

JIHOČESKÁ UNIVERZITA
v Českých Budějovicích
a
Jindřichově Hradci

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Autor: Lenka Kržová

Rok: 2012

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA
v Českých Budějovicích**

a

Jindřichově Hradci

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie a pedagogiky

Bakalářská práce:

VLIV MATEŘSKÉ ŠKOLY NA DÍTĚ

Autor práce: Lenka Kržová

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Jiří Kressa

Katedra pedagogiky a psychologie

Studijní obor: SPECIALIZACE V PEDAGOGICE

Sociální pedagogika, kombinované

České Budějovice 2012

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně a použila jsem literaturu a prameny uvedené v seznamu 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 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.

V Českých Budějovicích dne

.....

Jméno a příjmení

Poděkování:

Děkuji panu Mgr. Jiřímu Kressovi za metodickou pomoc a cenné rady, které mi poskytl při vedení bakalářské práce. Vážím si jeho času a trpělivosti, které mi věnoval. Další moje poděkování patří respondentům, kteří mi věnovali čas při vyplňování dotazníků.

ABSTRAKT

Název práce: Vliv mateřské školy na dítě

Záměrem této bakalářské práce je zjistit, jaký vliv má mateřská škola na naše děti.

Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

V teoretické části se zabývám vývojem dítěte v předškolním věku, hrou, výchovou v rodině a mateřskou školou.

V praktické části zjišťuji, do jaké míry se rodiče podíleli na adaptaci dítěte do MŠ a jak se dítě zlepšilo v dovednostech, schopnostech a socializaci po nástupu do mateřské školy.

Praktická část je založena na kvalitativní metodě s dotazníkem.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Dítě předškolního věku, hra, rodina, mateřská škola, výchova

ABSTRACT

Title of the Thesis: The Influence of kindergarten children

The objective of this Bachelor's Thesis is to determine the influence of nursery school for our children.

The thesis is divided into theoretical and practical parts.

In the theoretical part I deal with child development, play, education family and with nursery school.

In the practical part I find out parents' help in adaptation to kindergarten and how the child improved in skills, abilities and in socialization after starting in kindergarten.

The practical part is based upon a quantitative method with questionnaire.

KEY WORDS:

Preschool age children, play, family, kindergarten, parenting

OBSAH:

Úvod	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1. Charakteristika předškolního dítěte	10
1.1. Motorický vývoj	10
1.2. Kognitivní vývoj	11
1.3. Řeč a komunikace	12
1.4. Emoce.....	13
1.5. Normy chování.....	14
1.6. Vrstevníci.....	14
1.7. Identita.....	15
2. Hra.....	16
2.1. Hry v předškolním období	17
2.1.1. Tvořivé hry	17
2.1.2. Hry s pravidly.....	18
2.2. Hry v souvislosti se sociálním vývojem dítěte.....	19
2.3. Hry dívek a chlapců.....	20
3. Rodina.....	21
3.1. Funkce rodiny.....	22
3.2. Poruchy a typologie rodiny.....	23
3.3. Výchova v rodině.....	24
3.4. Metody výchovy.....	26
4. Mateřská škola.....	29
4.1. Cíle předškolního vzdělávání.....	30
4.2. Adaptace.....	33
4.3. Vrstevníci.....	33
4.4. Role pedagoga.....	34
4.5. Rodina versus MŠ.....	34
4.6. Alternativní školy.....	35

Závěr.....	38
 PRAKTICKÁ ČÁST.....	39
 5.1. Hlavní a dílčí cíle výzkumu, metodologie výzkumného šetření, hypotézy	40
5.2. Charakteristika výzkumného prostředí.....	42
5.3. Výsledky šetření v MŠ.....	43
5.4 Shrnutí praktické části bakalářské práce.....	51
 ZÁVĚR BAKALÁŘSKÉ PRÁCE.....	52
 Použitá literatura	53
Přílohy: Dotazník.....	55

5.1. Úvod:

Pro vypracování bakalářské práce jsem si vybrala téma „Vliv mateřské školy na dítě“ z důvodu prohloubení mých dosavadních zkušeností a vědomostí ohledně výchovy dětí. Rodina je nejdůležitější činitel výchovy, na který v předškolním věku dále navazuje mateřská škola. Ta má za úkol rozvíjet u dětí již osvojené dovednosti a jejich mentální vývoj.

Příchodem dítěte do mateřské školy pro něj nastává nová životní etapa. Je na část dne odloučeno od rodiny a tráví většinu času s novým vychovatelem a jinými dětmi. Mezi vrstevníky si pomalu nachází kamarády a učí se komunikovat.

V teoretické části jsem se zaměřila na charakteristiku dítěte v předškolním věku. Činnost, kterou rozhodně nemůžeme opomenout v dětském světě, je hra, která je právě u dětí v předškolním věku primární aktivitou. Nejen, že jim přináší radost a potěšení, ale také dochází k postupnému osvojování si pravidel a dítě dostává příležitosti ke spolupráci s ostatními.

Dále si popíšeme onen nejdůležitější prvek v životě dítěte, kterým je rodina. Jaké jsou její funkce, jaké poruchy v rodinách lze najít, a jak vychováváme v rodině naše děti. Aby vychovatelé došli s dětmi ve výchově ke stanoveným cílům, pomáhají jim výchovné metody jako odměny a tresty.

Mateřská škola nemá jen hluboký význam pro rozšiřování vědomostí a dovedností u našich dětí, ale také navazuje na primární socializaci v rodinném prostředí. Dítě poznává novou autoritu, děti kolem sebe a společně pak nabývají nových zkušeností, důležitých pro jejich budoucí rozvoj a život vůbec. V dnešní době lze již dítěti umožnit předškolní docházku v alternativních mateřských školách, jejichž existenci zmiňuji v poslední kapitole teoretické části.

Vstup dítěte do mateřské školy je významný zvrát nejen pro dítě, ale i pro jeho rodiče. Záleží na aspektech, jako je vázanost matky na rodinu, jakým výchovným přístupem bylo dítě vedeno a jak se rodina snažila na vstup do MŠ svoje dítě připravit.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Charakteristika dítěte předškolního věku

Předškolní období datujeme od 3 – 6 (či 7) let. Je to jedno z nejvýznamnějších a nejzajímavějších vývojových období jedince. V této fázi života vyspívá dítě po stránce citové a samozřejmě i po stránce společenské. V předškolním věku se rozvíjí motorika, myšlení, řeč a poznávací procesy.

Předškolák vyrůstá průměrně o 5- 7 cm a přibírá 2- 3 kg ročně. Dítě je tělesně i duševně velmi aktivní a jeví velký zájem o své okolí. Tento čas lze také nazvat jako herním obdobím, protože právě ve hře se aktivita dítěte projevuje nejvíce. Typickými znaky tohoto období jsou dle Langmeiera (1991) egocentrismus (dítě se cítí být středem pozornosti), antropomorfismus (dítě vše polidšťuje) a arteficialismus (dítě dělá vše).

Stále je pro dítě významným socializačním činitelem rodina, ale postupně vyhledává své vrstevníky, mezi kterými se snaží o kolektivní a konkurenční hry. Rozvíjí tedy své sociální chování a prohlubuje vztahy s ostatními. Mimo rodinu si osvojuje nové sociální role, kterou může být například role předškoláka v mateřské škole.

Vývoj ovlivňují dědičné předpoklady a vnější vlivy, jako je rodina a prostředí. Ukáže-li dítě poslední rok v mateřské škole dostatek předpokladů ke zvládnutí čtení, psaní a počítání, stává se zralým k nástupu do základní školy.

1.1. Motorický vývoj

V předškolním období dochází u dítěte ke zdokonalování pohybové koordinace. „Pohyby jsou přesnější, účelnější a plynulejší. Dítě je hbitější, má elegantnější pohyby, dokáže v rámci společných činností s rodiči, jinými dospělými, vrstevníky velmi dobře pozorovat a napodobovat sportovní aktivity.“ (Šulová 2004).

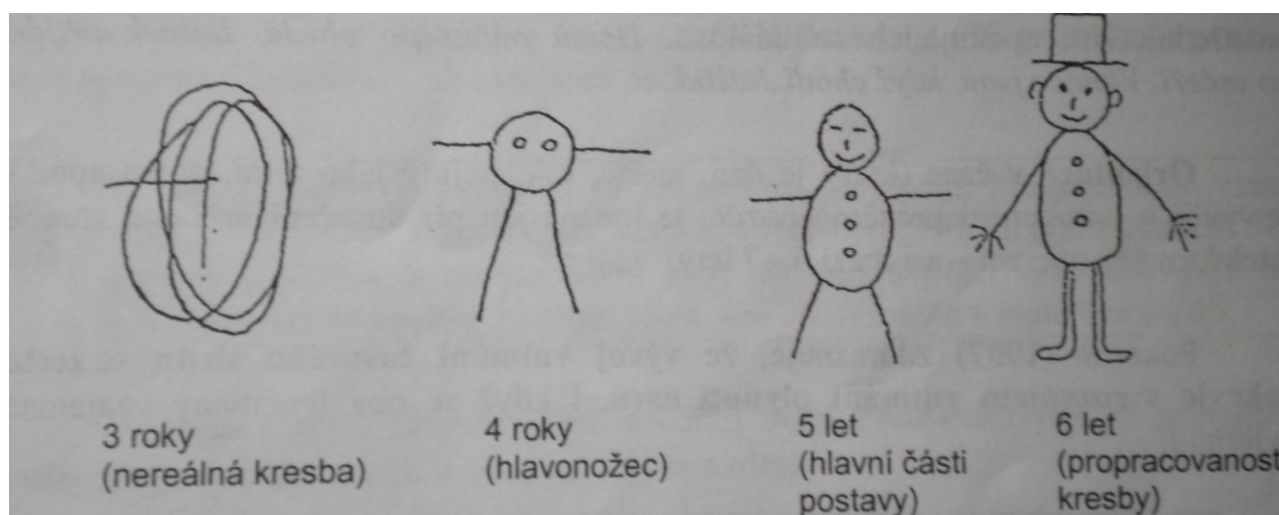
Pohyb v tomto období pro dítě znamená psychické uvolnění, odreagování a je pro něj pocitem radosti.

Další schopností, která se projevuje v pohybové koordinaci, je samostatné svlékání a oblékání, uklízení si věcí, zavazování tkaniček a samozřejmě péče o svou hygienu. Dětem dělá radost i to, jsou-li pozvány k pomoci nějaké domácí práce. Dalo by se říci, že v tomto věku vlastně hra a práce dětem zcela splývá.

Velmi oblíbenými jsou nyní pro dítě hry pohybové. Například lezení po žebříku, sbíhání a vybíhání schodů, skákání a jiné podobné aktivity.

Co se týče jemné motoriky, dochází k rozvoji kresby. Kolem tří let nejprve namaluje něco, co pojmenuje později. Čtvrtým rokem má dítě při malování určitý záměr, ale ten často nebývá s výsledkem totožný. Kolem pátého roku bývá záměr i výsledek shodný. Kresba lidské postavy ve třech letech je zcela nereálná, ve čtyřech letech maluje takzvaného hlavonožce a v pěti letech dokáže vystihnout hlavní části postavy. Šestý rok už by měl být typickým pro propracovanost kresby.

Vývojové hodnocení kresby postavy „pána“ podle Langmeiera (1993):



(Mgr. ŠVINGALOVÁ DANA, Kapitoly z vývojové psychologie pro učitelství MŠ, Technická univerzita v Liberci, 2003, st. 39)

1.2. Kognitivní vývoj

Poznávací schopnosti dítěte jsou v tomto věku zaměřeny na jeho nejbližší okolí. Předškolák se často identifikuje s autoritou, což přispívá k osvojení si norem, názorů a postojů od dospělých. (Vágnerová 2004).

V tomto věku je myšlení útržkovité a konkrétní. Děti potřebují, aby bylo vše jasné, a nejlépe hmatatelné. Jejich zvědavost je vyjádřena otázkami. Jimi také děti navazují kontakt a získávají pozornost ostatních. „Myšlení je stále vázáno na činnosti a aktivitu dítěte, jež chápe vztahy mezi různými ději, pokud se vztahují k jeho činnostem.“ (Šulová 2004). Dochází také k ukončení

symbolického a předpojmového myšlení. Dítě si osvojuje mateřský jazyk a zvládá rozdíly mezi „jeden, všichni a někteří“.

Typickými otázkami v pořadí jsou: „Co to je?“, „Kdo to je?“, a konečně „Proč?“. Není třeba, abychom jim odpovídali vědecky zcela přesně. Naopak bychom měli své odpovědi přizpůsobit jejich „fantazijnímu a magickému“ světu. Dítě je značně egocentrické a má vlastní náhled na svět, přičemž je přesvědčeno, že ostatní jeho pohled sdílejí. V tomto období je charakteristické polidšťování předmětů. Nad logickou skutečností převládá fantazie, která má relaxační účinek a pomáhá tak dítěti, aby se vyrovnalo s tlakem okolí a jeho prozatímním nedostatkem zkušeností na tomto světě. Účel fantazie je v tomto období harmonizující. Přináší citovou i rozumovou rovnováhu. Velmi typickým znakem předškolního věku je prezentismus, tj. že dítě vše chápe ve vztahu k přítomnosti.

Čas se u dítěte vyvíjí velmi pomalu. Je vnímán v souvislosti s konkrétní činností. (Například: Dvakrát se vyspím a pojedem na výlet.). Je měřen pomocí událostí a jevů, které se opakují. Dítě je poutané na to, co je děje v přítomnosti. U dětí je tendence přeceňovat trvání časového úseku. Čas není pro dítě důležitý. Minulost a budoucnost jsou pro ně pojmy zatím bezvýznamné.

Paměť je v tomto období spíše konkrétní a krátkodobá. Dlouhodobá paměť nastupuje mezi pátým a šestým rokem. Citově zabarvené situace, tedy situace pro dítě jakkoli významné, takové je schopno si dítě zapamatovat i v předchozích letech. Nedostatky paměti si dítě vyplňuje, již zmíněnou fantazií a magií.

1.3. Řeč a komunikace

Dítěti se pomalu rozšiřuje slovní zásoba a dochází ke zkvalitňování řeči. V řeči převládá komunikativní složka. Především tedy slouží řeč k dorozumívání a pomáhá sociální integraci. Také dochází k vývoji složky kognitivní a expresivní. Dítě do jisté míry umí vyjádřit své pocity a potřeby. V tomto období se předškoláci dokáží soustředit na déle čtený text.

V řeči předškolního dítěte objevujeme takzvanou egocentrickou řeč. I když dítě mluví nahlas, není tato řeč určena ostatním. Nazvat ji můžeme také „samomluva s hračkou“. Podle Piageta může být egocentrická řeč zdrojem řeči vnitřní sloužící k logickému myšlení. Předškolák se domnívá,

že ostatní ví to, co on. Proto se nezmiňuje o aspektech situace, kterou se snaží popsat. Když nám dítě něco interpretuje, většinou je to spíše jen velký proud slov. Těch, které pro dítě něco znamenají. Postupem času se egocentrická řeč mění na řeč vnitřní.

Hlasové orgány nejsou v tomto období ještě dostatečně procvičeny, proto není výslovnost

zcela přesná. Dochází tak ke zkracování dlouhých slov a k přesmykávání hlásek. Dítě se v předškolním období hodně ptá a velmi bedlivě sleduje odpovědi. Jak již bylo naznačeno výše, předškolák se učí od svého blízkého okolí. Dospělí by se této řeči neměli přizpůsobovat, naopak by se měli snažit o zdokonalování a dávat tak dítěti vzor správné výslovnosti.

Kolem tří let si začíná dítě osvojovat základy gramatiky a snaží se řeč přizpůsobovat určitým pravidlům. Aktivně užívá 2500 – 3000 slov, ale také pasivní slovní zásobu, což znamená, že dalšímu tisíci slov rozumí. Tento řečový pokrok je ovlivněn převážně rodiči, vrstevníky a schopností dítěte navazovat kontakt s dospělými mimo rodinu.

„Děti se učí mluvit prostřednictvím nápodoby verbálního projevu dospělých lidí (případně starších dětí), s nimiž žijí a komunikují.“ (Vágnerová 2000).

1.4. Emoce

Emocionální vývoj celkově závisí na rodině a vychovatelích. Rodina spojuje společnost a jedince. Není-li rodina dysfunkční, poskytuje dítěti zázemí, klid, uvolnění, důvěru a podporu.

V období předškolního věku se děti stávají samostatnějšími. Jsou-li si jisti, že je matka neopustí natrvalo, dokáží se bez ní načas obejít. Po dosažení větší zralosti CNS se emoční prožívání charakterizuje větší vyrovnaností a stabilitou. U dětí předškolního věku ubývá negativních emocí a spíše se u nich objevují pozitivní nálady.

Radost dítě projevuje obvykle pomocí fyzické aktivity (např. běhání, skákání, tleskání, atd.), přičemž jsou pohyby velmi prudké, spontánní a rychlé. Starší děti projevují radost již verbálně.

Smutek je způsoben negativními zkušenostmi. Bývá výsledkem „nesplněných“ přání a neuspokojením ve společenských vztazích. Smutné děti jsou unavené, tiché, pomalé a jejich mimika je nevýrazná.

Často se u dětí v předškolním věku setkáváme s *žárlivostí*. Je působena dojemem, že dítě nemá tolik pozornosti jako jiný jedinec. Nejčastějším projevem žárlivosti je agresivita. Pokud ji však dítě skryje a uzavře se do sebe, potom žárlivost vyústí v úplnou úzkost. Výsledkem toho mohou být noční děsy, přecitlivělost a neklid.

Strach je pociťován na subjektivní zkušenosti, ale může být vyvolán díky fantazii, tedy lze ho způsobit na základě pouhého dojmu z možného nebezpečí. (Například: Obrázek vlka- vlk snědl babičku.)

City jsou zpravidla sugestibilní, proto se pláč s úsměvem nepředvídatelně střídají. Vedle emočního prožívání se také vyvíjí emoční inteligence. Děti umějí k ostatním lidem projevit empatii.

I přesto, že při afektivní situaci se mohou emoce vymknout kontrole, své citové projevy umějí

částečně ovládat. Také již chápou lépe svoje pocity a někdy dokáží přizpůsobit své jednání na základě emocí jiných lidí.

1.5. Normy chování:

Dítě respektuje ta pravidla, která jsou mu představována od uznávané autority. „Na této úrovni přijme jakékoli normy, o jejichž kvalitě neuvažuje a ani toho zatím není schopné.“

(Vágnerová 2000, st. 120).

Piaget 1966 uvádí, že tato fáze morálního vývoje bývá nazývána heteronormní. Dítě uznává za správné to, co považují dospělí. Takové normy, které dodržují dospělí, automaticky přijímají i jejich děti. Je to způsobeno ztotožněním se dítěte s autoritou jeho rodiče nebo jiného dospělého.

Ke konci tohoto vývojového období dokáže předškolák cítit vinu za chování, které není vhodné v dané situaci. Často se stává, že na sebe děti samy žalují a chtějí trest, protože mají své svědomí velmi přísné.

1.6. Vrstevníci:

I přesto, že má rodina pro předškolní dítě nejdůležitější význam, postupně se vázanost na ni uvolňuje. Dítě vstupuje do nových vztahů se svými vrstevníky, mezi kterými si pomalu získává kamarády. Vybírá si je podle společných zájmů, potřeb, atd. „Jde zde o jakýsi „**trend volby dvojníka**“. Významná je především **shoda v oblasti vnějších znaků a projevů, dítě má potřebu sdílení činnosti**.“ (Vágnerová 2000, st. 128).

Vrstevnické skupiny jsou charakteristické rovností členů a shodným stupněm vývoje. Zde mohou děti experimentovat, mohou ukázat iniciativu a počínající nezávislost.

V tomto věku jsou přátelství velmi proměnlivá a povrchní. Je však zřejmé, s kým má dítě kamarádský vztah. Děti kamarádí většinou ve dvojicích, z níž třetí dítě vylučují. Pomocí přátel se dítě snaží překonat sobectví. Kontakt s ostatními dětmi velmi obohacuje předškolní věk a odbourává agresivitu.

Velmi důležité je v této vývojové fázi sebeprosazení. Dospělí stále pro dítě plní nadřazenou roli, jsou pro ně nedotknutelnou autoritou a starší děti jsou nedostupné. Sebeprosazení se nejlépe

uskutečňuje tam, kde se vztahy vyvíjejí rovnoměrně. Tak se děje ve skupině vrstevníků, díky kterým přijímá předškolák různá postavení jako je například oblíbenec či bavič. Zde se setkávají s řadou konfliktů, jejichž podstatná část vzniká při ochraně vlastních věcí. V tomto věku se také objevují projevy agresivity. Jejich cílem není někomu ublížit, ale jsou jakýmsi sociálním pokusem zjistit, jak budou na jeho chování reagovat ostatní. Někdy je agresivní chování projevem žárlivosti.

Ve vrstevnických skupinách dítě objevuje soupeření. Konflikty se již snaží řešit pomocí kompromisů. Má potřebu pomáhat slabším a má veliký zájem o druhé lidi. Vrstevníci pomáhají při vzniku prosociálních postojů vedoucích ke vzniku přátelství a spolupráci. Tím je dítěti umožněno zařadit se do širší společnosti a zažívat společnou činnost, soucit nebo zábavu.

Postupně dochází k odeznívání dětského egocentrismu a k vývoji prosociálního chování. Dítě umí dávat, pomáhat a dělit se.

1.7. Identita

Sebepojetí je ovlivněno rozvojem poznávacích procesů. Dítě si uvědomuje odlišnost od ostatních a začíná vnímat, že je jedinečným. Vědomí vlastní identity vzniká, začínají-li si děti uvědomovat samy sebe jako „osobnost“.

V tomto období není sebepojetí ještě zcela vyvinuté. Typickými znaky toho jsou majetnickost a vychloubačnost. Předškolní děti často nechtějí půjčovat své věci jiným dětem, což zdůrazňují slovem „moje“. Projevem nezralosti je také nekritičnost a velké soustředění na sebe sama.

Vedle sebepojetí patří k identitě sebehodnocení. V předškolním věku ještě není schopné, aby se samo ohodnotilo. V jeho sebehodnocení má stále význam názor rodičů a jiných osob. „Předškolní dítě přejímá názor dospělých na sebe sama nekriticky, tak jak je mu prezentován“. (Vágnerová 2000). Velkou část sebehodnocení získává dítě ztotožněním se se svými rodiči. Tím zvyšuje své sebevědomí a svou identitu obohacuje.

Součástí identity dítěte se automaticky stává vše, co k němu nějakým způsobem patří. Jedná se o takzvané „osobní teritorium“. Vágnerová 2000 udává, že do této kategorie patří lidé, k nimž má dítě nějaký vztah, věci, které mu patří a samozřejmě prostředí, ve kterém žije.

S identitou souvisí pohlaví. V předškolním věku se začíná formovat pohlavní identita. Děti si uvědomují své pohlaví a již vědí, jak se mají dívky i chlapci chovat nebo jaký je mezi jejich pohlavím rozdíl. Ve čtyřech letech jsou si vědomy toho, že jejich pohlaví je neměnné.

2. Hra

Období od tří do šesti let nazýváme jako „zlatý věk hry“. V tomto čase je hra základní aktivita, díky níž dochází k přirozenému učení. Během hry dítě získává a vyčerpává energii a zbavuje se napětí. Získávají dále různé zkušenosti, které jsou důležité pro jeho budoucnost. Během hry dochází u dětí i dospělých k seberealizaci dle jejich schopností a zájmů. Hra odráží dětská přání a díky ní se učí vyjadřovat své emoce.

Herní činnosti jsou činnostmi různorodými a pestrými, se kterými se setkáváme každý den a bereme ji jako běžný jev v našem životě. Hra je úkaz, který nám je zvaný, je běžný a přitom vlastně tak nenápadný. V individuálních obdobích vývoje má speciální rysy i smysl. Hra je v dětství dorozumívacím prostředkem, jež dítě užívá k učení a mentálnímu růstu. Je spontánní a improvizovanou činností, díky níž dítě poznává svět a objevuje v něm souvislosti.

Hra je u dítěte v předškolním věku primární činností. Při hře dochází k procvičování motoriky a rozvíjení představ. Dětská hra dětství naplňuje. Je bezprostřední, mnohotvárná a přináší dětem uspokojení. Hry odráží dětskou osobnost, proto jsou rozmanité ve formě i obsahu. Děti v nich využívají všechny své schopnosti a city. Prostřednictvím her dochází k promítání dojmů, zážitků i vzorů dospělých. Dítě je zcela svobodné a může ve hře zrcadlit svůj okolní svět.

Jedním z hlavních znaků hry je **spontánnost**. Dítě improvizuje, dává do hry vlastní podněty a určuje v ní vlastní cíle a záměr.

Nevnímá-li dítě okolí, nepřijímá-li podněty, které s hrou nesouvisejí, říkáme tomu **zaujetí hrou**. Za žádnou cenu nechce své hry zanechat a vyjadřuje nespokojenost při jejím přerušení.

Ve tváři hrajících se dětí je vidět **radost a uspokojení**. Bez viditelné příčiny se dítě usmívá a nadšení projevuje gesty i pohyby. Příznačným znakem hry bývá samozřejmě i nespokojenost, kterou dítě vyjadřuje vztekáním. Radost a smutek lze v herní činnosti nazvat citovým prožíváním.

Ve hře se objevuje dětská **tvořivost**. Děti vymýšlejí nové souvislosti pro příběhy, hledají nová slovní spojení, novotvary, atd.

K obohacení dětských představ a zkušeností přispívá **fantazie**. Pomáhá sjednotit poznatky, které jsou jim již známé.

Vévodícím znakem hry je **opakování**. Hra, která dítěti dříve přinesla uspokojení, rádo se k ní vrací. Je šťastné, vrací-li se do situací, které jsou mu známé a již prozkoumané. Dítě v předškolním věku bedlivě sleduje jednání druhých. Často potom vyjadřuje základní znaky jejich života a povolání. Dochází tím k přijímání rolí, což je v dětském životě významný zvrat.

2.1. Hry v předškolním období:

V předškolním věku dítěte je hra prvořadým výchovným prostředkem. Hra v tomto období organizuje dětem život a je prostředkem a metodou výchovně vzdělávací práce. Prostřednictvím hry poznávají děti v určitých situacích samy sebe i jiné lidi. Tím se učí rozumět vztahům a rolím, které panují mezi lidmi. Rozvíjí totiž všechny stránky osobnosti a je podstatným prostředkem výchovy. Z pedagogiky lze hry rozdělit na spontánní neboli tvořivé a na hry, ve kterých se děti podřizují pravidlům.

2.1.1. Tvořivé hry

Takové hry lze také nazývat jako hry volné či spontánní. Téma hry i její průběh si dítě volí samo. Rozhodujícím činitelem je zde spontánní, tedy okamžitý nápad. Dítě je takovým malým průzkumníkem, zkoušejícím, testujícím a vytvářejícím nové situace. Aby se dosáhlo rozvoje tvořivé hry, musíme dětem umožnit určité podmínky. Je třeba mít dostatek času, přiměřené hračky, klidné a útulné prostředí. K dosahování cíle a usměrňování hry by dětem samozřejmě měli napomáhat dospělí.

Tvořivé hry dělíme na :

a) Předmětové hry

V předmětové hře dítě manipuluje s předměty. Poznává vlastnosti těchto předmětů a tím rozvíjí své smysly.

b) Úlohové (námětové) hry

Tyto hry mají v podskupině tvořivých her největší zastoupení. Dítě imituje to, co je mu známo od druhých. Sobě přiřazuje role, které jsou mu známy, a to nejčastěji role dospělých. Jistě nám nejsou neznámé role na maminku, tatínka, lékaře nebo oblíbené pohádkové postavy. V těchto situacích dále děti napodobují jak jejich činnosti, tak i vzájemné vztahy s ostatními.

c) Dramatizační (snové) hry

Dramatizační hry odrážejí příběhy a pohádky dětem známé. Jsou velmi dobrým nástrojem k rozvíjení řeči, paměti a fantazii. Děje a postavy si dítě tvoří ve svém vlastním pojetí a představě.

d) Konstruktivní hry

V konstruktivní hře dítě úmyslně pracuje s předměty připomínající svým tvarem nebo funkcí předměty skutečné. Díky tomu si dítě rozvíjí strukturované myšlení. Volí při činnostech kroky, které si následně ověří a zapamatuje. Vzpomíná si na fyzikální jevy, na vlastnosti určitého materiálu, zdokonaluje svou pozornost, přesnost a vytrvalost.

2.1.2. Hry s pravidly

V rámci vývoje předškolního dítěte navazují hry s pravidly na tvořivé hry. Jsou jakousi organizovanou činností, která dětem do hry přináší určitý řád. Strukturu her ovlivňují pravidla, upravují rozdělení rolí, jejichž dodržení se vyžaduje a kontroluje. Pokud se dítě pravidlům nepodvolí, je ze hry vyloučeno nebo stanoví určité sankce.

Organizované hry podle Kotátkové (2005)

a) Hry řízené

Hlavním znakem řízených her je, že je někdo usměrňuje. Patří k nim především hry pohybové a hry pohybové hudebně.

b) Didaktické hry

Didaktické hry spočívají ve výchovně-vzdělávací činnosti a s jasně daným pedagogickým cílem. Děti plní různé úkoly přímo pod vedením učitele nebo pracují samostatně s didaktickým materiálem, který jim pedagog vybral.

2.2. Hry v souvislosti se sociálním vývojem dítěte

V předškolním věku děti pomalu získávají potřebu hrového partnera. Hra pro ně může být tedy jak samostatná činnost nebo se děti sdružují do skupinek.

Lze proto rozdělit hry na:

a) Samostatné

Děti kolem třech let věku partnera ke hře zpravidla nevyžadují. Předměty ke hraní jim slouží různé předměty a hračky z okolí. Velmi časté je také pozorování hry druhých. Hrají-li si děti samostatně, povídají si samy pro sebe. Samostatná hra je známkou toho, že stále neumějí dlouho udržet pozornost.

b) Paralelní

Při pozorování her u druhých děti získají zájem se jim přiblížit. Napodobují jejich hry, jejich role, ale ještě se k ostatním nezapojují. Hrají si „vedle nich“. Prozatím nejde o spolupráci ani o vzájemnou komunikaci.

c) Kooperativní

Po čtvrtém roce se děti začínají sdružovat do skupinek. Potřebují kontakt se svými vrstevníky. Využívají ve hře stejných předmětů a mezi sebou si je půjčují. Na počátku těchto her se dítě příliš dělit nechce, později se však mezi nimi rozvíjí kooperace.

Vývoj hry z pohledu sociálního vývoje dítěte má souvislost s komunikací a rozvojem řeči. Čím vyšší věk dítěte, stoupá počet členů ve skupině. Ve třech letech dítěte je skupinka složena maximálně ze třech dětí a zanedlouho se rozpadá. Kolem pátého, šestého roku drží děti pohromadě delší čas a skupina se skládá asi tak z pěti dětí.

Ve složení her je významné, jak je dítě schopné vnímat okolí. Tříleté děti ještě nedokáží vnímat více podnětů najednou. Postupem zvládá přijímat další podněty a zapojovat se do kolektivních her a spolupracuje s ostatními.

2.3. Hry dívek a chlapců

Je zcela pochopitelné, že se hry v předškolním období budou lišit také pohlavím dítěte. Diferenciace mužské a ženské role se objevuje právě v předškolním věku dítěte. To, jakou roli dítě přijme a jakou přijímá identitu, se ukazuje i ve stylu hry. U děvčat převažuje zájem o lidi a jejich činnosti, chlapci zaměřují pozornost na technické předměty a jejich funkce.

K rolím chlapeckým jsou připisovány vlastnosti jako síla, dominance, nezávislost nebo sebevědomí, které vede k aktivnímu chování. Dívky jsou vybaveny vlastnostmi, které směřují k pomáhání druhým, jako je laskavost, empatie a jemnost. Tyto rozdíly se mezi chlapci a děvčaty očekávají. I tak není výjimkou, že si chlapci hrají s hračkami svých sester a naopak. Rodiče by však měli být pozorní, aby se jejich děti nestaly terčem posměchu.

3. Rodina:

Obecně bývá rodina charakterizována především z hlediska jejího postavení ve společenském systému, z hlediska vazeb, sociálních funkcí a základních sociálních procesů, které zde probíhají. Rodinu můžeme definovat jako instituci, která zajišťuje zachování lidského druhu a reprodukci sociální způsobilosti.

Jedna z nejjednodušších definic popisuje rodinu jako malou skupinu osob, která je navzájem spojena manželskými, příbuzenskými nebo jinými vztahy a zvláště společným způsobem života. (Lovasová, 2006).

Dunovský aj. (1999, s. 92) definuje rodinu jako „malou primární společenskou skupinu, založenou na svazku muže a ženy, na pokrevním vztahu rodičů a dětí nebo vztahu jej substituujícím (osvojení), na společné domácnosti, její členové plní společensky určené a uznané role vyplývající ze soužití, a na souhrnu funkcí, jež podmiňují existenci tohoto společenství a dávají mu vlastní význam ve vztahu k jedincům i k celé společnosti.“

Výrost (1998, s. 303) definuje rodinu následovně: „Rodina je jakýmsi nejuniverzálnějším socializačním činitelem, který poskytuje jedinci identifikační vzory, seznamuje ho s předpokládaným chováním pro mužskou a ženskou roli. Učí jedince reagovat žádoucím způsobem v procesu interakce a umožňuje mu praktické ověření získaných dovedností v rámci rodiny. Uplatňuje se jako regulátor chování jedince a poskytuje mu společensky žádoucí normy. Pod vlivem rodinného působení se vytváří postoj k personálnímu okolí, k sobě samému i společnosti obecně.“

Rodina je velmi významné společenství, které těsně souvisí s nejrůznějšími vztahy navenek i uvnitř. Jejím hlavním úkolem je poskytování péče a ochrany svým členům.

Rodina je nedílná součást společnosti a ani si občas neuvědomujeme, jaké funkce plní ve společnosti. Ve všech kulturách i časových obdobích bylo jejím úkolem vychovat děti do věku, kdy budou schopné se ve společnosti orientovat samostatněji. Dnes se v rodinách klade větší důraz na výchovu dítěte a jeho potřeby.

Rozhodující vliv na dítě má rodina. Je nezastupitelná a rozvíjí dětskou osobnost po stránce tělesné, duševní i sociální. Děti si vytvářejí svůj obraz světa tak, jak mu realitu prezentují vychovatelé.

V rodině dítě přijímá vzorce chování, návyky a dovednosti, se kterými se dále orientuje v mezilidských vztazích a v celé společnosti.

Pro nejlépe vyhovující vývoj dítěte musí rodina zajistit uspokojení biologických, psychických, sociálních a vývojových, tedy základních potřeb.

Biologické potřeby, jako je výživa, dostatek tepla, čistota, je nutno zajišťovat prvotně.

Neméně důležité jsou potřeby psychické, ke kterým patří například jistota a vědomí vlastní identity. Psychické potřeby jsou spojené s potřebami sociálními (potřeba lásky a bezpečí, možnost rozšiřování schopností), proto někdy tyto dvě skupiny sjednocují jako potřeby psychosociální. K vývojovým potřebám řadíme motivaci a další aktivity, kterými se bude jedinec dále rozvíjet.

„Vztah dítěte k jeho lidem je dán ne tím, že mu způsobují nějakou příjemnost, ale tím, že mu dávají pocit bezpečí.“ (Lovasová 2006). Pro dítě jsou tedy nejdůležitější ti, kteří o něj s láskou pečují a uspokojují potřeby.

Pozastavila bych se zde ještě u významného tématu, a to, zda je přítomnost otce méně důležitá než přítomnost matky. Dříve se tvrdilo, že přítomnost otce ve výchově je zanedbatelná. Nyní se tento názor za správný již nepokládá. I muži mají předpoklady, aby se o citový a zdravý vývoj dítěte postarali. Otcové jsou obzvláště důležití pro jejich dcery. Vědomě i nevědomě jim dodávají pocit jistoty, pocit spravedlivosti a ukazují jim úctu k ženskému pohlaví a mužskou sílu.

Věnuje-li otec dětem dostatečnou pozornost a dokáže-li jim vyjadřovat city, takové děti bývají celkově zodpovědnější. Přítomnost otce je znát i nadále v dospělosti. Děti, kterým byl otec kdykoli k dispozici, jsou v dospělosti více empatictější.

Je zřejmé, že v životě dcer jsou jejich otcové „prvními“ muži. Stejně tak jsou dcery pro své otce jedinými ženami, které je mohou nějak ovlivnit. Matka ve vztahu s potomky buduje závislost, naopak otcové svým potomkům pomáhají k nezávislosti.

Synové vidí ve svém otci vzor mužnosti. Ukazuje mu, jak se „chlapsky“ řeší nepříjemné situace. Pro dcery jsou jakýmsi vzorem. Lze tvrdit, že přítomnost otce vytváří u dcer již od dětství model v mužském i partnerském chování. Od matek se dcery učí, jak být dobrými, spolehlivými, obětavými a starostlivými matkami. Otcové pomáhají dcerám rozumět jejich mužským pohledům na svět i jejich pojetí rodiny.

3.1. Funkce rodiny

Všude na světě tvoří rodina základní společenskou jednotku. Blaho rodiny zaručuje společenskou pevnost státu. Rodiče musí chránit zájmy svého dítěte, vytvářejí mu vhodné podmínky pro rozvoj, uspokojuje jeho potřeby, dohlíží na jeho bezpečnost, apod. Rodina by tedy měla plnit základní funkce.

Základní funkcí, kterou rodina splňuje je funkce **biologickoreprodukční**. Vzhledem k tomu, že je rodina důležitým spotřebitelem na trhu, plní funkci **sociálně-ekonomickou**. Rodina

by měla uspokojovat základní potřeby jejích členů, **pečovat** o ně a zároveň je **chránit**. Mělo by v ní docházet k primární **socializaci a výchově** dítěte.

Rodina by měla dostatečně trávit společně volný čas, který následně souvisí s **relaxační** funkcí. Nenahraditelnou a zásadní se v rodině stává funkce emocionální. Rodina by měla zabezpečit potřebné citové zázemí, pocit jistoty, bezpečí a lásky.

Každý ve společnosti zastáváme určitou roli a chováme se tak, jak se od nás očekává. Stejně je to v rodině. Očekáváme od našeho dítěte, že na nás bude do určitého věku závislé a bude přijímat naši pomoc.

Lze předpokládat, že vychovatelé mu pomoc a péči budou poskytovat a budou sociálně, ekonomicky a emočně zralí. V rodině se setkáváme také s prarodiči, kteří jsou pro svou roli také velice důležití. Pro uspokojování psychických potřeb dítěte zaujímají místo hned po rodičích. Na rozdíl od mnohdy přetížených rodičů jsou vyrovnanějšími a klidnějšími.

Problémy v rodině mohou nastávat tehdy, neztotožní-li se jedinec se svou rolí rodiče. U nevyzrálých osobností někdy dochází k takzvanému konfliktu rolí, kdy dospělí nezvládá více rolí najednou (rodič, partner, zaměstnanec, apod.). Toto „zklamání“ má negativní vliv na fungování rodiny.

3.2. Poruchy a typologie rodiny:

Poruchou rodiny je takový stav, kdy dojde k selhání některého z členů či členů rodiny, což se projeví na nedostatečném plnění některých nebo všech základních funkcí rodiny. Příčiny rodinných poruch dělíme na objektivní (nezávislé na vůli rodičů, tj. nezaměstnanost, nemoc, úmrtí, apod.), subjektivní (závislé na vůli rodičů, tj. nezralost, neochota pečovat o dítě, apod.) a na smíšené.

K posouzení toho, zda je rodina funkční, byl vypracován Jiřím Dunovským takzvaný Dotazník funkčnosti rodiny (DFR), který je stavěn na osmi kritériích: složení rodiny, stabilita rodiny, sociálně ekonomická situace, osobnost rodičů, osobnost sourozenců, osobnost dítěte, zájem o dítě a péče o dítě. Dnes se dotazník užívá nejen pro výzkumné účely, ale i jako pomocný nástroj psychologů a diagnostický nástroj pediatrů v rámci preventivních prohlídek. Díky výslednému skóre DFR autor definoval čtyři typy rodin funkční, problémovou, dysfunkční a afunkční rodinu.

Uvedeme si zde několik základních charakteristik rodin a také zmíníme různé příklady rodin, které určitým způsobem nefungují a vyžadují tak často odbornou péči podle Matouška (2003).

1. Funkční rodina je normální, karmonická a neklinická rodina. Bohužel neexistuje její závazný model.
2. Orientační (primární) rodina je rodina, ve které jedinec vyrůstá.
3. Prokreační (sekundární) rodina je rodina, kterou si jedinec zakládá v dospělém věku.
4. Rozšířená rodina zahrnuje příbuzenstvo ze strany obou rodičů, přičemž všichni žijí ve společné domácnosti nebo aspoň v blízkosti. Jsou to tedy více než dvě generace téže příbuzenské posloupnosti.
5. Nevlastní rodina je ta, ve které má alespoň jeden z partnerů děti z předešlého vztahu a děti s ním žijí v jedné domácnosti s novým partnerem.
6. Atomární (nukleární) rodina neboli individualistická je tvořena pouze rodiči a dětmi.
7. Neúplná rodina je redukována rozvodem nebo úmrtím jednoho nebo obou rodičů.

3.3. Výchova v rodině

Význam pravidel nemůže dítě chápat, dokud lépe nepochopí svět, kterým je obkloповáno. Význam slova „ne“ si začíná uvědomovat mezi šestým a dvanáctým měsícem jeho života. Právě nyní by měl výchovný proces začít.

Dítě by však nemělo mít z kázně strach, proto je potřeba použít takových metod výchovy, které budou citlivé k situacím a individualitě dítěte. Velmi důležitá je u výchovného procesu motivace, díky níž bude dítě chtít dodržovat určená pravidla.

Dle Pelikána (1995) je výchova cílevědomé a záměrné utváření a ovlivňování podmínek, které umožňují optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulující jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.

Výchova tak zasahuje do celoživotní socializace jedince. Výchova jedince probíhá v konkrétních podmínkách, a to v životním prostředí, v němž je výchova uskutečňována. Kraus a Poláčková (2001) nazývají toto prostředí jako prostor, který člověka obklopuje, s nímž je člověk ve vzájemném vztahu, takže člověka ovlivňuje svými podněty a působí na jeho vývoj. V tomto prostředí se nachází složka přírodní i společenská. Ve výchově má prostředí důležitou, takzvanou situační funkci. Veškeré výchovné situace se dějí v různém prostředí a působí na jedince třemi způsoby. Pozitivně, neutrálně nebo negativně, tedy proti záměru vychovatele.

Další funkcí prostředí je funkce formovací (výchovná). Zde výchovné působení rozdělujeme na přímé (vychovatel na dítě přímo působí) nebo nepřímé (vychovatel nevstupuje do situace,

ale vytvoří vhodné podmínky a působí na dítě prostřednictvím situace). Lze tedy tvrdit, že správné využití prostředí jako výchovného prostředku je mnohdy efektivnější a žádoucí než řada pokynů.

Velký vliv na výchovu jedince má také typ sociálního prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá.

V dnešní výchově dětí hrají bezesporu zásadní roli také média. Televizní reklamy diktují, co je nejlepší pro zdravé, šťastné a spokojené dítě. Tomuto tlaku podléháme velmi snadno zvláště, když výrobky tohoto druhu reprezentují dětem jejich vrstevníci nebo v institucích (školka, škola, apod.) Při výchově našich dětí mají také vliv společenské vědy a jejich publikace výzkumů a poznatků.

V knize si můžeme přečíst radu, jak nejlépe vychovávat, však nelze nahradit vlastní cit pro poznání toho, co naše dítě nejvíce potřebuje. Je třeba znovu probudit spontánnost a autentičnost.

V dnešní době stavíme vlastně dítě do role dospělého. Doufáme, že dítě bude chovat uvědoměle

od útlého věku, že s věkem přijme hranice a také je začne dodržovat. Dítě by ale mělo zůstat dítětem, hranice porušovat a slyšet od rodičů nekompromisní „NE!“. Pokud budeme nabízet ústupky, dárky či sladkosti pro to, abychom přinutili dítě udělat něco banálního, bude mít pocit automatické odměny ve formě daru.

Každý z nás si vybaví, kolik jsme slyšely nenaplněných výhrůžek. Dnes má však nedůslednost horší následky než tomu bylo dříve. Proč?

Roli zde hraje více faktorů. V dnešní době jsou rodiče hodně zaměstnaní a mnohdy nemají na děti dostatek času. Ten se jim snaží vynahradit různými zájmovými kroužky, které je však o společně strávený volný čas okrádají. Není divu, že rodiče a děti časem nepojí společné zážitky a začínají se sobě vzdalovat. Najde se málo rodičů, kteří mají energii svým dětem naslouchat. Následně z pocitu viny se jim snaží lásku dokázat hmotně. Dnes o tom svědčí ne jeden přeplněný dětský pokojíček. Veliké množství podnětů dítě začne stresovat, nic ho nebaví a konečně začne zlobit. Rodiče pak využívají příkazů, výhrůžek a zákazů. Je smutné, že se v dnešní době někdy rodiče spokojí s myšlenkou, že „moderní doba“ už je taková a nelze proti tomu nic dělat.

Jedinec prochází v životě různými etapami vývoje. Ani výchova dítěte nemá stálý charakter. Na způsoby výchovy mají vliv různé faktory, nejvíce pak stupeň vývoje samotného dítěte, genetickou výbavu a prostředím, ve kterém vyrůstá. Neméně důležité je, v jakém stádiu se nachází rodiče jako jednotlivci, jejich charakter, jejich předešlé zkušenosti, a hlavně, fungující partnerský vztah mezi rodiči.

Rodičovské chování se formuje poté, co do rodiny přichází nový faktor, tedy samotné působení dítěte. Asi tak do jednoho roku dítěte se vychovatel nachází v roli pečovatele. Později

postupně seznamujeme své děti s normami a pravidly společnosti, čímž dochází k připojení role socializační a výchovné. Jako vychovatelé čerpáme z předešlých zkušeností s výchovou, proto jsou styly výchovy závislé na vzorci rodičovského chování dříve osvojeném.

Na vliv rodičovského chování působí také temperament rodičů i dítěte. Předpokládá se, že aktivní rodiče budou dítěti věnovat velké množství energie, budou mít potřebu kontaktu a budou mu dávat dostatek hodnotných podnětů. Naopak u pasivního rodiče se můžeme obávat malé iniciativy směrem k dítěti a menší kontrolovatelnosti.

Pokud má rodič s dítětem odlišný temperament, měl by se dospělý naučit empatii, najít vhodný způsob komunikace a všímat si dětské zpětné vazby. Správnost volby výchovného stylu má vliv na celkový rozvoj osobnosti dítěte a na mezigenerační vztahy.

V následujících charakteristikách výchovných stylů se nesetkáváme v popisovaných krajnostech, protože spíše existují v různých kombinacích a méně vyhraněných podobách.

Podle Šmelové (2006) známe tři základní typy výchovného přístupu k dítěti:

1. Autokratický, kde vychovatel nejlépe ví sám, co dítě potřebuje. U tohoto přístupu se značně rozkazuje, trestá, neohlíží se na přání dětí a vůbec nepřipouští jeho samostatnost. Pozitivum zde je to, že se tak dětem nabízí opora a jistota. Velmi negativní je však to, že děti zbavuje vlastní iniciativy.
2. Liberální přístup se vyznačuje slabým vedením a řízením. K výchově dítěte dochází málo nebo vůbec. Vychovatel neklade požadavky. Když ano, tak nedbá na jejich kontrolu. Takové vedení v dětech vzbuzuje pocit nejistoty.
3. Sociálně integrační (demokratický) nejvíce podporuje vlastní dětskou iniciativu. Učí děti rozhodovat se a přebírat odpovědnost. Vychovatel má o svých cílech ve výchově jasno a jde dítěti spíše příkladem, než aby používal zákazy a tresty. V této výchově často dochází k výběru si z nabídek, tedy dítě se učí něčeho se vzdát, což pro dětskou nezralou osobnost může působit jako silná psychická zátěž.

3.4. Metody výchovy:

Výchovné metody jsou jakýmsi postupem a způsobem, kterým se vede ve výchově k určenému cíli. Výchovnými metodami usměrňujeme jednání a chování dítěte. Je nutné, abychom zvolili správnou metodu v závislosti na věku a individuálních specifitách jedince. Všestranný

návod, jaké metody použít, neexistuje. Vznikla tedy celá řada metod výchovy, které můžeme využít pro konkrétní oblasti výchovy, a pomáhají vychovatelům dojít ke stanoveným cílům výchovy.

Matějček (2007) představuje jako výchovné metody **vysvětlování a přesvědčování; radu; prosbu; rozkaz; povzbuzení; příklad; cvičení; odměnu a trest**. Trest však považuje za metodu výchovy nejkrajnější.

Druhy odměn dle Matějčka (2007):

1. Slovní odměnou rozumíme souhlas, pochvalu. To zvyšuje sebevědomí, motivuje a vede k radosti a spokojenosti.
2. Sociální odměna je pohlazení, políbení, souhlasný úsměv a přivnutí.
3. Věcnou odměnu používáme jen decentní. Potom by chování našeho dítěte mohlo nabýt rázu placené služby.

Druhy trestů:

- a) Sociální trest- projevíme nesouhlas mimikou, pohrožením, zvýšením hlasu, vyhubováním, však nikdy nesmíme použít zesměšnění
- b) Předmětný trest- odebrání hračky, zákazy televize, apod.
- c) Tělesný trest- u tohoto druhu trestu mají odborníci různé názory.

Vaničková (2004, s 22) tvrdí, že tělesné tresty nesou rizika související s vývojem osobnosti, protože:

- učí děti násilí
- ničí jistotu pocitu bezvýhradné lásky, bezpečí a přijetí
- je příčinou úzkosti v očekávání dalšího útoku
- v dítěti vyvolává zlobu, vztek, hněv, které spouští touhu po pomstě
- programuje dítě k akceptaci nelogických argumentů
- snižuje citlivost a soucit
- učí dítě, že se k dobru dopravuje trestem
- učí dítě, že trápení se ignoruje
- učí dítě, že trest a násilí jsou projevy lásky
- učí dítě k popírání pocitů

Pokud však výchova použití trestu nezbytně vyžaduje, měli bychom se při trestání držet určitých pravidel:

Netrestat často; trestat s rozvahou, ne v afektu; míra trestu musí odpovídat závažnosti provinění; tresty nesmějí být kruté a vyvolávat velký strach dítěte (temná místnost); netrestat prací; dítě musí vědět, proč je trestáno; respektovat individuální citlivost dítěte; po potrestání je důležité s dítětem obnovit normální vztahy.

4. Mateřská škola

Mateřskou školou nazýváme předškolní zařízení pro děti ve věku od tří do šesti let. Děti navštěvují tuto instituci, aby se naučily, jak přiměřeně komunikovat, hrát si a integrovat se s ostatními.

Do této chvíle trávily děti většinu času s rodiči, čímž jim začíná trénink, jak přestat strach bez přítomnosti jejich rodičů.

V mateřských školách působí vychovatel, který pro motivaci dětí poskytuje nejrůznější materiály a aktivity. Předškolní vzdělávání zajišťuje dětem uspokojení přirozených potřeb a rozvoj osobnosti. Rozvíjí nejen psychický a fyzický vývoj dítěte, také pomáhá při socializaci a přináší předpoklady k dalšímu vzdělávání. Je nepostradatelným prvkem života dítěte. Účelem je, aby si dítě „osvojilo“ všední život v rodině a ve škole. Mateřská škola by měla vycházet z potřeb dítěte a měla by s nimi individuálně pracovat.

Do mateřské školy jsou přijímány děti nejčastěji od tří do šesti let (Do sedmi let, tedy výjimkou jsou děti s odkladem školní docházky.). O přijetí dítěte do mateřské školy rozhodují jejich ředitelé, kteří pro přijímání dětí stanovují kritéria. Docházka do předškolního zařízení není v nynější době povinná tak, jak tomu bylo v minulosti. Přesto dle zákona je povinností ředitele školy, aby „*přednostně byly přijímány nejstarší děti, které budou v posledním roce před povinnou docházkou do základní školy.*“ (<http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>). O tom, zda bude dítěti umožněno navštěvovat mateřskou školu a bude ve společnosti vrstevníku, rozhodují rodiče. Docházka do mateřské školy je před povinnou školní docházkou v základní škole pro dítě velkou výhodou. U dětí, které mají potíže s adaptací, je možno odhalit příčiny a včas jim pomoci s jejich překonáním.

Navštěvuje-li dítě mateřskou školu, jsou jeho rodiče povinni za předškolní vzdělávání hradit úplatu. Však „*vzdělávání v posledním ročníku mateřské školy zřizované státem, krajem, obcí nebo svazkem obcí a v přípravné třídě základní školy se poskytuje bezúplatně.*“

(<http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>)

(Mateřské školy jsou legislativně upraveny ve školském zákoně, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání – zákon č. 561/2004 Sb.)

Předškolní vzdělávání má za cíl rozvoj tělesné, psychické i sociální stránky dítěte. Snahou mateřské školy je, aby děti před vstupem do základní školy byly způsobilé zvládat nároky, které na něj budou později kladeny.

Základ pro zrod mateřských škol (přelom 18. a 19. století) byl zprvu snahou pomoci matkám, které musely pracovat a nemohly pečovat o své děti celý den. V minulosti byly ustanoveny osnovy,

kterým se pedagogové v předškolních zařízeních museli přizpůsobovat. Nyní si mohou určit činnosti a vlastní plány dle věkové kategorie dětí. Spontánní a řízené činnosti by se měly kompenzovat a měl by být dán prostor při výběru činnosti dětem.

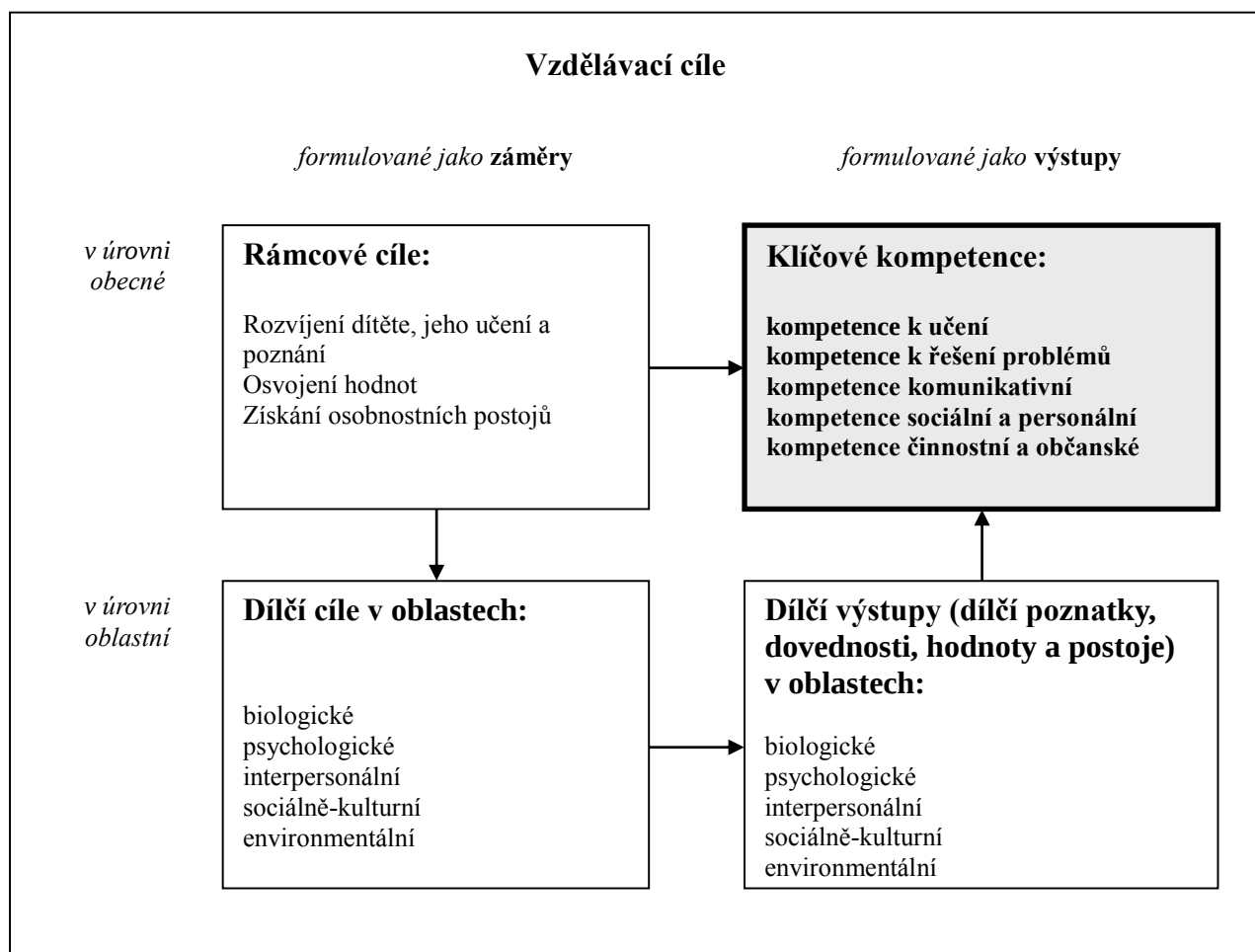
Základní pravidla si dítě přináší z rodiny, po níž nastupuje doplňková instituce, tedy mateřská škola. Ta umožňuje dítěti vkročit do širšího společenského prostředí. Zde poznává dítě sebe samo, ale také se rozvíjí schopnost empatie. Protože v mateřské škole bude dítě trávit většinu času, je velmi podstatné vybrat tu správnou. Také je důležité, aby se děti cítily bezpečně. Pracovníci mateřských škol by měli být maximálně vnímaví a měli by neustále podporovat rozvoj dětské osobnosti. Koťátková (2008) uvádí, že mateřská škola je jediný prostor, kde se na děti působí, a kde jsou děti mezi svými vrstevníky.

4.1. Cíle předškolního vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je dokument, který „vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Tato pravidla se vztahují na pedagogické činnosti probíhající ve vzdělávacích institucích zařazených do sítě škol a školských zařízení. Jsou závazná pro předškolní vzdělávání v mateřských školách, v mateřských školách s programem upraveným podle speciálních potřeb dětí a v přípravných třídách základních škol.“

V RVP se pracuje se čtyřmi cílovými skupinami. Rámcové cíle sdělují všeobecný záměr předškolního vzdělávání. Další část tvoří klíčové kompetence, které znázorňují obecnější výstupy a je nutné jich v předškolním vzdělávání dosáhnout. Cíly dílčími můžeme rozumět skutečné cíle v dané vzdělávací oblasti. Poslední místo zaujímají dílčí výstupy, které odpovídají dílčím cílům. Jsou to jednotlivé poznatky, hodnoty, postoje a dovednosti.

Klíčové kompetence jsou veškeré schopnosti, postoje, dovednosti, hodnoty a schopnosti důležité pro rozvoj každého jedince a pro jeho uplatnění v budoucnosti. Primární základy těchto kompetencí přijímáme v předškolním věku a jsou významné pro nadcházející fáze v životě člověka. Jsou-li tyto základy položeny správně, je to počátek příznivého vývoje a vzdělávání dítěte. Dle RVP PV by mělo výše zmíněné kompetence získat ještě před povinnou školní docházkou. Jedná se o kompetence k učení, kompetence sociální a personální, kompetence k řešení problémů, činnosti, občanské a kompetence komunikativní.



Konkrétní záměry dílčích cílů nazýváme vzdělávacími oblastmi. Oblasti vzdělávání představují základní nástroje vzdělávání u předškoláka. Tyto oblasti jsou biologické, psychologické, sociálně-kulturní, interpersonální a environmentální. Podle Koťátkové 2008 můžeme tyto vzdělávací okruhy pojmenovat takto:

Dítě a jeho tělo

Pedagog u dítěte napomáhá uvědomování si a chápání vlastního těla. Vede dítě k fyzické a psychické vyrovnanosti, k rozvoji jemné i hrubé motoriky a rozvoji jeho koordinačních pohybů. Prostřednictvím vybraných činností by měl napomáhat v rozvoji všech smyslů dítěte. V předškolním období je důležité přispívat k samostatnosti dětí v základech hygieny a při samoobsluze. Vychovatel dětem poskytuje všelijaké aktivity na podporu rozvoje celkové pohyblivosti a zároveň činnosti zaměřené na odpočinek a relaxaci.

Dítě a jeho psychika

Cílem tohoto okruhu je, aby pedagog rozvíjel psychickou stránku dítěte. Aby napomáhal duševnímu klidu a povzbuzoval ho v psychické odolnosti. Dalším úmyslem je rozvoj řeči a jazyka, představivosti a fantazie. Neméně důležitým je rozvoj citů a jak má dítě poznat samo sebe.

Dítě a ten druhý

Zde pedagog podporuje u předškolních dětí interpersonální vztahy. Děti mezi sebou, díky tomu mohou vytvářet kladné vztahy a také se pozitivně staví k dospělým. Kladné postoje vznikají prostřednictvím vzájemné komunikace. Vychovatel předkládá dítěti takové činnosti, při kterých dítě začíná chápat empatii a pravidla společnosti, ve které žije. Tato oblast zahrnuje společenské hry, při kterých spolu děti vzájemně spolupracují, poznávají své okolí a své vlastní já. Děti si v předškolním věku vybírají vzory a hlavním příkladem jim jsou rodiče a v mateřské škole zaměstnanci školy a pedagogičtí pracovníci.

Dítě a jeho svět

Dítě a jeho svět je poslední oblastí v rozvoji předškolního dítěte. Zde se rozvoj dítěte soustředí na podvědomí o okolním světě. Dítě má možnost poznávat svět, dění a to, jaký má vliv člověk na životní prostředí. Pedagog by měl dítě seznamovat s nejbližším okolím dítěte, ale také s problémy širšího prostředí. Děti tak mají příležitost pochopit, jak se v prostředí přizpůsobovat a jak ho ochraňovat. Pedagogové tuto oblast dětem přibližují prostřednictvím procházek.

Vzdělávací obsah znamená pro pedagoga jakýsi podklad pro vlastní nabídku, kterou předkládá v třídním programu pro vzdělávání. Každý pedagog má tedy možnost vytvářet integrované bloky sám tak aby byly vhodné pro skupinu dětí.

Pro předškolní vzdělávání jsou dále v RVP PV zahrnuty podmínky. Dodržování podmínek je nutností pro správné fungování mateřské školy. Mezi podmínky věcné patří materiální vybavenost mateřské školy a její prostory. Životosprávou se rozumí strava, kterou dětem nabízíme podle předpisů. Patří sem i dostačující volný pohyb a pobyt na čerstvém vzduchu. Nesmíme přehlédnout ani čas na odpočinek. Podmínky psychosociální zabezpečují dětem v mateřské škole spokojenost, pocit bezpečí a postupnou adaptaci. Organizační podmínkou dále rozumíme **řízení mateřské školy, personální a pedagogické zajištění a důležitá spolupráce rodičů.**

4.2. Adaptace:

Při vstupu do MŠ nastává pro děti, samozřejmě i pro jejich rodiče nová etapa. Jedná se zde o prožívání dilematických chvil. Je teda velmi příznivé, pokud budeme dítě na vstup do MŠ předem připravovat. Velký význam má vyprávění o školce a docházky do dětských kolektivů. Před nástupem do MŠ by dítě mělo zvládat **základní dovednosti samoobsluhy** (oblékání, obsluha při jídle), **základní hygienické návyky** (mytí rukou, čištění zubů), a kontrolovat biologické potřeby, jako je chození na toaletu. Dítě bychom měli posílat do školky s osvojenými základními pravidly slušného chování.

Pokud dítě úspěšně zvládne změnu domácího prostředí a prostředí mateřské školy, má to zajisté velmi dobrý vliv na jeho další vývoj. Nyní na dítě čekají nové vztahy, samostatnost a učení se novým pravidlům, která bude muset dodržovat.

4.3. Vrstevníci:

I přesto, že má rodina pro předškolní dítě nejdůležitější význam, postupně se vázanost na ni uvolňuje. Dítě vstupuje do nových vztahů se svými vrstevníky, mezi kterými si pomalu získává kamarády. Vybírá si je podle společných zájmů, potřeb, atd. „Jde zde o jakýsi „**trend volby dvojníka**“. Významná je především **shoda v oblasti vnějších znaků a projevů, dítě má potřebu sdílení činnosti.**“ (Vágnerová 2000).

Vrstevnické skupiny jsou charakteristické rovností členů a shodným stupněm vývoje. Zde mohou děti experimentovat, mohou ukázat iniciativu a počínající nezávislost.

V tomto věku jsou přátelství velmi proměnlivá a povrchní. Je však zřejmé, s kým má dítě kamarádský vztah. Děti kamarádí většinou ve dvojicích, z níž třetí dítě vylučují. Pomocí přátel se dítě snaží překonat sobectví a díky kontaktu s ostatními dětmi velmi obohacuje svůj předškolní život a odbourává agresivitu.

Velmi důležité je v této vývojové fázi sebeprosazování. Dospělí stále pro dítě plní nadřazenou roli, jsou pro ně nedotknutelnou autoritou a starší děti jsou nedostupné. Sebeprosazení se nejlépe uskutečňuje tam, kde se vyvíjejí vztahy rovnoměrně. Tak se děje ve skupině vrstevníků, díky kterým přijímá předškolák různá postavení jako je například oblíbenec či bavič. Zde se setkávají s řadou konfliktů, jejichž podstatná část vzniká při ochraně vlastních věcí. V tomto věku se také objevují projevy agresivity. Jejich cílem není někomu ublížit, ale jsou jakýmsi sociálním

pokusem zjistit, jak budou na jeho chování reagovat ostatní. Někdy je agresivní chování projevem žárlivosti.

Ve vrstevnických skupinách dítě objevuje soupeření. Konflikty se již snaží řešit pomocí kompromisů. Má potřebu pomáhat slabším a má veliký zájem o druhé lidi. Vrstevníci pomáhají při vzniku prosociálních postojů vedoucích ke vzniku přátelství a spolupráci. Tím je dítěti umožněno zařadit se do širší společnosti a zažívat společnou činnost, soucit nebo zábavu.

Postupně dochází k odeznívání dětského egocentrismu a k vývoji prosociálního chování. Dítě umí dávat, pomáhat a dělit se.

4.4. Role pedagoga:

Role učitelky je rozhodně velmi důležitým činitelem. „Učitelka mateřské školy je (kromě matky a otce či jiných blízkých dospělých) pro děti „velmi významným dospělým“, je autoritou, o které dítě nepochybuje“. (Mertin a Gillernová 2003). Měla by děti vést vhodnými pedagogickými prostředky.

„Učitel je jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu. Autoři se shodují, že mezi žádoucí osobnostní charakteristiky učitele patří morální bezúhonnost, schopnost komunikace, odolnost vůči zátěži, emocionální inteligence a schopnost sebepoznání – sebereflexe. Osobnostní charakteristika učitele je typická zvýšenou sociální komunikativností, sociální citlivostí a citovou stabilitou. Osobnostní kvality učitele jsou základním předpokladem pro atmosféru ve třídě a realizaci výchovně - vzdělávacího procesu. Pohled a názory na osobnost učitele a jeho připravenost k profesi se historicky mění. Profese učitele je společensky determinována“. (Dyrtová 2009)

Pedagog v mateřské škole by měl být jistě vstřícný a měl by děti učit k samostatnosti. Ukazuje dětem vzory správného chování, vystupování a komunikace.

4.5. Rodina versus MŠ:

Rodina je pro dítě stálým prostředím. Její členové jsou spolu intenzivně v **kontaktu** a je mezi všemi panuje velmi **důvěrný vztah**. V každé rodině nalezneme odlišné **zvyklosti, normy a hodnoty**, které si dítě osvojuje, a na jejichž existenci se podíleli rodiče i dítě samotné. V rodinném prostředí je dítě **střed pozornosti** a je si vědomo, že jsou mu rodiče ihned k dispozici. Doma má **soukromí**, své hračky. Rodina je takzvané volné výchovné prostředí, protože neoplývá

žádnými učebními programy.

Mateřská škola navazuje na výchovu a učení v rodině. V rámci socializace mateřská škola učí děti **kulturním návykům společnosti**, jakými jsou stolování, oblékání, slušné chování, hygiena. Dále by dítě mělo umět pracovat s předměty dle jejich funkce. V životě je velmi důležitá komunikace. S pedagogem a ostatními dětmi by mělo tedy docházet k rozšiřování znalostí **mateřského jazyka**. Zásadní je dávat příležitost k prohlubování **sociální komunikace**, a to v různých formách. Díky větší skupině dětí mají možnost se začít orientovat v tom, co je správně a špatně, jaký je rozdíl mezi pravdou nebo lží a co je spravedlnost. V předškolním věku je typickým znakem dětský egoismus, který dítě musí pomalu začít potlačovat. Dítě poznává, že je nyní pouze jedno z mnoha. Proto se s ostatními dětmi **porovnává** a poznává, že o **uznání** se musí něčím **zasloužit**.

4.6. Alternativní mateřské školy

Školy alternativní jsou v dnešní době nepostradatelnou součástí vzdělávací soustavy v zahraničí i u nás v České republice. Ve vzdělávání si hledají cestu mnohé alternativní směry. Jsou považovány za něco neobyčejného a nového.

Výchova a vzdělávání v alternativních školách má různé znaky. Jedním ze znaků je snaha o komplexní výchovu dítěte. Za důležité považuje intelekt, emoce a sociální složku. Dalším rysem alternativního přístupu je podocentrismus. Výchova se soustředí na osobu dítěte a dítě je zároveň středem všeho dění. Aktivita dítěte je podporována ve vyučování prostřednictvím samostatné nebo skupinové práce a projektového vyučování. V alternativních školách je dítě zapojeno do velké části činností. Pedagog vytváří formy a postupy vzdělávání společně se svými žáky. Znamená to, když děti něco dělají, vědí proč. Je jim znám celý význam procesu a dané postupy. Důležitý je také přátelský vztah mezi učitelem a dítětem. Učitel pozitivně motivuje a podporuje individuální kvality, originalitu dítěte a uznává jeho vývojové zvláštnosti. V alternativních školách není chyba dítěte považována přestupek, ale za stupeň učení.

Zaměřuji se na alternativní školy, které ve své knize zmiňuje Koťátková 2008.

Waldorfská škola

Základní prvky tohoto typu alternativního vzdělávání vytvořil Rudolf Steiner. Díky němu se objevuje počátek filozoficko- pedagogických názorů na výchovu jedince. Základní myšlenka je získávána z křesťanství.

Pedagog pohlíží na žáky jako na byst duchovní. Děti jsou nadány možností všestranného vývoje. Posláním v těchto typech škol je v dětech rozvíjet jejich nadání a přivést je ke schopnostem ujmout se výchovy samy sebe. Waldorfské mateřské školy mají třídy, kde jsou děti zařazovány do věkově smíšených skupin. Zvolí-li rodič tento typ alternativní školy, může dítě navázat ve škole základní a dále střední.

Způsobnost pedagogů je zajišťována semináři waldorfské pedagogiky. Během něho je i návštěva zahraničního pracoviště. Učitelé se neváží žádným klíčovým dokumentem. Vzdělávání je plánováno společně s dětmi.

Zdravá škola

K těmto moderním alternativním školám by měly postupně směřovat všechny školy. Aby se mateřská škola nazývala zdravou, musí být zařazena do sítě tzv. zdravých mateřských škol. Zdravé školy usilují o vyřazení všeho, co škodí zdraví. Základní dva cíle prosperující pro zdraví jsou podle Koťátkové 2008:

- „*Přispívat k tvorbě podmínek pro tělesnou, duševní a společenskou pohodu dítěte po dobu jeho pobytu v mateřské škole (tj. podpora současného zdraví).*“
- „*Přispívat k výchově předškolního dítěte ke zdravému životnímu stylu, který je naplněn vhodnými dovednostmi a návyky a odolností vůči stresům a škodlivým vlivům (pozitivní ovlivnění perspektivy zdravého života).*“

V těchto školách jsou třídy z velké části heterogenní, tedy věkově smíšené, navštěvované dětmi od tří do šesti (sedmi) let. Pedagogičtí pracovníci se účastní pravidelných seminářů, aby jejich výchova a vzdělávání dětí bylo kvalitní.

Sám pedagog by měl podporovat zdraví a jít v tomto dětem příkladem. Zdravá mateřská škola poskytuje dětem dostatek svobodného pohybu, nezbytného pro zdravý vývoj dítěte. Volný pohyb má příznivý vliv na fyzickou a psychickou vyrovnanost. K pohybu patří také zdravá výživa. Ta napomáhá tělesné, duševní pohodě a zaručuje zdravý vývoj, obnovu tkání a obranyschopnost dítěte. Zdravá škola preferuje spontánní hry. Takové hry, které vyplývají z daných potřeb a zájmů dětí.

Montessoriovská škola

Za zakladatelku montessoriovské školy se považuje lékařka a pedagožka Marie Montessori z Itálie. Každé dítě se vzdělává a pracuje podle svého tempa a možností, protože se jedná o jedinečné bytosti.

Poskytneme-li dětem možnost pracovat ve vlastním tempu, dochází k jeho rozvoji a samostatné práci. Tím umožňujeme posilování jejich sebevědomí. Pedagog není v této mateřské škole vychovatelem, ale práci dětí jen kontroluje. Do činností dětí se nevměšuje a čeká, jestli je dítě schopné projevit potřebu pomoci od dospělých. Třídy jsou věkově smíšené. Příprava na učitelství v montessoriovských školách je dána možností docházet na kurzy pedagogiky Montessori.

Daltonská škola

V daltonských školách zadávají pedagogové dětem úkoly a vedou je k samostatnému plnění. Dítě si samo volí pořadí i náročnost povinností a výsledek vyznačuje na přehlednou tabuli. Jedním z cílů daltonské školy je svoboda žáků. Jsou vedeni ke zodpovědnosti za své rozhodnutí. V měsíčním plánu jsou stanoveny předměty, které děti mají zvládnout. Žáci si sami volí, které předměty splní dříve a které později. Děti se zde učí na základě osobní zkušenosti, díky níž jsou lépe chápány určené aktivity k daným předmětům. Vzdělávání a výchova žáků je rovnoměrně rozdělena, kdy probíhá samostatná činnost dítěte a kdy mohou pracovat ve skupinách.

Třídy v daltonské mateřské škole jsou smíšené. Dítě si samo volí skupinu, která mu je nejbližší, a ke které se chce přidružit. Děti pracují vlastním tempem a ve vybrané skupině rozvíjí svou komunikační dovednost. Pedagog děti pouze sleduje, zda zvládají plnění daných úkolů.

Na určité období jsou předepsány činnosti, které by dítě mělo splnit. Po vypršení doby se všichni společně účastní hodnocení, které musí být pro děti jen pozitivní. Po absolvování mateřské školy je dítě schopné samostatné práce, komunikace a dokáže velmi kvalitně ohodnotit nejen práci svou, ale i ostatních.

Závěr:

V teoretické části jsme se seznámili s vývojem dítěte v předškolním věku. Charakterizovali jsme si základní změny ve vývoji pohybovém, změny v poznávání sebe a okolí. Nastínili jsme, jakým způsobem funguje v tomto věku dětské myšlení.

Zjistili jsme, že důležitou roli u předškoláků zastupuje hra. Prostřednictvím hry vyjadřují děti své emoce, touhy a přání. Hra je v tomto věku primární a spontánní činností, díky níž si je dítě schopné určovat cíle a záměry. Ve hře děti používají a rozvíjejí svou fantazii, která doplňuje jejich předchozí zkušenosti.

Podstatné je v předškolním období osvojování si jazyka, řeči a norem, které by se měly v dané společnosti dodržovat. V tomto směru má zásadní vliv rodina. Zde dochází k primární socializaci dítěte. V rodinném prostředí dítě přijímá normy, hodnoty společnosti, ve které žije. Napodobováním činností dospělých začíná chápat sociální role. Dítě si v tomto věku nachází v dospělých vzor, který obdivuje a se kterým se snaží identifikovat. Hraje v životě dítěte nezastupitelnou roli a rozvíjí jeho osobnost po fyzické, duševní i sociální stránce.

Dalším důležitým činitelem v předškolním věku je mateřská škola a vrstevníci. Rodiče mají v dnešní době možnost širšího výběru mateřské školy. Vedle klasických mateřských škol existují školy alternativní. V mateřské škole dítě objevuje jiný svět a učí se přijímat novou autoritu pedagoga. Poznává kamarády, postupně zvládá spolupráci a rozvíjí komunikační dovednosti. Na počátku předškolního období bylo dítě značně egocentrické. Postupem času si uvědomuje přítomnost ostatních a je schopné empatii, dokáže se dělit a pomáhat.

V rodině i v mateřské škole se musíme snažit o co nejlepší rozvoj dítěte. Veškeré zásahy do rozvoje dítěte musí v souladu s jeho potřebami, aby v pozdějším vývoji nedocházelo k negativním důsledkům.

PRAKTICKÁ ČÁST

5.1. Cíle výzkumu, metodologie výzkumného šetření, výzkumné otázky

Cílem mé bakalářské práce je odhalit, jaký vliv má mateřská škola na dítě. Svým výzkumem bych chtěla zjistit, jaký vliv má MŠ na předškolní dítě. Sama mám dceru navštěvující mateřskou školu a mám určité představy o změnách, které u ní během pravidelného navštěvování MŠ nastaly. Chtěla bych tedy odpovědět na výzkumné otázky týkající se adaptace, samostatnosti, socializace a samozřejmě dovedností a schopností předškolního dítěte v mateřské škole.

Pro výzkumné šetření jsem zvolila kvalitativní způsob založený na dotazníkovém šetření. Tento způsob mi umožnil během krátké doby shromáždit informace potřebné k závěrům mého výzkumu.

Nejprve jsem si stanovila výzkumné otázky a dále zvolila témata do dotazníku tak, abychom na ně po vyplnění dostali jasné odpovědi. Dotazník byl vyplněn vždy deseti maminkami ve třech různých mateřských školách.

Při předávání dotazníku jsem každé mamince vysvětlila, k jakému účelu jeho vyplnění slouží.

Dotazník se skládá z tvrzení, které se týkají adaptace, samostatnosti, socializace, dovedností a schopností předškolního dítěte před a po nástupu do mateřské školy. Na daná tvrzení měly maminky k dispozici bodování v rozmezí 1 až 5 bodů.

V první otázce zanesené do dotazníku mě zajímala pomoc rodiny v adaptaci do MŠ. Zde hodnotily maminky svou pomoc v adaptaci dítěte do mateřské školy. V dalších otázkách pak přidělovaly body podle toho, na jaké úrovni byly podle nich dovednosti a schopnosti jejich dětí před a po nástupu do mateřské školy. Čím vyšší bod maminka zvolila, tím lépe hodnotila dovednosti a schopnosti svého dítěte.

Abych dostala odpovědi na všechny výzkumné otázky, zajímalo mě také, zda má dítě respondenta sourozence.

Výzkumné otázky:

1. *"Pomohli rodiče svým dětem k plynulejšímu přechodu z prostředí rodinného do prostředí mateřské školy?"*
2. *"Budeme u dětí se sourozencem pozorovat menší rozdíl v oblasti samostatnosti před a po nástupu do MŠ než u dětí bez sourozence?"*
3. *"Budeme u dětí se sourozencem pozorovat menší rozdíl v oblasti socializace před a po nástupu do MŠ než u dětí bez sourozence?"*
4. *"Má mateřská škola pozitivní vliv na dítě v předškolním věku?"*
"Do jaké míry dochází u dětí předškolního věku po nástupu do MŠ ke zlepšení dovedností, samostatnosti a socializace?"

5.2. Charakteristika výzkumného prostředí

Do praktické části bakalářské práce jsem získala informace od rodičů tříletých dětí, které navštěvují mateřskou školu jeden měsíc. Dotazníky byly vyplněny ve třech mateřských školách.

Jednou z nich, kterou jsem si k výzkumu vybrala, je soukromá MŠ Sluníčko Vodňany. Mateřská škola Sluníčko byla ve Vodňanech otevřena roku 1993, a to jako jedna z prvních soukromých škol v Jihočeském kraji. Tato MŠ je předškolním zařízením pro děti od dvou do šesti let věku. V provozu jsou dvě heterogenní, věkově smíšené třídy. Všechny prostory jsou samozřejmě vystavěny účelově a jsou vhodně vybaveny. Jsou řešeny jako bezbariérové, proto je tato MŠ vhodná i pro integraci postižených dětí.

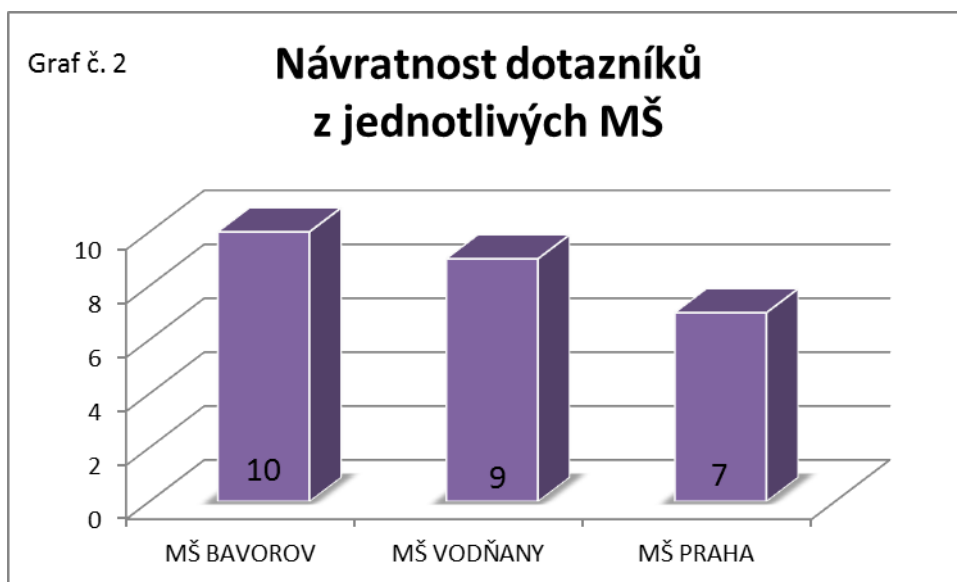
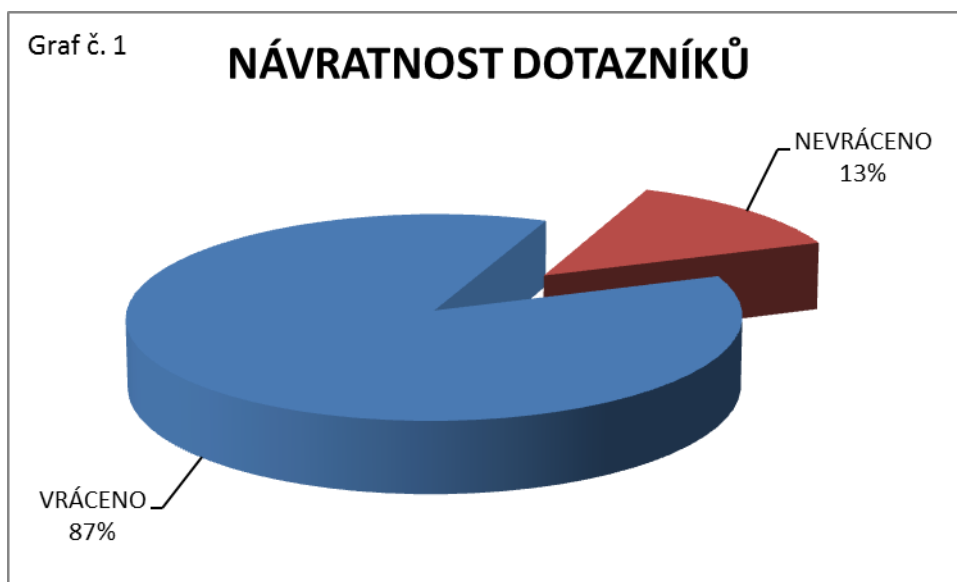
Druhou mateřskou školou je MŠ Sokolovskou v Praze, jejíž výchova a vzdělávání dětí se zaměřuje na výchovu ke zdravému životnímu stylu. V této MŠ se mimo klasických učebních pomůcek a prostředků objevují například dětské rytmičné nástroje a široká škála výtvarných materiálů. V jednotlivých třídách je klavír a děti pravidelně pracují s keramickou hlinou. MŠ Sokolovská má také vlastní keramickou pec, čímž je výjimečná.

Poslední mateřská škola, ve které jsem výzkum prováděla, je MŠ Bavorov. Nachází se v klidové části našeho malého města. Tato MŠ má 3 třídy, které jsou věkově smíšené. Děti jsou k paní učitelkám přiřazovány dle právě volného místa ve třídě. Pokud jsou v MŠ Bavorov volná místa, přijímají i děti, které dosáhly druhého roku. V této mateřské škole považuji za výjimečné, že pokud maminka požádá o danou paní učitelku, nebo aby bylo dítě zařazeno do třídy, kde se vyskytuje kamarád jejího dítěte, je jim v případě volných míst vyhověno.

Dotazování probíhalo nejlépe v poslední zmiňované mateřské škole. Vzhledem k tomu, že tuto MŠ navštěvuje má dcera, rodiče vyplňovali dotazníky s větším zájmem.

5.3. Výsledky šetření v MŠ

Jak již bylo řečeno, ve třech různých mateřských školách jsem rozdala po deseti dotaznících. Z celkem třiceti rozdaných dotazníků mi jich bylo vráceno dvacet šest.



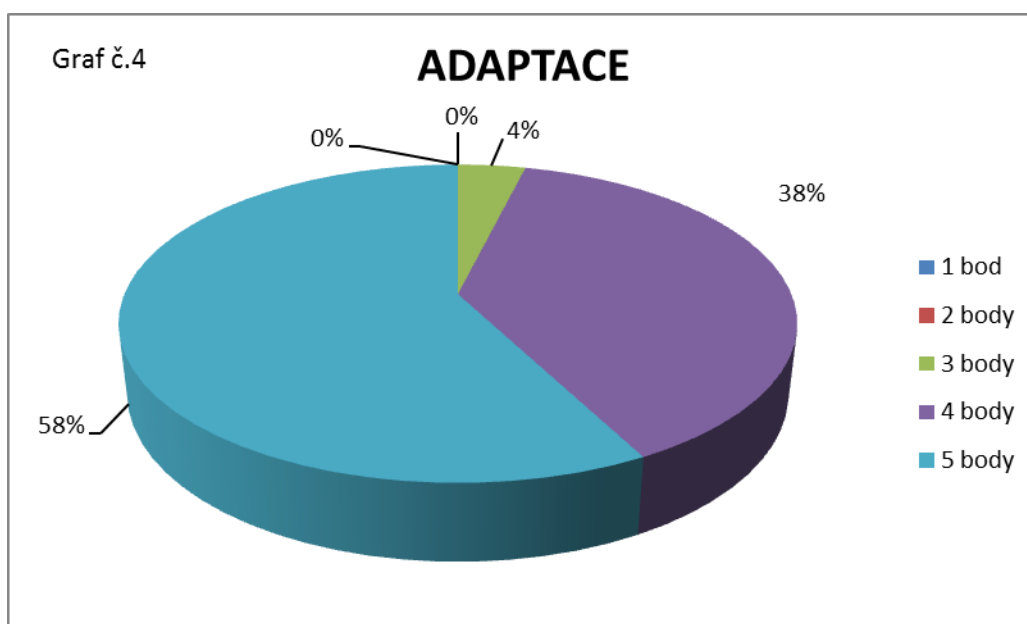
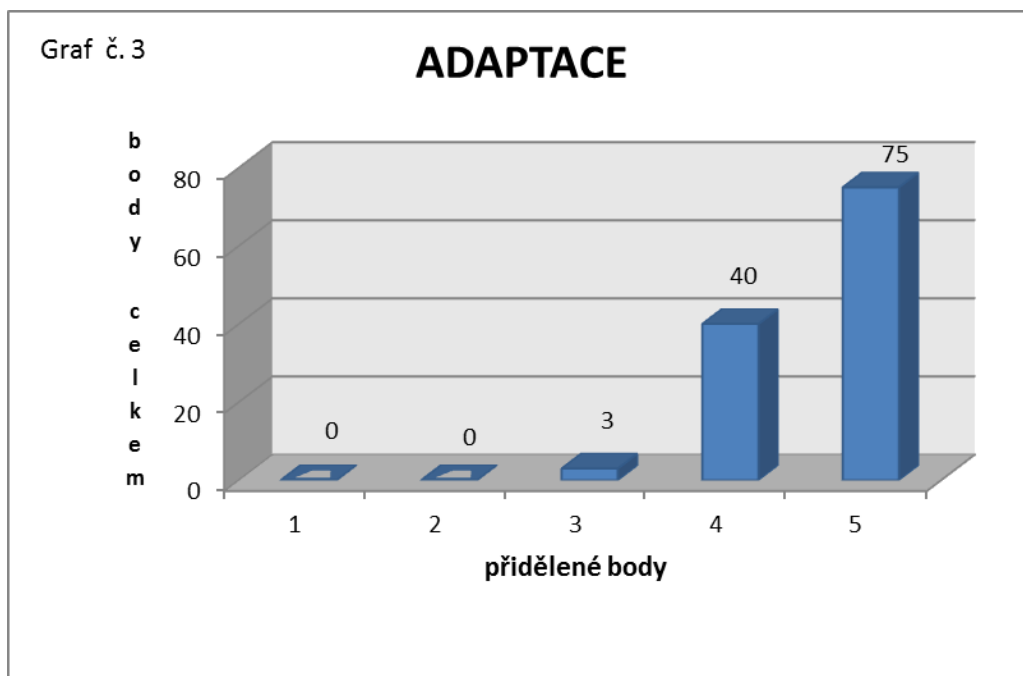
Graf č. 1 nám ukazuje procentuální návratnost dotazníků ze všech mateřských škol.

Graf č. 2 nám ukazuje, kolik vyplněných dotazníků se vrátilo z jednotlivých mateřských škol. Jak můžeme vidět, z MŠ Bavorov mi byl vrácen plný počet vyplněných dotazníků, z MŠ Vodňany se mi jich zpět dostalo devět. Nejméně se mi jich vrátilo z MŠ Praha, tedy sedm dotazníků.

Výzkumná otázka č. 1:

"Pomohli rodiče svým dětem k plynulejšímu přechodu z prostředí rodinného do prostředí mateřské školy?"

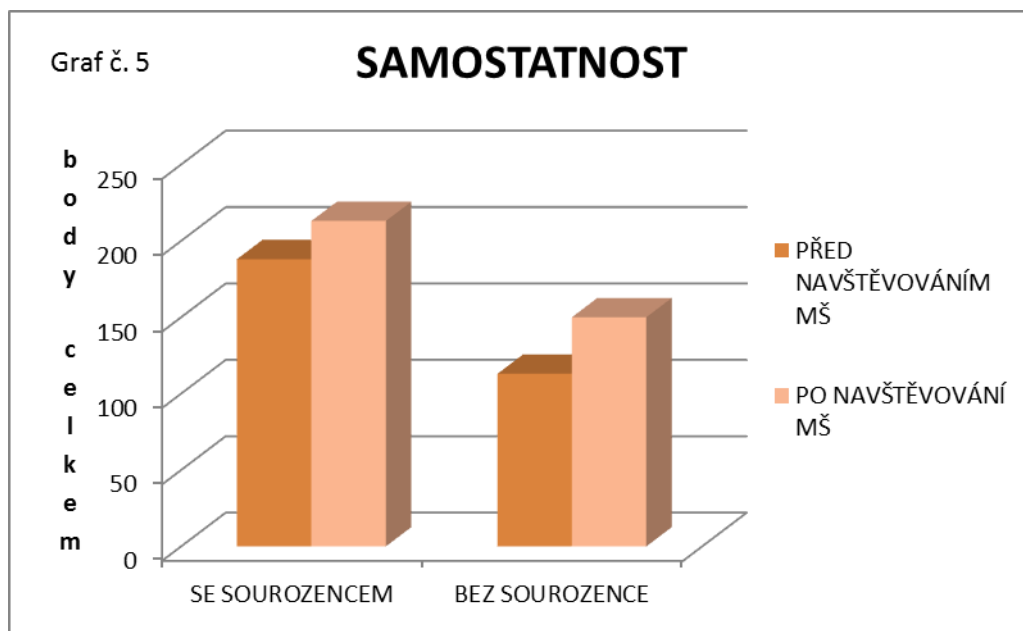
V níže uvedených grafech (Graf č. 3 a Graf č. 4) je zaznamenáno, jak hodnotily maminky svou pomoc a pomoc rodiny v adaptaci jejich dítěte do mateřské školy.



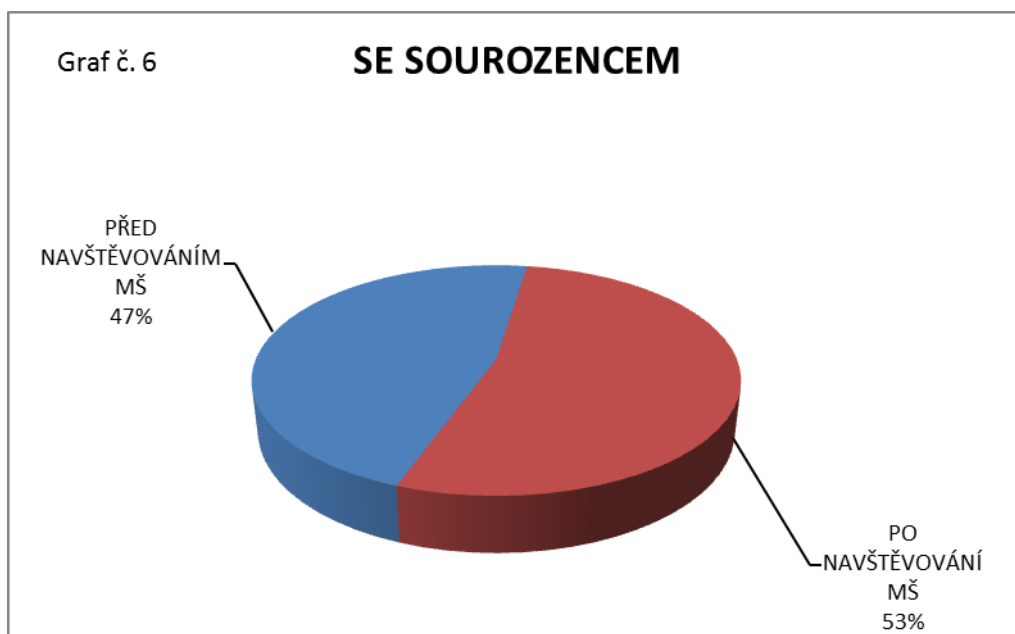
Ve výsledku otázky na adaptaci nám vyšlo najevo, že každá maminka se snažila o jednodušší přechod svého dítěte z prostředí rodinného do mateřské školy. Všichni respondenti se hodnotili od tří bodů výše, kdy 3 body zvolilo 4% respondentů, 4 body 38% respondentů. Nejvíce dotazovaných, tedy 58%, se ohodnotilo 5 body.

Výzkumná otázka č. 2

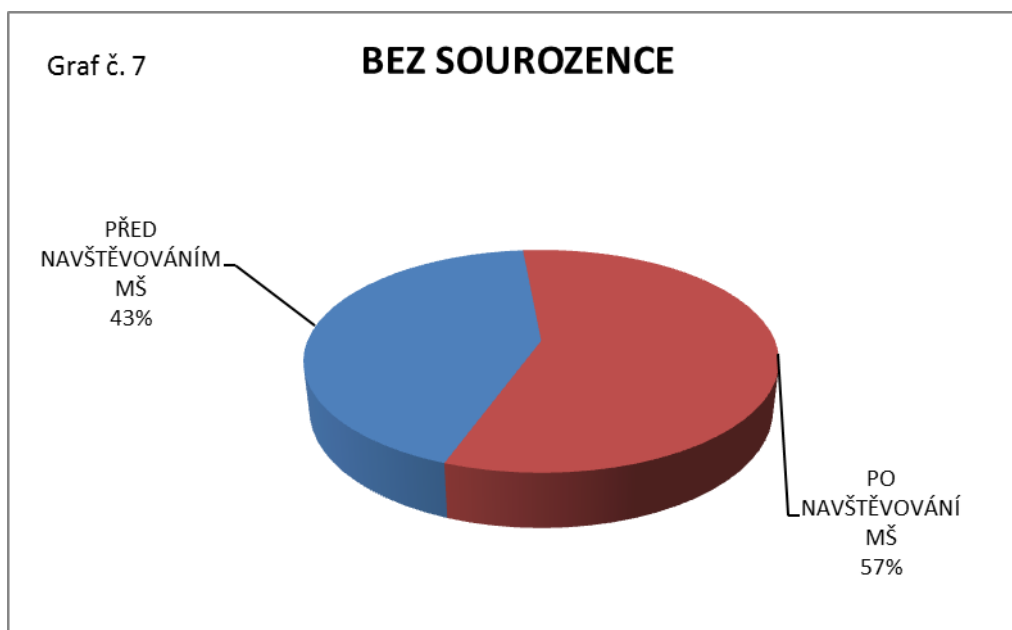
"Budeme u dětí se sourozencem pozorovat menší rozdíl v oblasti samostatnosti před a po nástupu do MŠ než u dětí bez sourozence?"



Graf č. 5 nám ukazuje fakt, že u dětí bez sourozence zaznamenáváme větší rozdíl v samostatnosti před a po nástupu dítěte do mateřské školy než u dětí se sourozencem.



V grafu č. 6 lze pozorovat po navštěvování mateřské školy zlepšení samostatnosti o 6%.

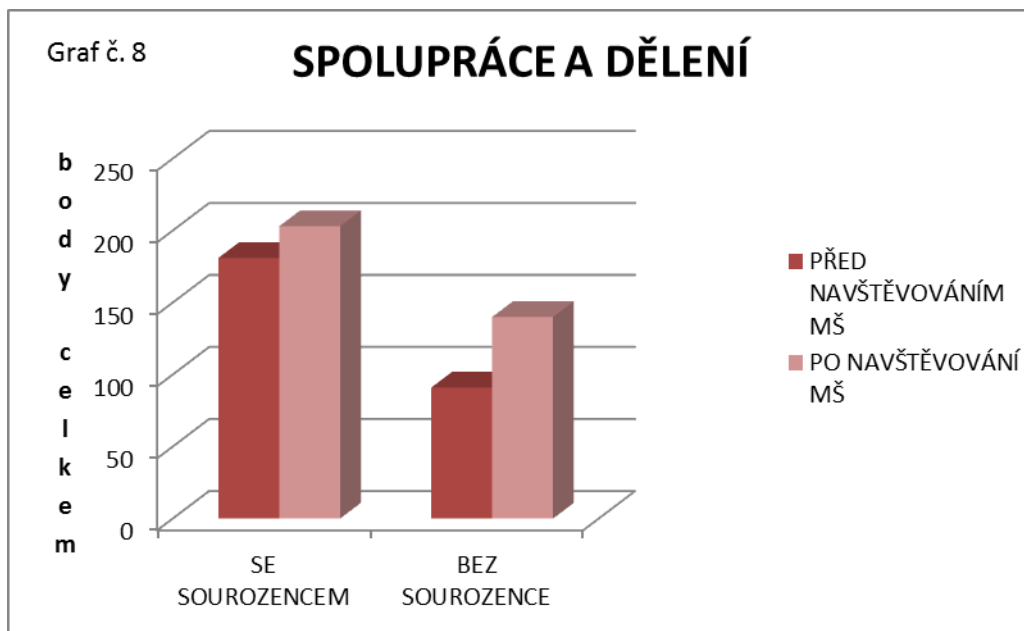


V grafu č. 6 lze pozorovat po navštěvování mateřské školy zlepšení samostatnosti o 14%.

Na výzkumnou otázku č. 2 tedy můžeme odpovědět, že u dětí se sourozencem budeme pozorovat menší rozdíl v oblasti samostatnosti před a po nástupu do mateřské školy než u dětí bez sourozence. Děti se sourozenci jsou před nástupem do MŠ samostatnější než jedináčci.

Výzkumná otázka č. 3

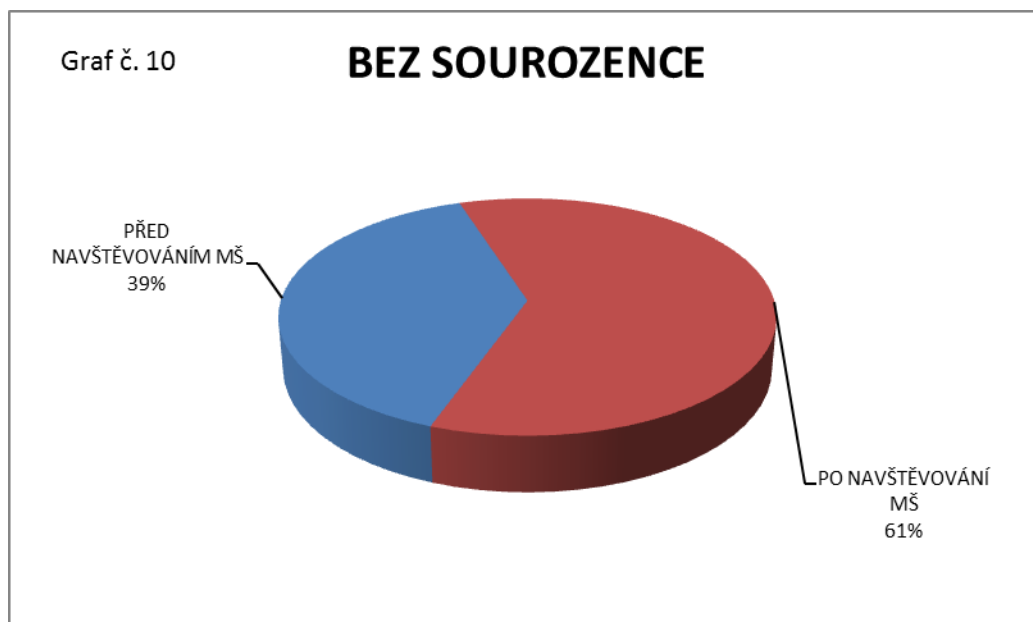
"Budeme u dětí se sourozencem pozorovat menší rozdíl v oblasti socializace před a po nástupu do MŠ než u dětí bez sourozence?"



V grafu č. 8 SPOLUPRÁCE A DĚLENÍ vidíme větší rozdíl u dětí bez sourozence než u dětí se sourozencem.



Graf č. 9 nám ukazuje, že u dětí se sourozencem dojde v oblasti socializace před nástupem a po nástupu do mateřské školy ke zlepšení o 6%.



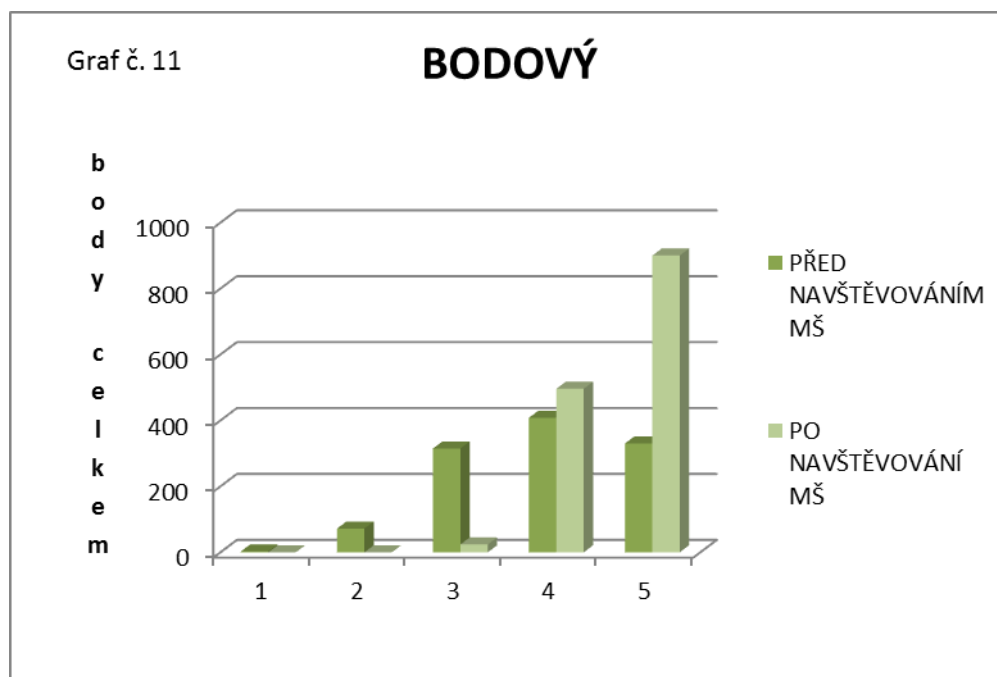
U dětí bez sourozence dojde po nástupu do mateřské školy v oblasti spolupráce a dělení ke zlepšení o 22%.

Co se týče socializace dětí před a po navštěvování mateřské školy, sledujeme rozdíly mezi dětmi se sourozenci a dětmi bez nich. U dětí se sourozencem vidíme menší rozdíl v oblasti spolupráce a dělení než u dětí bez sourozenců.

Výzkumná otázka č. 4:

"Má mateřská škola pozitivní vliv na dítě v předškolním věku?"

"Do jaké míry dochází u dětí předškolního věku po nástupu do MŠ ke zlepšení dovedností, samostatnosti a socializace?"

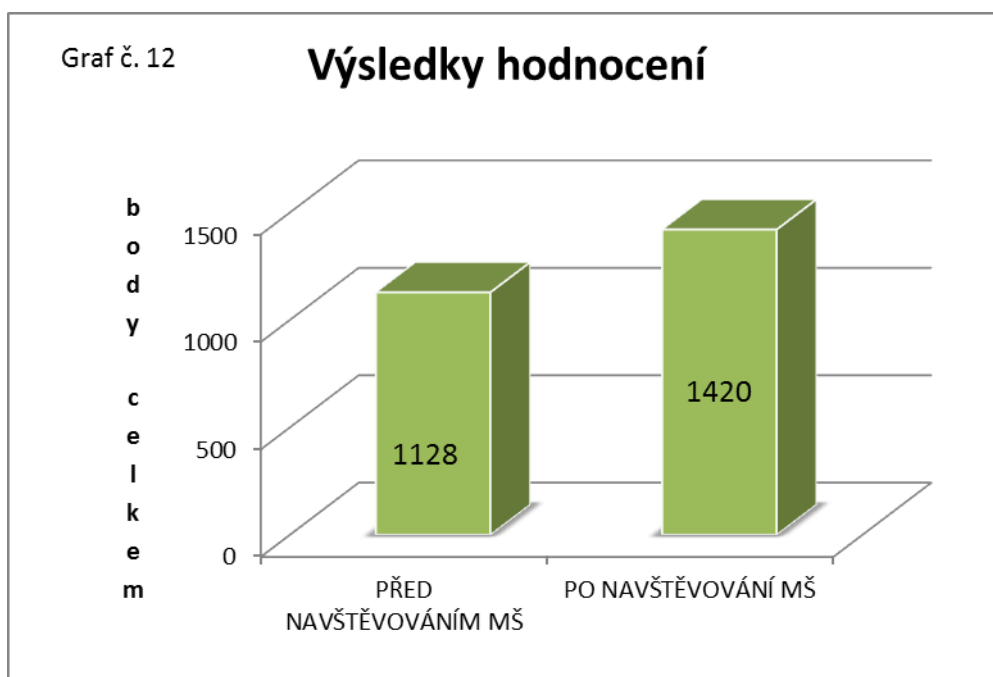


V grafu č. 11 lze vidět hodnocení maminek svých dětí před a po nástupu do mateřské školy.

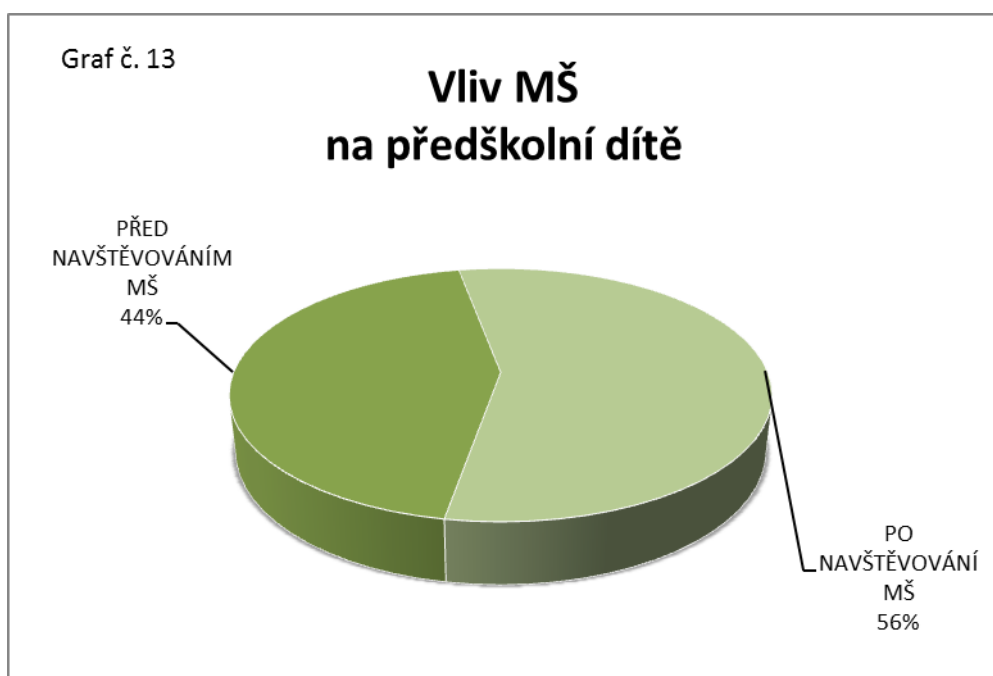
Zatímco před nástupem do MŠ hodnotili respondenti dovednosti, schopnosti svých dětí převážně třemi a čtyřmi body, po nástupu se bodování zvýšilo u 4 a 5 bodů. To přineslo ve výsledku hodnocení výrazný rozdíl v dovednostech, samostatnosti a socializace u předškoláků před a po nástupu do MŠ.

Celkový výsledek hodnocení vidíme v následujícím grafu (Graf č. 12), který zobrazuje bodový rozdíl před a po navštěvování dětí mateřské školy.

Po navštěvování mateřské školy získaly děti ve výsledku o 292 bodů více, než jak byly hodnoceny respondenty před jejím navštěvováním.



Bodový rozdíl před a po navštěvování MŠ je 292 bodů.



Graf č. 13 je grafem procentuálního rozdílu úrovně dovedností, schopností a socializace před nástupem a po nástupu dítěte do mateřské školy.

Z výsledku lze posoudit, že se úroveň dovedností, schopností a socializace u dítěte po nástupu do mateřské školy zvýšila o 12%.

5.4. Shrnutí praktické části BP:

Při výzkumu praktické části bakalářské práce se mi nejlépe spolupracovalo s mateřskou školou v Bavorově. Tuto MŠ navštěvuje také má dcera a s respondenty (maminkami) se znám osobně. I díky tomu jsem si později mohla ověřit správnost a objektivnost hodnocení dětí respondentů v dotazníku.

Odpověď na výzkumnou otázku č. 1 týkající se adaptace mě nepřekvapila stejně tak jako odpověď na výzkumnou otázku č. 4. Každý rodič má snahu, aby jejich dítě mělo plynulejší přechod z rodinného prostředí do prostředí mateřské školy. Nejvíce volí rodiče vyprávění o „školce a nových kamarádech“, ale také se hodně pohybují v mateřských centrech, kde má dítě možnost poznat své vrstevníky a děti, se kterými bude později navštěvovat mateřskou školu. Mateřská škola je instituce navazující na výchovu v rodině, proto si dovoluji tvrdit, že kladný vliv mateřské školy na rozvoj dítěte je poměrně jasný.

U dvou otázek bych se ráda pozastavila. Jedná se o důležitost sourozenců v životě dítěte. Díky praktické části jsem se mohla dozvědět, že u dětí majících sourozence, můžeme pozorovat menší změny v oblasti samostatnosti, spolupráce a dělení než u dětí, které sourozence nemají.

V samostatnosti pozorujeme, že u dětí se sourozencem proběhne zlepšení o 6%, přičemž u dětí bez sourozence se nám rozdíl ve výsledku zvýší o 14%.

Stejně výsledky sledujeme zároveň v oblasti socializace. V samostatnosti se děti se sourozencem zlepšují o 6%, u dětí bez sourozence probíhá zlepšení se v dělení a spolupráci o 22%.

My rodiče budeme vždy pro naše děti vzorem a ochráncem. V rodině s více dětmi se snaží dospělí rozložit čas tak, aby každému dítěti věnovala spravedlivou část. Tím se dítě naučí větší samostatnosti, dělení, spolupráce a snadněji tedy pochopí, že nemůže mít vše jen pro sebe.

ZÁVĚR BAKALÁŘSKÉ PRÁCE:

Zpracování této bakalářské práce bylo pro mě přínosné ve vědomostech i zkušenostech. Téma „Vliv mateřské školy na dítě“ jsem si zvolila proto, že já sama mám dceru, která je právě v období předškolního věku.

Jako každá matka, i já pozorovala vývoj a chování svého dítěte, řešila otázku odměn a trestů, a stála jsem před důležitým krokem pro dítě i pro rodiče. Tím bylo umístění dcery do mateřské školy.

Díky tomu, že jsem se zároveň věnovala psaní této bakalářské práce, jsem měla možnost ověřovat si teoretické poznatky ohledně vývoje dítěte v praxi a měla jsem čerstvou představu o změnách, které během navštěvování mateřské školy u mého dítěte proběhly v dovednostech, schopnostech a socializaci.

Díky praktické části bakalářské práce jsem se mohla ztotožnit s některými rodiči, co se týká adaptace. Jako ostatní rodiče jsem se snažila i já přizpůsobit přechod z rodinného prostředí do mateřské školy dítěti. Již od roka jsme s dcerou navštěvovaly mateřské centrum fungující v našem městě. Prostřednictvím toho poznala dcera své vrstevníky. Děti, které s ní později nastoupily do mateřské školy. Objevila možnost dělení se a spolupráce s jinými dětmi.

Během navštěvování mateřského centra jsem se seznámila s ostatními maminkami a jejich dětmi. Po ukončení výzkumu jsem tedy měla možnost sledovat, zda respondenti úroveň dovedností a schopností svých dětí hodnotili objektivně. Rodiče, které mají pouze jedno dítě někdy zbytečně úroveň dovedností a schopností svých dětí nadhodnocovaly. Matky, jež měly možnost úroveň svého dítěte v předškolním věku porovnat s dítětem jiným, volili body mnohem objektivněji.

V rodině dostává dítě základy pro jeho další rozvoj. Mateřská škola, navazující instituce na rodinnou výchovu, tyto základy dále prohlubuje. Přispívá k samostatnosti dítěte a rozvíjí jeho psychickou stránku. Prostřednictvím mateřských škol si mezi sebou předškoláci vytvářejí vztahy, poznávají spolupráci, své okolí a hlavně poznávají sami sebe.

Nyní jsem si jistá, že i z teoretického i praktického hlediska, má mateřská škola vliv na dítě pozitivní a nám rodičům pomáhá s rozvojem a výchovou našich dětí.

Použitá literatura:

1. BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*, Brno: Masarykova univerzita, 2007, ISBN 978-80-210-4454-8.
2. GILLNEROVÁ, I., MERTIN, V. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*, Praha: Portál, 2003, ISBN 80-7178-799-X.
3. HAEFELE, B., WOLF-FILSINGER, M. *Každý začátek v mateřské škole je těžký*, Praha: Portál, 1993, ISBN 80-85282-57-7.
4. KAŇOURKOVÁ, M., LANGMEIER, J. *Psychologie část 2. Úvod do pediatrické psychologie*, Praha: Univerzita Karlova, 1988.
5. KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, Z. *Předškolní a primární pedagogika*, Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-585-7.
6. KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005, ISBN 80-247-0852-3.
7. KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. PRAHA: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.
8. VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Aplikovaná sociální psychologie*, Portál, 1998, ISBN 80-7178-269-6.
9. NIESEL, R., GRIEBEL, W. *Poprvé v mateřské škole*, Praha: Portál, 2005, ISBN 80-7178-989-5.
10. OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika I. Smysl a proměny dětství*, Technická univerzita v Liberci, 2002, ISBN 80-7083-656-3.
11. PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*, Ostrava: Amosium servis, 1995, ISBN 80-85498-27-8.

12. SVOBODOVÁ, E. *Obsah a formy předškolního vzdělávání*, Jihočeská univerzita České Budějovice, Vlastimil Johanus Tiskárna, 2007, ISBN 978-80-7040-940-4.
13. ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola teorie a praxe I*, Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0945-8.
14. ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*, Praha: Karolinum, 2004, ISBN 80-246-0877-4.
15. ŠULOVÁ, L. A KOL. *Předškolní dítě a jeho svět*, Praha: Karolinum, 2003, ISBN 80-246-0752-2.
16. ŠVINGALOVÁ, D. *Kapitoly z vývojové psychologie pro učitelství mateřských škol*, Liberec: Technická univerzita, 2003, ISBN 80-7083-697-0.
17. VANČUROVÁ-FRAHNEROVÁ, E. *Psychologie předškolního dítěte a jeho výchova v rodině*, Praha 1964, Státní zdravotnické nakladatelství, 08-045-64.

Internetové odkazy: <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>
<http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>

Příloha:

Dotazník

Sourozenci: žádný / mladší / starší

1. Pomohla jste svému dítěti k lepší adaptaci na MŠ? (vyprávěním, navštěvováním mateřského centra, aj.) 1 - 2 - 3 - 4 - 5
2. Dítě před nástupem do MŠ :
 - a) Dítě bylo schopné komunikovat v jednoduchých souvětích 1 - 2 - 3 - 4 - 5
 - b) Dokázalo rozeznat základní barvy (bílá, černá, žlutá, zelená, červená) 1 - 2 - 3 - 4 - 5
 - c) Dítě mělo pravidelný režim dne (vstávání, odpočinek, spaní) 1 - 2 - 3 - 4 - 5
 - d) Samo zvládalo základní hygienu (toaleta, mytí rukou, čištění zubů) 1 - 2 - 3 - 4 - 5
 - e) Samo se dokázalo obléct 1 - 2 - 3 - 4 - 5
 - f) Samo se dokázalo najíst 1 - 2 - 3 - 4 - 5
 - g) Schopnost se dělit 1 - 2 - 3 - 4 - 5
 - h) Schopnost spolupráce ve hře s jinými dětmi 1 - 2 - 3 - 4 - 5
 - i) Schopnost pomoci druhým 1 - 2 - 3 - 4 - 5
 - j) Umělo slušně požádat (o věci, o pomoc, atd.) 1 - 2 - 3 - 4 - 5
 - k) Umělo poděkovat (za pomoc) 1 - 2 - 3 - 4 - 5
 - l) Umělo po sobě uklidit hračky 1 - 2 - 3 - 4 - 5
3. Úroveň dovedností a schopností mého dítěte po navštěvování MŠ:
 - a) Dítě je schopné komunikovat v jednoduchých souvětích 1 - 2 - 3 - 4 - 5
 - b) Dokáže rozeznat základní barvy (bílá, černá, žlutá, zelená, červená)
 - c) Dítě má pravidelný režim dne (vstávání, odpočinek, spaní) 1 - 2 - 3 - 4 - 5
 - d) Samo zvládá základní hygienu (toaleta, mytí rukou, čištění zubů) 1 - 2 - 3 - 4 - 5
 - e) Samo se dokáže obléct 1 - 2 - 3 - 4 - 5
 - f) Samo se dokáže najíst 1 - 2 - 3 - 4 - 5
 - g) Schopnost se dělit 1 - 2 - 3 - 4 - 5
 - h) Schopnost spolupráce 1 - 2 - 3 - 4 - 5
 - i) Schopnost pomoci druhým 1 - 2 - 3 - 4 - 5
 - j) Umí slušně požádat (o věci, o pomoc, atd.) 1 - 2 - 3 - 4 - 5
 - k) Umí poděkovat (za pomoc) 1 - 2 - 3 - 4 - 5
 - l) Umí po sobě uklidit hračky 1 - 2 - 3 - 4 - 5
4. Složitost vyplnění dotazníku 1 - 2 - 3 - 4 - 5

Děkuji za Vaši spolupráci, Lenka Kržová