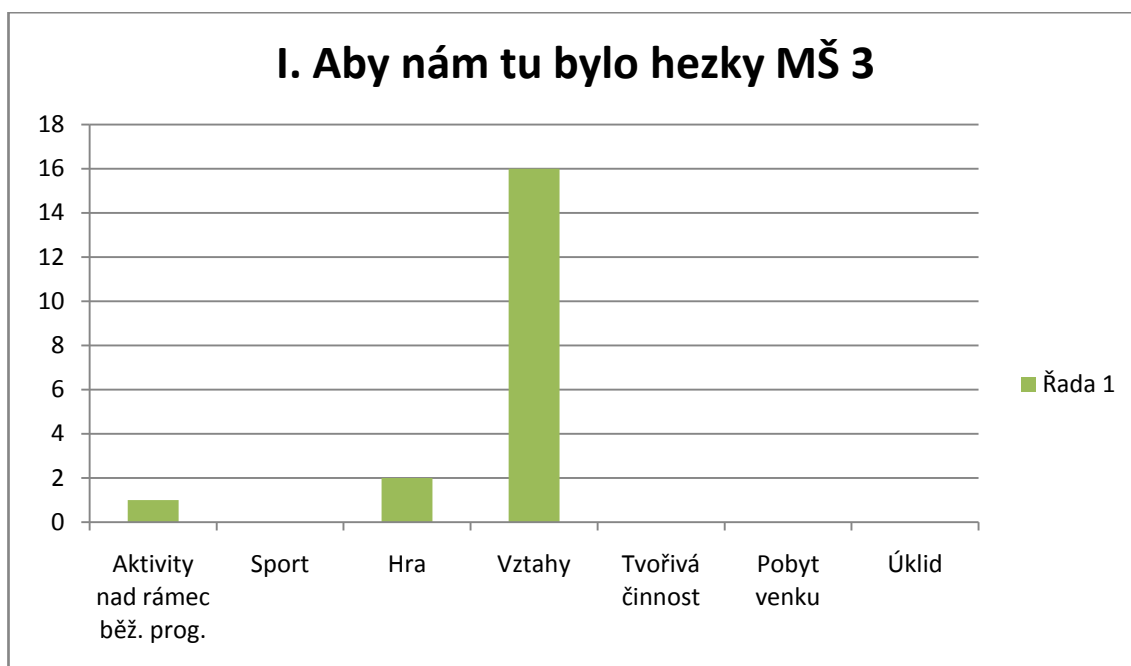
#### **Dílčí závěr:**

Také v této školce děti za důležitou považují hru. Avšak zdaleka nepřikládají takovou důležitost vztahům se svými vrstevníky. Nelíbí se jim zejména agrese a to od konkrétního útočníka. Vzájemné vztahy jsou zde narušovány agresivním vzájemným chováním, děti patrně nemají příliš mnoho zkušeností s pozitivními vzájemnými vztahy, proto tyto ani nepovažují za prioritní. Také jim vadí nepořádek prezentovaný rozházenými hračkami.

## MŠ 3

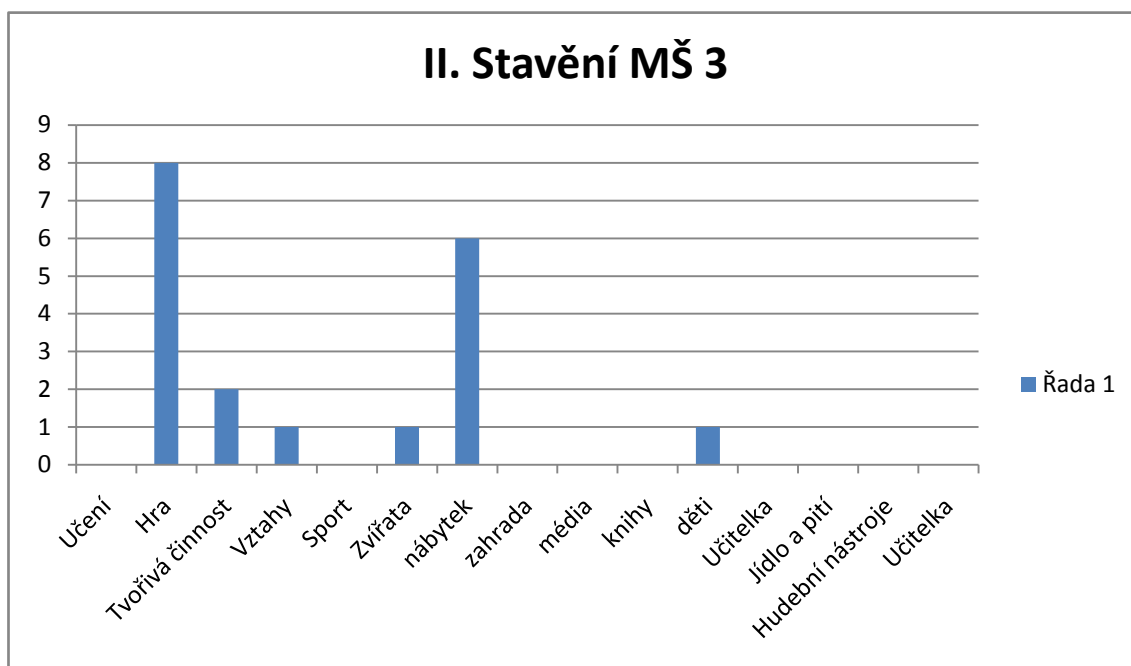
Mateřská škola na menším městě. Umístěna uprostřed velké zahrady. Školka je čtyřtřídní. Třídy jsou věkově heterogenní. Věkové rozmezí dětí je od 2 do 6 let. Je zde integrován chlapec s ADHD. Přítomno je 21 dětí. Odpovídá 15. Děti dvouleté a s jazykovou bariérou neodpovídají. Děti jsou usměvavé, veselé, komunikují bez zábran.

Graf č. 9 – výzkumná otázka: „Co děláte pro to, aby vám tu bylo hezky?“



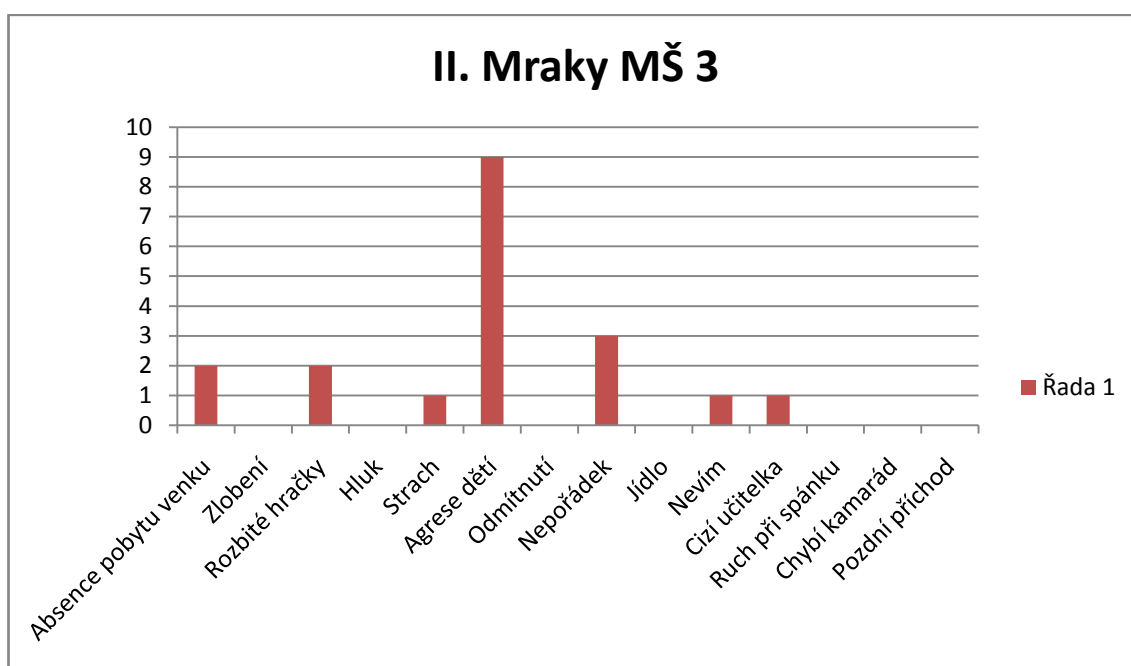
V této třídě se nejvíce odpovědí týkalo vztahů mezi vrstevníky. A to hned 16 z 19. Jen 2 odpovědi se týkaly hry a 1 aktivit nad rámec běžného programu. Konkrétně se jednalo o oslavu narozenin.

Graf č. 10 – výzkumná otázka: „Co by mělo ve školce být, aby se vám v ní líbilo?“



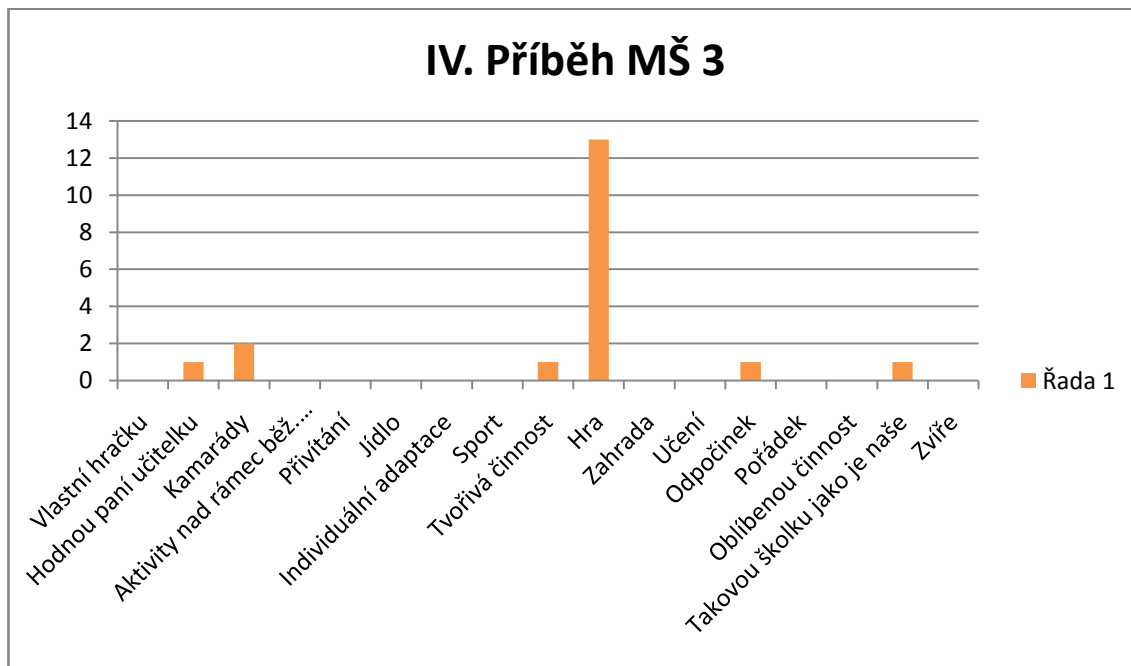
Do odpovědí na tuto otázku už se však hra promítla mnohem výrazněji. Objevila se v 8 z 19 odpovědí. Jednalo se konkrétně o hry a hračky. Dalším ukazatelem je nábytek v 6 odpovědích z 19. Zde šlo především o nábytek k uložení hraček a také o stoly a židle. Dvě z dětí jmenovaly tvořivou činnost a to konkrétně tužky a papíry na kreslení.

Graf č. 11 – výzkumná otázka: „Co se vám ve školce nelíbí?“



Také v této třídě se dětem nelíbí agrese dětí. A to v 9 z 19 odpovědí. I zde měla často jednoho konkrétního jmenovatele. Jmenován častěji, konkrétně ve 3 z 19 odpovědí byl nepořádek. Také zde šlo především o rozházené hračky.

Graf č. 12 – výzkumná otázka: „Co by měla maminka a paní učitelka ve školce pro Venouška přichystat, aby se do ní těšil?“



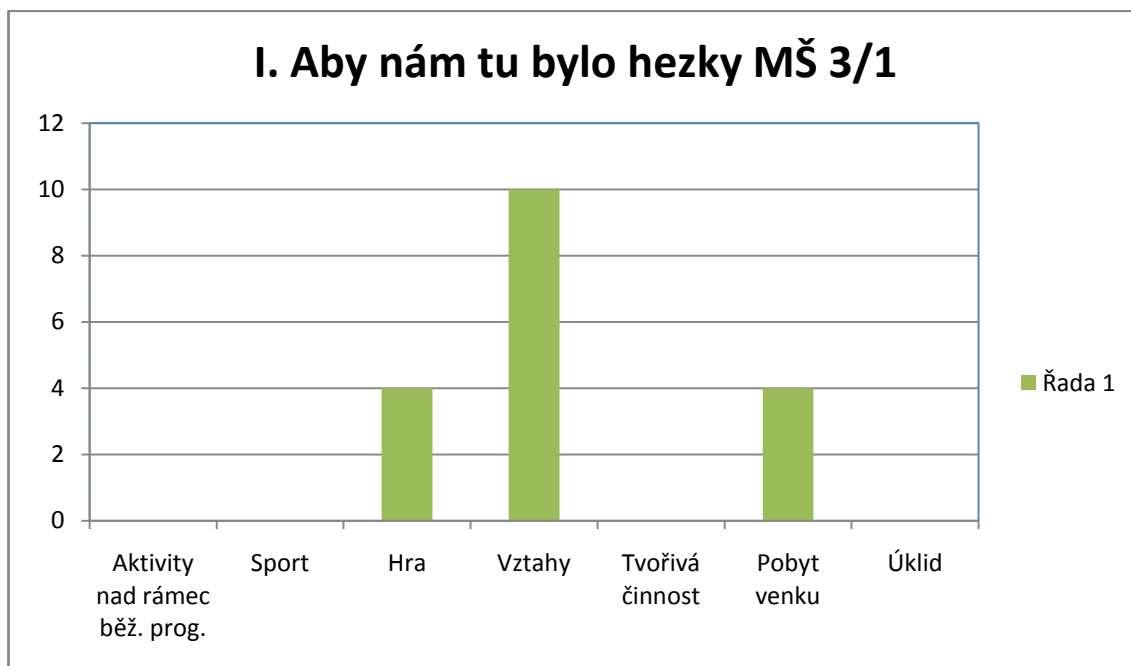
Děti v této třídě vymýšlely pro Venouška velké množství her a hraček, které by mu mohla paní učitelka s maminkou připravit. Hra či hračka byla jako odpověď uvedena 13 krát z 19. 2 krát byli zmíněni kamarádi, jednou paní učitelka, jednou vyrábění, jednou odpočinek a nakonec jednou taková školka jako je ta naše.

### MŠ 3/1

Výzkum probíhal v další třídě téže mateřské školy. Třída je také věkově heterogenní. Děti jsou ve věku od 2 do 6 let. Ve třídě je integrován chlapec s Downovým syndromem. V den výzkumu přítomno 23 dětí. Odpovídalo 18 dětí. Neodpovídaly děti dvouleté a integrovaný chlapec.

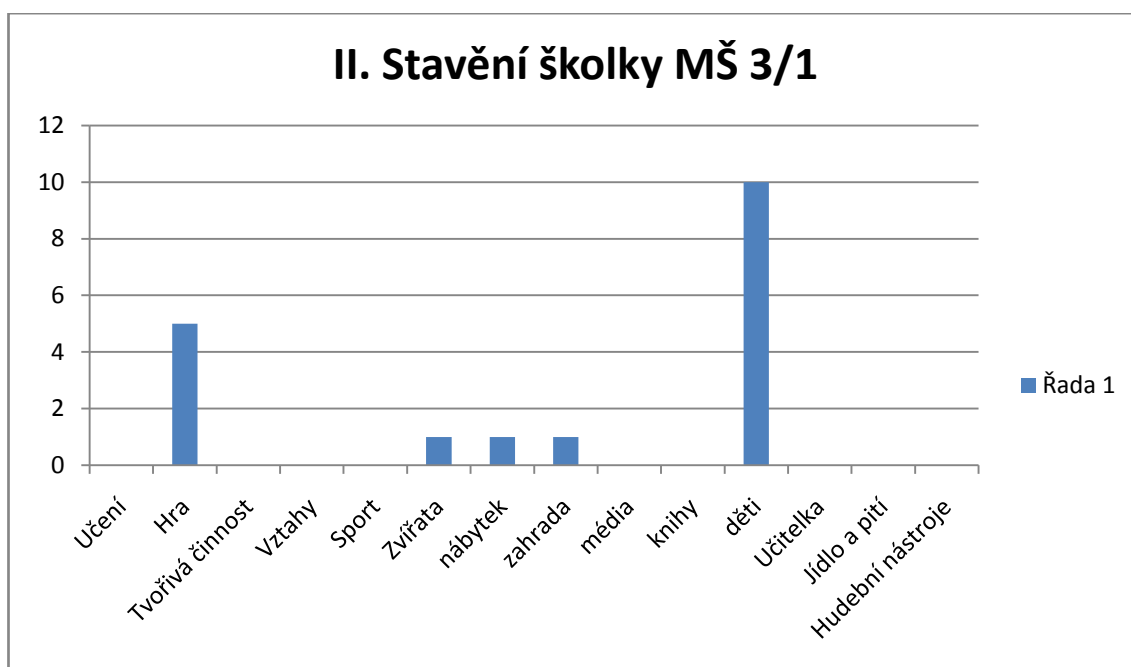


Graf č. 13 – výzkumná otázka: „Co děláte pro to, aby vám bylo ve školce hezky?“



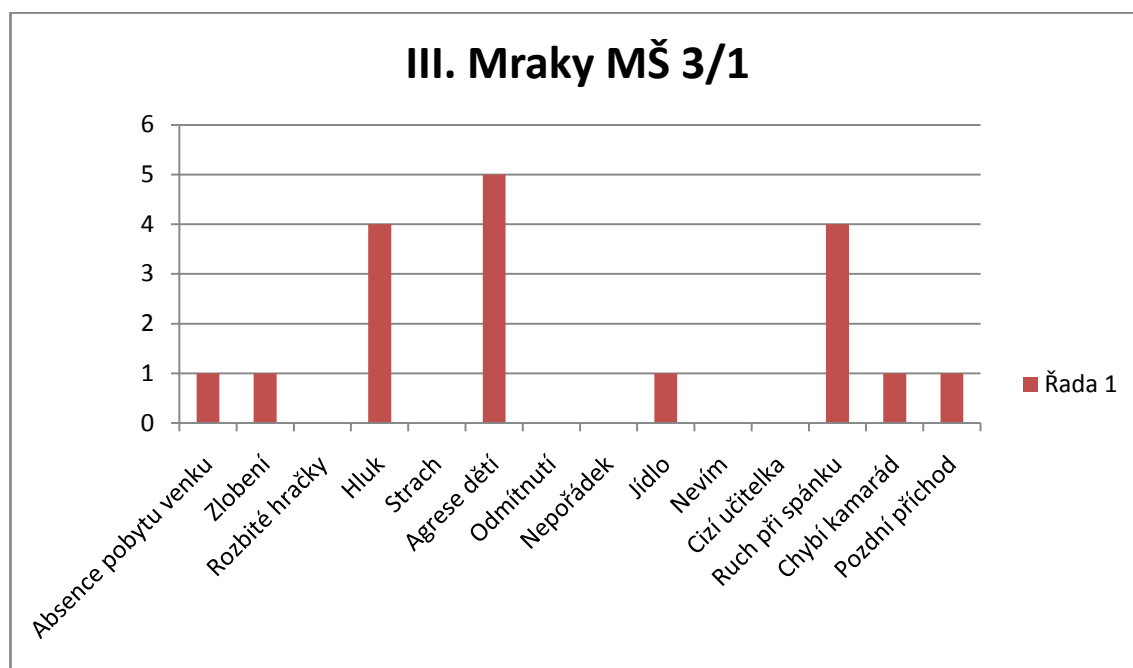
Také v této třídě jsou na prvním místě uváděny vztahy mezi vrstevníky. A to v 10 z 18 ti odpovědí. Často uvádějí: „Jsme tady kamarádi“, „Máme se rádi“. Shodně po 4 odpovědích pak získaly hra a pobyt venku.

Graf č. 14 – výzkumná otázka: „Co by mělo ve školce být, aby se vám v ní líbilo?“



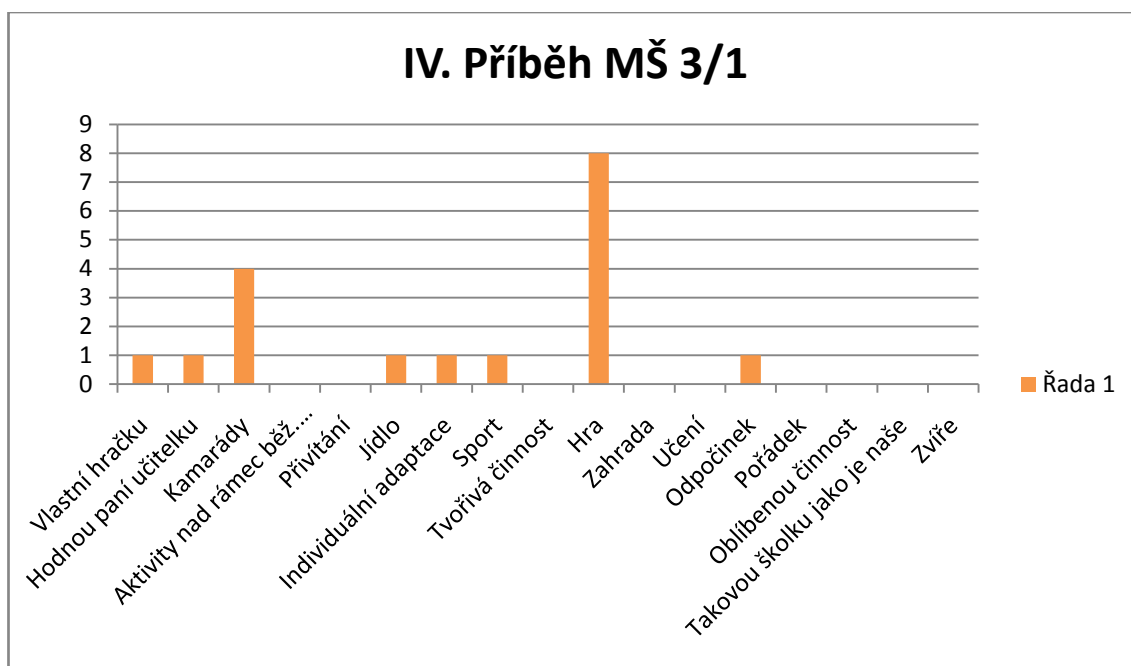
V odpovědích na tuto otázku děti uvedly v 10 z 18 odpovědí jiné děti. Nejčastěji konkrétní kamarády ze školky. V 5 z 18 odpovědí se vyskytla buď hra, nebo konkrétní hračky. Jednou zvířátko, které má chlapeček doma, jednou skříňku na hračky a jednou zahrada.

Graf č. 15 – výzkumná otázka: „Co se vám ve školce nelíbí?“



I zde je největším problémem agrese. A to v 5 z 18 odpovědí. Další nejčastější odpovědí je hluk a ruch při spánku se 4 odpověďmi. Po 1 odpovědi se pak dostalo absenci pobytu venku, zlobení, jídlu (když máme někdy venku hlad), chybí kamarád (když ráno nepřijde můj kamarád), pozdní příchod (když přijdu dlouho do školky a nestihnu si pohrát).

Graf č. 16 – výzkumná otázka: „Co by měla maminka a paní učitelka ve školce pro Venouška přichystat, aby se do ní těšil?“



Výsledkům předchozích činností odpovídají i odpovědi v této činnosti. Děti nejvíce doporučovaly hry a hračky. V 8 z 18 odpovědí. Kamarády zmínily 4 děti. Dále pak doporučovaly vlastní hračku, hodnou paní učitelku, jídlo (aby mu uvařili to co má Venoušek rád), individuální adaptaci (aby s ním maminka mohla chvíli zůstat ve školce), sport (žebřiny) a odpočinek.

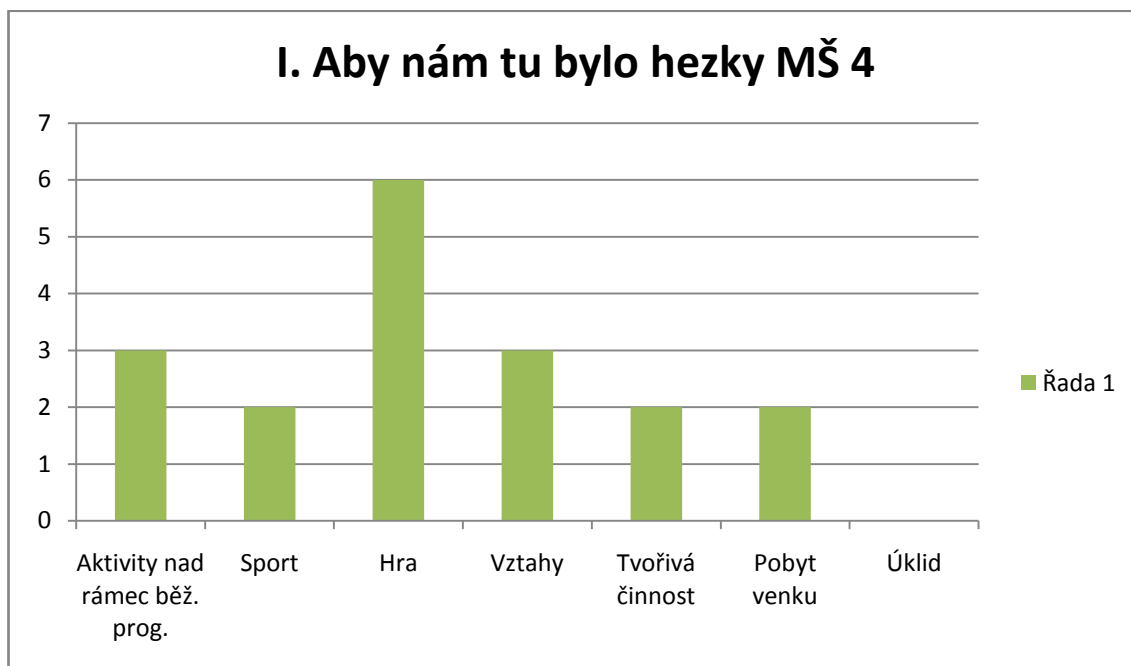
#### Díličí závěr:

Děti v této třídě kladou největší důraz na vzájemné vztahy a na hru. Velmi se mi líbilo, že jeden chlapeček navrhl, aby s Venouškem mohla zůstat nějakou dobu ve školce maminka. Dle mého názoru si vzpomněl, jak u nás na začátku roku některé z maminek s dětmi dopoledne bývaly.

## MŠ 4

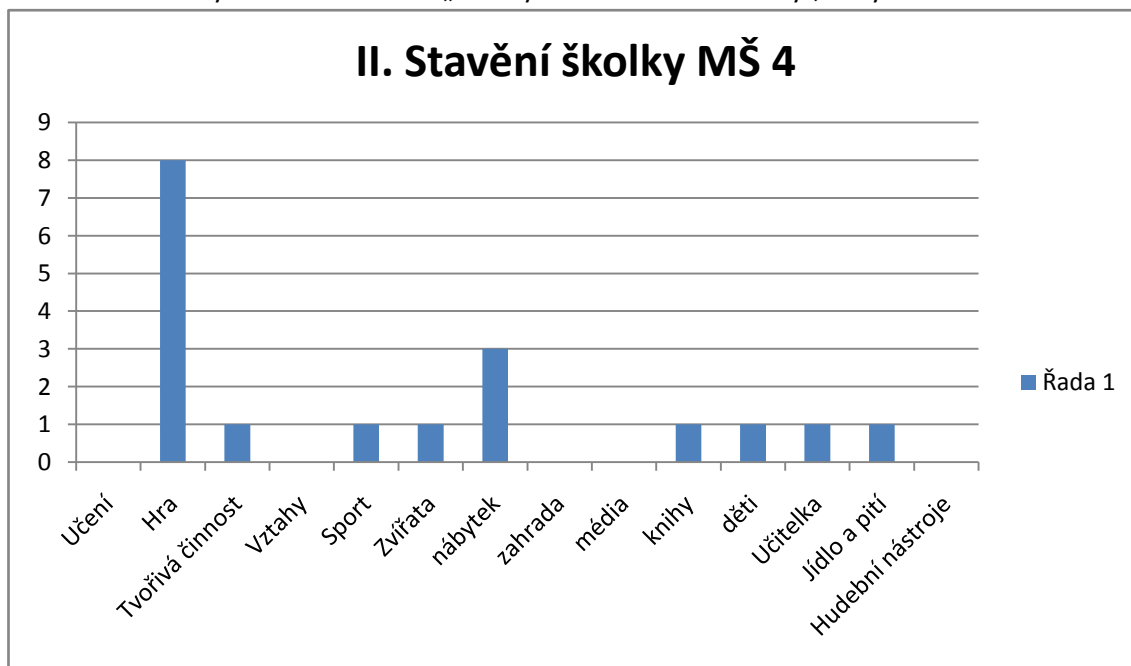
Venkovská dvoutřídní mateřská škola. Škola je umístěna v centru obce. V blízkosti autobusové zastávky. Autobusem do ní denně dojíždějí děti z okolních obcí. Třídy jsou věkově homogenní. Výzkum probíhal na třídě starších dětí. Děti jsou ve věku od 4.5 do 6 let. Zvědavě si mě prohlížejí, ale je vidět, že se trochu stydí. Brzy se však osmělí a komunikují bez zábran a strachu. Jsou radostné a dobře spolupracují.

Graf č. 17 – výzkumná otázka: „Co děláte pro to, aby vám bylo ve školce hezky?“



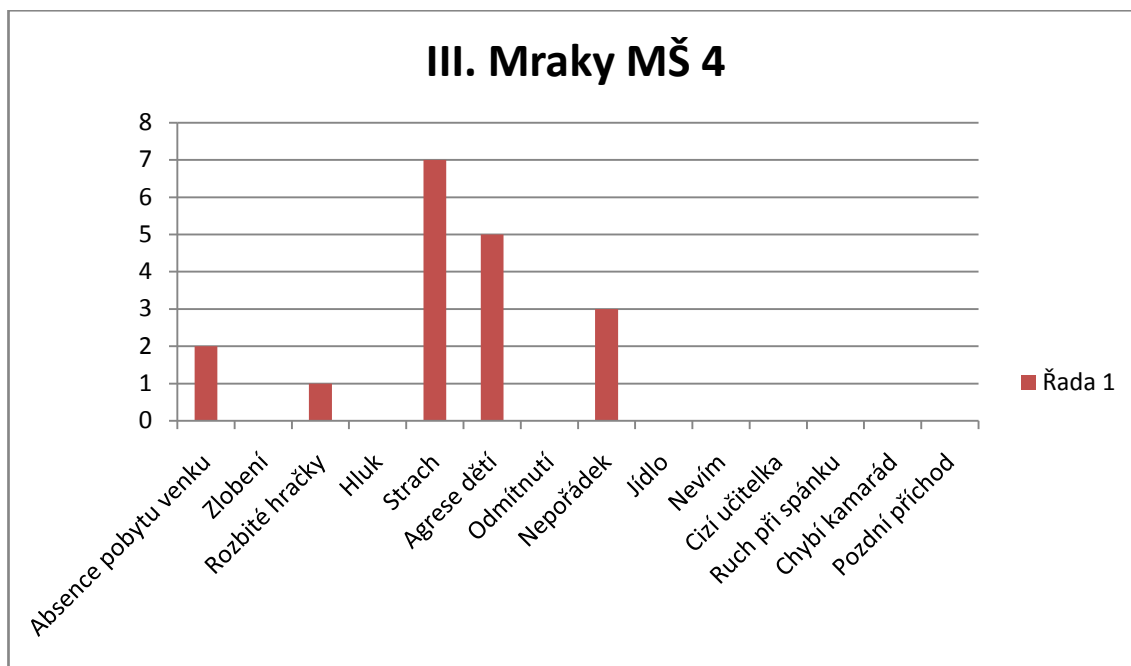
Hra jako nejčastější odpověď se objevila i v této školce. Konkrétně v 6 z 18 odpovědí. Na dalším místě shodně skončily aktivity nad rámec běžného programu a vztahy mezi dětmi. Obě kategorie měly po 3 odpovědích. Následovaly sport, tvořivá činnost (modelování, kreslení) a pobyt venku se 2 odpověďmi.

Graf č. 18 – výzkumná otázka: „Co by mělo ve školce být, aby se vám v ní líbilo“



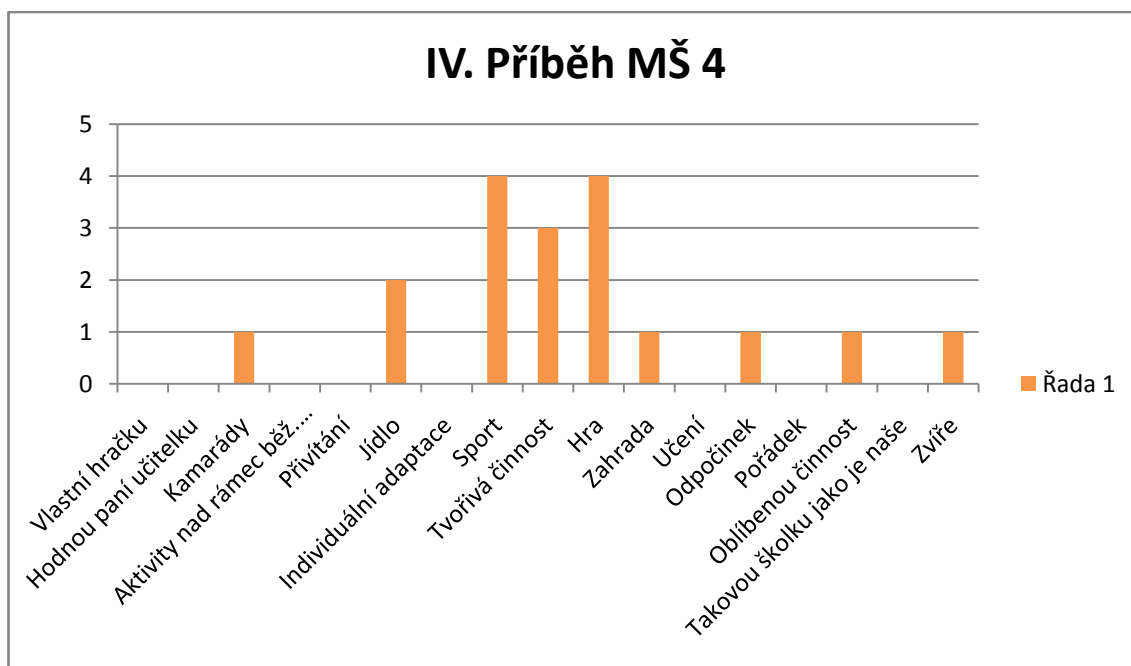
V grafu k této činnosti je jasně vidět převaha odpovědí vztahující se ke hře či hračkám. Té patřilo 8 z 18 odpovědí. Nábytku se týkaly 3 odpovědi (stůl, židle, skříň na hračky), po jedné tvořivá činnost (modelování), sport, zvířata (křeček – mají ho ve školce), knihy, děti, učitelka, jídlo.

Graf č. 19 – výzkumná otázka: „Co se vám ve školce nelíbí?“



Zde se nejvíce objevil strach. V 7 odpovědích z 18. Jednalo se však o jmenování věcí, které dětem strach nahání. Dle mého názoru byly děti ovlivněny prvním názorem a pak již jmenovaly to, co jim nahání strach. A to například: strašidlo, čert, černej netopýr apod. Následně už se projevila také agrese, jako u všech předchozích tříd. Agresi bylo věnováno 5 odpovědí.

Graf č. 20 – výzkumná otázka: „Co by měla maminka a paní učitelka ve školce pro Venouška přichystat, aby se do ní těšil?“

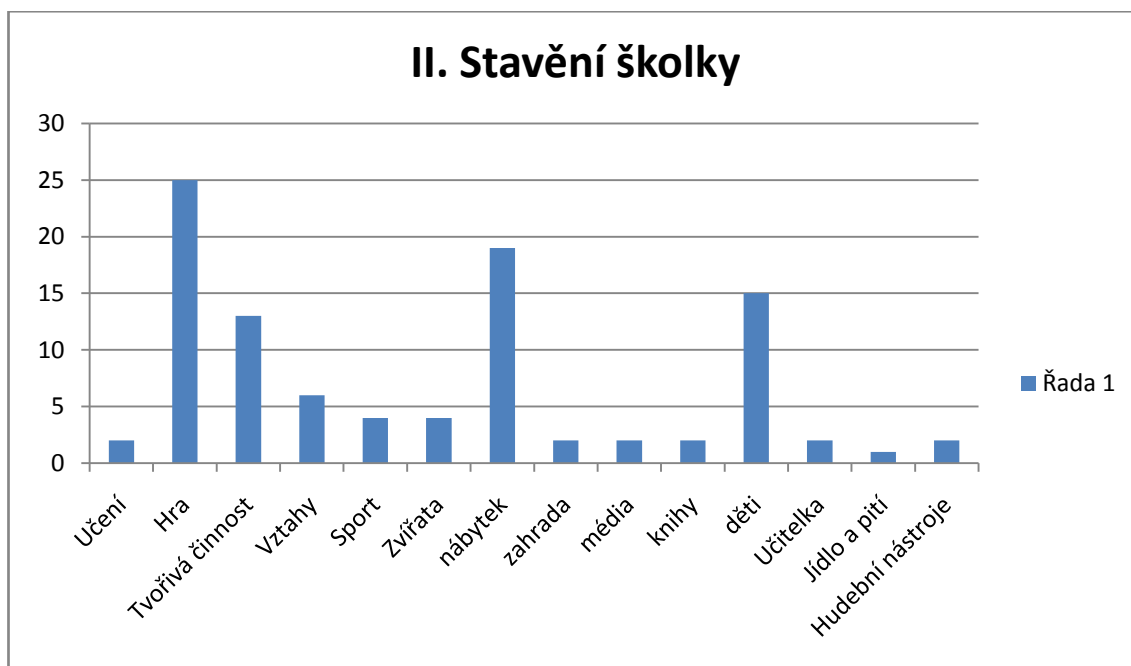
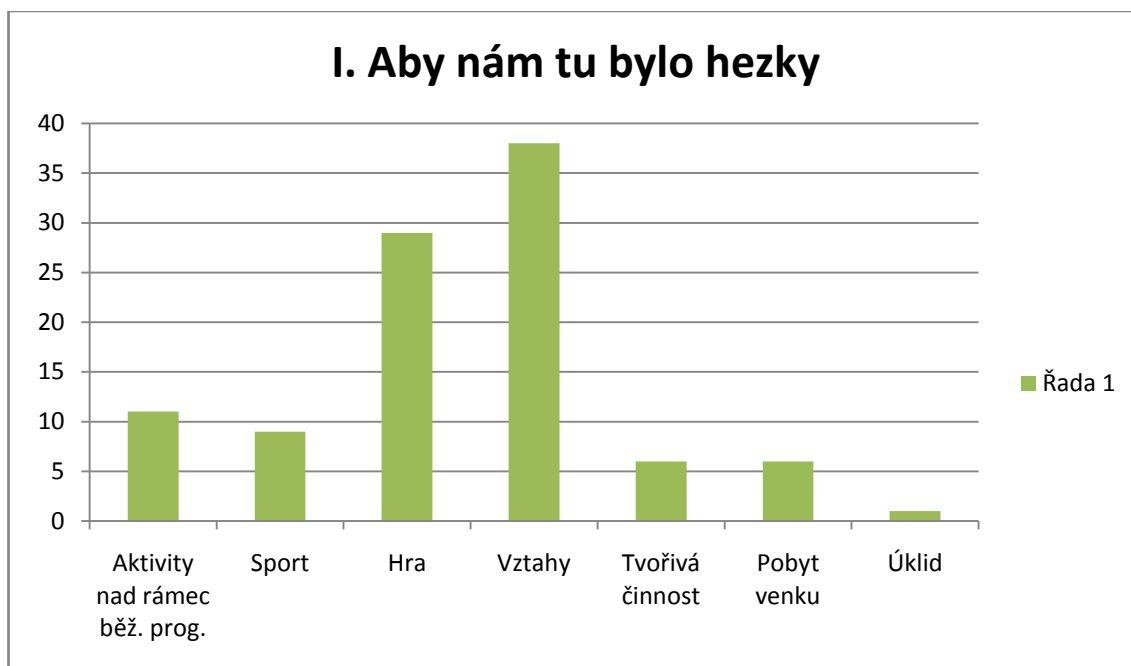


Také zde děti Venouškovi doporučily nejčastěji hru spolu se sportem. A to shodně ve 4 z 18 odpovědí. O jednu méně získaly tvořivé činnosti (vyrábění, modelínu, malování). Pak oblíbené jídlo, kamarády, zahradu, odpočinek a zvířátko. Jedno z dětí také doporučilo, aby paní učitelka zjistila, co Venoušek dělá nejraději a to pro něho pak připravila.

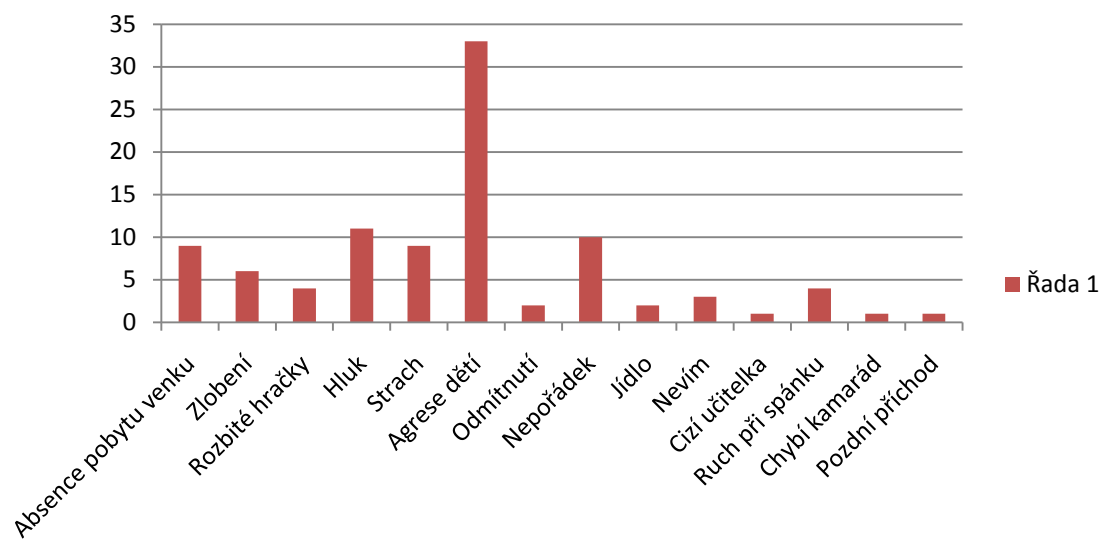
#### **Dílčí závěr:**

I v této školce děti považují za důležitou hru a také kamarádké vztahy. Důležité jsou pro ně i tvořivé aktivity.

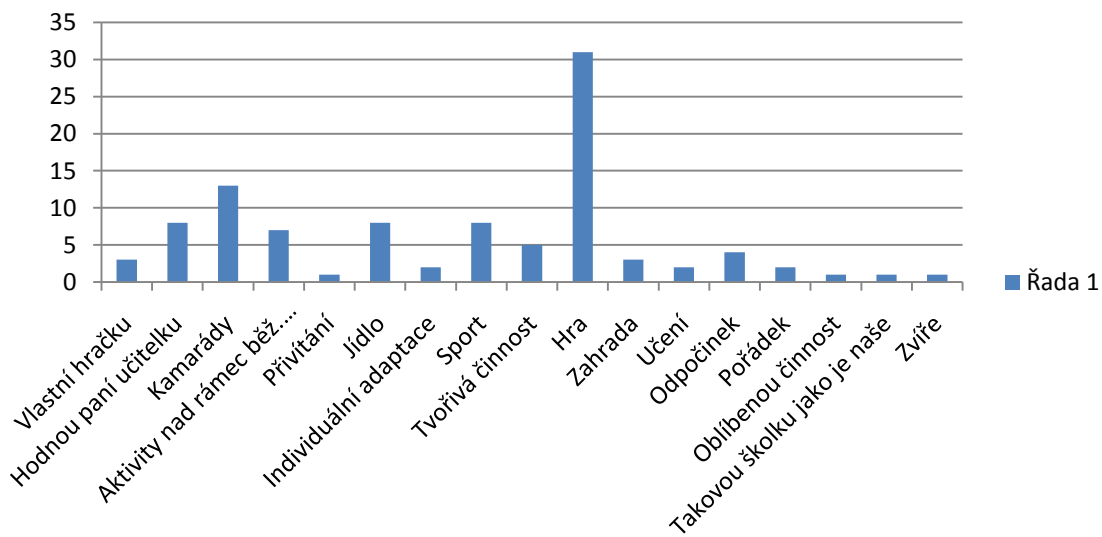
## SUMA ZA ŠKOLKY MŠ1, MŠ2, MŠ3, MŠ3/1, MŠ4



### III. Mraky



### IV. Příběh





### 3.3 Shrnutí a vyhodnocení

Zjišťovala jsem požadavky a přání dětí na to, jakou si představují optimální školku. Co mají na školce nejraději a co jim naopak vadí. Děti ve všech třídách reagovaly přirozeně. Byly komunikativní a vstřícné. Činnosti spojené s rozhovorem je zaujaly, přesto byly pro některé děti trochu delší a zejména mladší děti ke konci už trochu ztrácely pozornost. Přesto je závěrečný příběh Venouška, který nechce chodit do školky, vždycky zaujal. S nadšením mi radily a vyptávaly se, co přesně má Venoušek rád a co ho baví, aby mu mohly ještě lépe poradit. Ještě i po skončení činnosti se ke mně vracely, když si vzpomněly na něco, co by Venouškovi mohlo pomoci. S nadšením mi ukazovaly své školky a popisovaly, kde co mají. Je radost vidět, že děti mají vesměs potřebu se pochlubit vlastní mateřskou školou a považují ji za svoji a blízkou.

Na základě výše uvedeného průzkumu v pěti třídách tří různých mateřských škol jsem dospěla k následujícím závěrům:

- I. Nakolik se ztotožňují a odlišují podmínky pro vzdělávání dětí vymezené RVPPV s podmínkami vymezenými dětmi?

Jednoznačně největší důraz kladou děti na příznivé psychosociální podmínky (vztahy, psychickou pohodu, bezpečí, kamarádké vztahy, eliminaci násilí, agresivity a strachu) a hned v souvislosti s tím na zajímavou vzdělávací nabídku v podobě zajímavých činností postavených prioritně na hře. Děti samy v podstatě pojmenovaly nutnost bezpečných a dodržovaných pravidel soužití v rámci konkrétní třídy, která se promítají do vzájemných vztahů mezi dětmi.

Na druhém místě, ale s daleko menším zastoupením se objevují podmínky materiální, věcné a to vesměs s uspořádáním a dostupností hraček (vědět, kam co patří a kde to najdu, mít skříň, v nichž se orientuji atd.) a současně podmínky organizační (dostatečný pobyt venku, nabídka aktivit nad rámec programu - návštěvy divadel, oslavy narozenin atd.)

Mezi podmínkami personálního zajištění děti jednoznačně preferují hodnou svojí paní učitelku (paní učitelky).

Z podmínek týkajících se životosprávy k mému velkému překvapení vůbec nebyl negativně jmenován spánek či odpočinek (a z toho vyplývá, že často je požadavek rodičů týkající se odpočinku a spánku dětí záležitostí dospělých, nikoliv dětí). Ani v jedné z pozorovaných tříd se spánek neobjevil mezi „mraky“.

V dětských odpovědích zazněla i jasná konkrétní formulace podmínek týkajících se spoluúčasti rodičů – propojení mateřské školy s rodinou a rodiny s mateřskou školou (aby maminka mohla do školky a chvíli ve školce být). To znamená být otevřenou mateřskou školou směrem k rodičům a ve spolupráci s nimi pomoci dětem zvládnout nejen adaptační období, ale i vstup do prvního neznámého sociálního prostředí, jímž je škola.

## II. Co děti považují za prioritní v mateřské škole?

Výpovědi dětí jednoznačně korespondují s poznatky vývojové psychologie týkající se předškolního dítěte. Předškolní dítě prioritně potřebuje HRU, ČINNOST, VRSTEVNÍKY a příznivé sociální klima (bez křiku, agrese, s kamarádky vztahy a partnerskou komunikací), což potvrdily odpovědi dětí ve všech pozorovaných třídách. Děti nevymezují, kolik potřebují volné spontánní hry a kolik hry řízené, protože patrně ani v jedné z pozorovaných tříd děti nevnímaly ani nedostatek ani nadbytek některé ze zmíněných kategorií. Ale o hru jako prostředek svého uspokojení, radosti a potažmo i vzdělávání, projevily výrazný zájem děti ve všech pozorovaných třídách.

## III. V čem děti spatřují největší rizika omezující jejich spokojenost a tím pádem i úspěšnost vzdělávání v mateřské škole?

Předškolní děti v různých třídách mateřských škol jednoznačně poukázaly na aktuální problém současných mateřských škol, čímž je velikost dětské skupiny a počty dětí na třídách. To se samozřejmě projevuje nejen ve větší hlučnosti a křiku ve třídě, ale i v podmínkách pro důsledné dodržování pravidel a výsledkem je nárůst agresivního a jinak nežádoucího chování dětí. Skupina přestává být skupinou a při 26přítomných dětech se stává jakýmsi davem, kde již má učitelka méně příznivé podmínky pro individuální kontakty s jednotlivými dětmi i ve smyslu eliminace nežádoucího chování již v zárodku.

Navíc stejně jako narůstá agresivita celé společnosti, objevuje se tento jev již i v mateřských školách. Z mého pozorování jednoznačně vyplývá, že je potřeba věnovat větší prostor sociálnímu učení a vytváření pravidel včetně jejich dodržování a nejen prioritně kognitivnímu učení dětí. Zaměřit se na prosociální výchovu a vytváření vztahů mezi dětmi, jakož i na vytváření pravidel soužití a obecně na socializaci dítěte, je i pro mě, coby učitelku mateřské školy, jeden z aktuálních cílů mého vlastního pedagogického působení v mateřské škole.

Výsledky mého pozorování se mi potvrdily i pozorováním dětí v jejich školkách mimo řízenou činnost. I tam byl patrný důraz na vztahy, přátelství a na potřebu hry.

Samozřejmě, že byly patrné rozdíly mezi jednotlivými mateřskými školami, ale ty jsou dle mého názoru důsledkem osobností učitelek i výchovných stylů jednotlivých pedagogů, působících na třídách. Každá z učitelek preferuje jiný výchovný styl a spatřuje v předškolním vzdělávání trošku odlišné priority. Nezáleží na umístění školky, ale sama jsem si díky pozorování uvědomila, jak moc záleží na osobnosti pedagoga a jeho nejen pedagogických, ale především lidských, kvalitách.

### **3.4 Závěr**

V bakalářské práci na téma „mateřská škola jako bezpečný prostor“ bylo mým úkolem zjistit požadavky dětí na mateřskou školu. Prozkoumat jejich pohled na tuto instituci. Na to, co je z jejich pohledu na školce to nejdůležitější. Co na ní mají rády a co ne. Zjistit co děti ve školce nejvíce trápí. V teoretické části jsem popsala východiska dnešní předškolní výchovy. Její historický vývoj, pohled na dítě z hlediska vývojových psychologů a také potřeby dítěte.

Praktickou částí své bakalářské práce se mi potvrdilo, že všechny děti touží po klidném a harmonickém prostředí, po vrstevnické komunitě, do níž patří, kde je bezpečně, kde jsou kamarádi, kde se stále něco zajímavého děje a kde nechybí hra. Zamýšlela jsem se také nad tím, co nabízím dětem ve své třídě já, coby učitelka mateřské školy. Téma mojí bakalářské práce mi zároveň nabídlo určitý odstup a nadhled od své každodenní reality ve své mateřské škole a třídě předškolních dětí. Uvědomila jsem si, jak hodně mi dalo i mé studium na této fakultě a jak se mi propojuje teorie s praxí v rámci mé profese. Na fakultě jsem se setkala nejen s vysokoškolskými pedagogy, ale současně i s mnoha úžasnými lidmi, kteří své práci rozumí a umí to lidsky předávat. Takovou bych se chtěla stát i já a i do budoucna vytvářet nejen pro děti, které jsou mi svěřené do péče v rámci mateřské školy, ale i pro svoje děti vlastní a lidi blízké BEZPEČNÝ PROSTOR k žití i vzdělávání.

## Seznam literatury:

Bartušková Marie, Pedagogika předškolního věku, Státní pedagogické nakladatelství Praha 1969

Bělinová Ludmila, Z dějin předškolní výchovy, Státní pedagogické nakladatelství Praha 1980

Bláhová Alice, Havlínová Miluše, Krejčová Věra, Opravilová Eva, Smolíková Kateřina, Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, Výzkumný ústav pedagogický Praha 2004

Bruceová Tina, Předškolní výchova, Portál Praha 1996, ISBN 80-7178-068-5

Čapková Dagmar, Mátej Josef, Mišurcová Věra, Úvod do dějin předškolní pedagogiky, Státní pedagogické nakladatelství Praha 1987

Erikson Erik H., Dětství a společnost, Argo Praha 2002, ISBN 80-7203-380-8

Havlínová Miluše [et.al.], Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole, Portál Praha 2006, ISBN 80-7367-061-5

Helus Zdeněk, Dítě v osobnostním pojetí, Portál Praha 2009, ISBN 978-80-7367-628-5

Horká Hana, Syslová Zora, Studie k Předškolní pedagogice, Masarykova univerzita Brno 2011, ISBN 978-80-210-5467-7

Kohoutek Rudolf, Psychologie duševního vývoje, ICV MZLU Brno 2008, ISBN 978-80-7375-185-2

Kolláriková Zuzana, Puppala Branislav, Předškolní a primární pedagogika Portál Praha 2010, ISBN 978-80-7367-828-9

Kopřiva Pavel (et. al.), Respektovat a být respektován, Spirála Kroměříž 2008, ISBN 978-80-904030-0-0

Koťátková Soňa, Průcha Jan, Předškolní pedagogika, Portál Praha 2013, ISBN 978-80-262-0495-4

Koťátková Soňa, Dítě a mateřská škola, Grada 2008, ISBN 978-80-247-1568-1

Matějček Zdeněk, Co děti nejvíc potřebují, Praha Portál 2007, ISBN 978-80-7367-272-0

Matějček Zdeněk, Co, kdy a jak ve výchově dětí, Praha Portál 2013, ISBN 978-80-262-0519-7

Matějček Zdeněk, Po dobrém nebo po zlém, Státní pedagogické nakladatelství Praha 1968

Matějček Zdeněk, Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte, Grada Praha 2005, ISBN 80-247-0870-1

Matějček Zdeněk, Psychologie a pedagogika dítěte, Státní zdravotní nakladatelství 1960

Matějček Zdeněk, Radosti a strasti- předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk H+H Praha 1998, ISBN 80-86022-21-8

Patočka Jan, Vybrané spisy Jana Amose Komenského svazek I., Státní pedagogické nakladatelství Praha 1958

Pavlovská Marie, Syslová Zora, Šmahelová Bohumíra, Dějiny předškolní pedagogiky, Masarykova univerzita Brno 2012

Prekopová Jiřina, Jen v lásce přežijeme, Portál Praha 2014, ISBN 978-80-262-0589-0

Opravilová Eva, Předškolní pedagogika I., Technická univerzita Liberec 2002, ISBN 80-7083-656-3

Opravilová Eva, Předškolní pedagogika II., Technická univerzita Liberec 2004, ISBN 80-7083-786-1

Rousseau Jean, J. J. Rousseau a jeho pedagogický odkaz, Státní pedagogické nakladatelství Praha 1967

Svobodová Eva a kol., Vzdělávání v mateřské škole, Portál Praha 2010, ISBN 978-80-7367-774-9

Svobodová Eva, Prosociální činnosti pro předškolní vzdělávání, Raabe Praha 2010, ISBN 978-80-87553-64-0

Svobodová Jarmila, Zdravá škola včera a dnes, Paido Brno 1998, ISBN 80-85931-53-2

Syslová Zora, Profesní kompetence učitele mateřské školy, Praha Grada 2013, ISBN 978-80-247-4309-

Školní vzdělávací plán Křesťanské mateřské školy „DUHA“ Horažďovice, Slunce nám otevírá duhovou bránu II.