

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Naplňování individuálních potřeb dětí v mateřské škole

Meeting individual needs of preschool-aged children in kindergartens

Bc. Klára Filipi

Vedoucí práce: PhDr. Jana Kropáčková, Ph.D.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Odevzdáním této diplomové práce na téma Naplňování individuálních potřeb dětí v mateřské škole potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 12.7.2019      podpis.....

Ráda bych poděkovala PhDr. Janě Kropáčkové, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, za cenné rady, připomínky a zejména za její velkou motivaci, díky které se věnuji předškolní pedagogice. Dále bych chtěla poděkovat všem účastníkům výzkumu, kteří mi ho umožnili realizovat. Velké poděkování patří mým i kolegyním a také mé rodině a příteli za jejich podporu.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá problematikou uspokojování individuálních potřeb dětí předškolního věku v prostředí mateřské školy. V teoretické části je pozornost věnována definování pojmu potřeby a popisu, analýze a porovnání různých teorií zabývajících se naplňováním potřeb dětí. Dále je část zaměřena na analýzu vývoje dítěte předškolního věku a jeho potřebám, jakožto předpokladu nejen pro zdravý tělesný a psychický vývoj dítěte, ale také jeho úspěšné vzdělávání. Následně jsou popsány možnosti naplňování individuálních potřeb dětí v rodině a v mateřské škole. Posledním tématem v teoretické části jsou rizika vyplývající z neuspokojení potřeb dětí. Empirická část je založena na kvalitativním výzkumu, realizována šetřením, které směřuje ke zjištění, zda vnitřní podmínky mateřské školy jsou v souladu s RVP PV. Součástí empirické části je sledování několika dětí, které nastoupily nově do mateřské školy, u kterých je prováděno vyhodnocení a následně plánování činností k naplnění jejich potřeb a k usnadnění adaptace.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

dítě předškolního věku, individuální potřeby dětí, rodina, mateřská škola, předškolní vzdělávání, učitel mateřské školy, adaptace dítěte předškolního věku na počátku docházky v mateřské škole

## **ABSTRACT**

The thesis focuses on the issues concerning meeting individual needs of the preschool-aged children in kindergartens. In the theoretical part the attention is paid to defining the term „need" and to the description, analysis and comparison of various theories about fulfilling the children's needs. Next part deals with physical development of a child and its successful education as well. Followingly, there are described the possibilities how to fulfil individual needs of children in a family and in a kindergarten. The final topic in the theoretical part is the description of risks arising from dissatisfying the children's needs. The empiric part is based on the case study. investigative research being realized by the combination of several methods (observation, interview, questionnaire), targeting at finding if the inner conditions in kindergartens cope with RVP PV. The empiric part also followed several children which started attending the kindergarten, their appraisal was done and this was accomplished by planning activities leading to fulfilling their needs and easier adaptation.

## **KEYWORDS**

preschool child, individual needs of child, family, kindergarten, preschool education, nursery school teacher, adaptation of preschool age children at the beginning of attendance kindergarten

## Obsah

Úvod .....	8
TEORETICKÁ ČÁST .....	10
1 Potřeby dítěte v historickém kontextu .....	10
2 Práva, potřeby a motivace dítěte .....	13
2.1 Práva dítěte .....	13
2.2 Potřeby dítěte .....	14
2.2.1 Pyramida potřeb A. Maslowa .....	15
2.2.2 Základní potřeby dětí dle J. Dunovského .....	17
2.2.3 Psychické potřeby dle Z. Matějčka a J. Langmeiera .....	18
2.3 Motivace dítěte .....	19
3 Dítě předškolního věku.....	21
3.1 Motorický a tělesný vývoj dítěte .....	21
3.2 Kognitivní vývoj dítěte .....	22
3.3 Emoční a sociální vývoj dítěte.....	23
3.4 Hra dítěte předškolního věku .....	24
4 Naplňování potřeb v rodině .....	26
4.1 Funkce rodiny .....	26
4.2 Výchovná dynamika .....	27
5 Naplňování potřeb v mateřské škole .....	30
5.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání .....	31
5.1.1 Podmínky předškolního vzdělávání.....	31
5.2 Učitelka v mateřské škole .....	33
5.3 Způsoby poznávání potřeb dětí.....	34
5.3.1 Pozorování.....	34

5.3.2	Rozhovor .....	35
5.3.3	Dotazník .....	35
5.3.4	Analýza hry.....	35
5.3.5	Analýza kresby .....	35
5.4	Adaptace dítěte .....	36
6	Rizika při neuspokojení potřeb.....	38
6.1	Frustrace.....	38
6.2	Deprivace .....	38
7	Shrnutí teoretické části .....	41
EMPIRICKÁ ČÁST .....		43
8	Pedagogický výzkum.....	43
8.1	Vymezení cílů a výzkumných otázek .....	43
9	Metodologie výzkumného šetření .....	44
10	Charakteristika výzkumného souboru .....	46
11	Organizace výzkumného šetření.....	47
12	Případová studie .....	48
12.1	Obecná charakteristika mateřské školy .....	48
12.2	Podmínky vzdělávání .....	48
12.2.1	Věcné podmínky.....	48
12.2.2	Životospráva .....	51
12.2.3	Psychosociální podmínky .....	54
12.2.4	Organizace .....	56
12.2.5	Řízení mateřské školy.....	58
12.2.6	Personální a pedagogické zajištění .....	59
12.2.7	Spoluúčast rodičů .....	60

12.2.8	Shrnutí hodnocení úrovně podmínek vzdělávání .....	61
12.3	Dotazníkové šetření.....	61
12.4	Proces adaptace a naplňování potřeb dětí v mateřské škole.....	65
12.4.1	Adam .....	66
12.4.2	Bruno .....	68
12.4.3	Cyril.....	69
12.4.4	Daniel .....	70
12.4.5	Erik .....	71
12.4.6	Františka .....	72
12.4.7	Hana.....	74
12.4.8	Justýna .....	75
12.4.9	Karolína .....	76
12.4.10	Laura .....	78
13	Shrnutí empirické části a diskuse .....	80
	Závěr.....	84
	Seznam použitých informačních zdrojů .....	86
	Seznam příloh.....	92



## Úvod

Některé předškolní děti tráví v mateřské škole většinu svého aktivního dne (Opravilová, 2016; Kropáčková in Syslová a kol. 2019), a proto uspokojování jejich potřeb patří k hlavním požadavkům na péči o ně, a zároveň se kladou nároky na ty, kteří se dětem v mateřských školách věnují. Uspokojování základních lidských potřeb je celoživotní proces, způsob a míra jejich naplňování ovlivňuje celý život člověka. Důležitost naplňování potřeb je zohledněn i v závazném Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (2018), ve kterém jsou vymezeny principy, úkoly a cíle předškolního vzdělávání. Učitelky<sup>1</sup> by měly respektovat v mateřské škole nejen každodenní potřeby dětí, ale zároveň uspokojovat jejich potřeby vycházející z jejich individuálních a specifických projevů, kdy je zohledněn nejenom věk dítěte. Současná mateřská škola má za úkol prostřednictvím rozmanitých podnětů, denního programu a odborným přístupem obohacovat rodinnou výchovu a vést dítě předškolního věku k jeho maximálnímu rozvoji dle jeho individuálních možností a potřeb. Z toho vyplývá, že respekt k individuálním dětským potřebám by mělo být ústředním východiskem každé mateřské školy. Úsilí porozumět potřebám dítěte umožňuje i jeho pochopení a poznání, z kterého se odvíjí následné plánování a příprava vhodných podmínek pro komplexní rozvoj jedince. Je potřeba mít na mysli, že k relevantnímu uspokojování potřeb dětí nelze přistupovat univerzálně, ale vhodně situace vyhodnocovat a reagovat na ně.

Motivací pro výběr tématu diplomové práce byla vlastní pedagogická zkušenost z mateřské školy, ve které působím jako učitelka a zamyšlení se nad uspokojením potřeb nově nastupujících dětí. Pracuji v mateřské škole, kde jsou třídy věkově heterogenně uspořádané a kde každý rok přichází do třídy několik nových dětí, jejichž určité potřeby jsou podobné, ale jiné zase různorodé a často intenzivní. Tato zkušenost mě vedla k hlubšímu zamyšlení se nad tím, jak úspěšně porozumět potřebám dětí a usnadnit jim adaptaci na prostředí mateřské školy.

Cílem diplomové práce je shrnutí teoretických poznatků ovlivňujících saturaci dětských potřeb v předškolním věku a případných rizik při jejich nerespektování. Dále prostřednictvím metod kvalitativního výzkumu vyhodnocení podmínek vzdělávání v dané mateřské škole z hlediska souladu s požadavky Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále jen

---

<sup>1</sup> V diplomové práci bude uváděno gendrově nevyvážené označení učitelka mateřské školy, i když v mateřských školách pracují i muži učitelé. Pro toto označení jsem se rozhodla na základě velmi nízkého procentuálního zastoupení mužů v českém předškolním vzdělávání a taktéž s ohledem, že v mateřské škole, kde bylo realizování výzkumné šetření, tak žádný učitel nepůsobil.

RVP PV) (2018) a sledování procesu adaptace s důrazem na uspokojování individuálních potřeb nově příchozích dětí.

Diplomová práce se skládá z teoretické a praktické části. V teoretické části je na základě prostudované odborné literatury pozornost věnována historické exkurzi cesty k respektování dětských potřeb a práv. Následně jsou vymezeny základní pojmy jako práva, potřeby a motivace. V kapitole zabývající se potřebami dětí jsou popsány a analyzovány tři teoretické modely základních lidských potřeb. Pro účely diplomové práce je téma potřeb zacíleno na dítě předškolního věku, které je zde chápáno ve věku od tří do šesti let. Následují možnosti naplňování potřeb nejen v mateřské škole, ale i v rodině. Poslední kapitola je věnována rizikům, která děti ohrožují v případě neuspokojování jejich potřeb.

Empirická část vychází z metod kvalitativního výzkumu vztahujícího se k případové studii konkrétní mateřské školy. Výzkumné šetření bylo realizováno kombinací několika metod, které směřovaly k naplnění cíle této části, kterým bylo zhodnocení vnitřních podmínek mateřské školy jako předpokladu pro prostředí umožňující naplňování potřeb dětí, pozorování nově nastupujících dětí do mateřské školy, jejich poznávání, porozumění jejich potřebám a směřování k jejich úspěšné adaptaci.

## TEORETICKÁ ČÁST

### 1 Potřeby dítěte v historickém kontextu

Uznávání dětských potřeb nebylo vždy samozřejmostí, naopak přístup dospělých k dětem byl ovlivněn tím, nakolik respektovali nebo nerespektovali potřeby dětí. Helus (2009a, s. 27) se vyjadřuje k historii uznávání potřeb dítěte: „*Vždy byli lidé, jejichž vztah k dítěti byl prostoupen láskou, ale projevy této lásky byly podmíněny životními okolnostmi, převažujícími názory, zažitými zvyklostmi... Rozhodně chyběla kultura uvažování nad dítětem a systematického rozpoznávání způsobů péče, jež mu svědčí, nebo naopak škodí.*“ Opravilová potvrzuje: „*Předškolní děti si po staletí hrály doma bez zvláštního povšimnutí dospělých. Svým vlastním tempem přitom postupně dozrávaly do věku, který byl spojen s určitými povinnostmi, a dospělí uznávali nepsané právo prožít tuto etapu života bezstarostně a nezávazně*“ (Opravilová in Kolláriková, Pupala, 2001, s. 127). Z hlediska porozumění současnému pojetí dětství je nezbytné zmínit základní okolnosti, ve kterých se proměňoval pohled na dítě a dětství jako takové.

Z doby pravěkého společenství lidí existují pouze nepřímá svědectví, ze kterých se může usuzovat, že dítě bylo považováno za nedokonalou bytost a období dětství bylo vnímáno za podřadné. Předpokládalo se, že si dítě osvojí samo to, co potřebuje, a jeho hodnota stoupala s aktivním zapojením do společnosti (Opravilová in Hejlová, 2013). I ve starověkých kulturách bylo dětství považováno za podceňované období. U dítěte byla snaha ochránit ho před nebezpečím, zajistit mu teplo, oblečení a stravu, jednalo se tedy zejména o některé potřeby fyziologické (Opravilová, 2016). Potřeby psychické, sociální nebo vývojové nebyly zohledňovány. Toto období nerespektování potřeb dítěte, zejména slabého, nemocného nebo pouze nežádoucího, se často projevovalo prostřednictvím infanticidy, které se zamezilo roku 374 římským právem (Dunovský, 1999; Opravilová in Hejlová, 2013).

S rozvojem křesťanství od 4. století se hodnota dítěte příliš nezměnila, ovšem církve si začala všimnout dětí, které byly ve složitých životních situacích (opuštěné děti, sirotci apod.), a začaly vznikat první sirotčince. Děti byly do 13. století stále vnímány jako nedokonalé bytosti, bez ohledu na jejich individuální potřeby se snahou tuto etapu překonat co nejrychleji (Hejlová, 2010). Od 14. do 17. století se objevily první informace věnované vývoji dítěte s ohledem na jeho potřeby. Období dětství začalo být vnímáno jako etapa, ve které se jedinec připravuje na období dospělosti, a s tím souvisí zájem o porozumění dětským potřebám. Nejvýznamnější osobností, která v 17. století ovlivnila vnímání dítěte a povznesla období dětství do popředí

zájmu společnosti, byl Jan Amos Komenský. Ve výchově respektující dětské potřeby a vývojové zvláštnosti spatřoval J. A. Komenský správný základ vývoje společnosti. V 18. století v období osvícenství se dostává do popředí zájem o poznávání a také uspokojování základních potřeb dětí, období dětství se odděluje od období dospělosti s ohledem na specifika dětského věku (Dunovský, 1999; Hejlová, 2010). Zájem o toto téma umocnil v 19. století vznik prvních veřejných institucí pro předškolní výchovu, které umožnily poznávat potřeby a zájmy u větší skupiny dětí; neboť do té doby byly sledovány pouze v rodině (Opravilová in Hejlová, 2013).

V 19. století a v polovině 20. století se rozvíjel zájem o dítě, o jeho vývoj a potřeby. S narůstající pozorností o dětské období a s přijutím specifík tohoto věku se podařilo zakázat dětskou práci pod patnáct let věku. Dále se objevil zájem různých oborů zaměřit se na období dítěte. Jednalo se o reformní pedagogiku, pediatrii, hygienu, epidemiologii, sociologii, ale i psychologii, ve které se objevilo několik směrů, které se soustředily na poznávání dítěte, jako psychoanalýza, kognitivní psychologie nebo humanistická psychologie (Sikorová, 2011). Opravilová výstižně objasňuje význam tohoto období v souvislosti se změnou pojetí celého dětství. *„Dospělo se k poznání, že období dětství, které bylo dosud chápané jen pod zorným úhlem přípravy na život v dospělosti, je hodnotou samo o sobě. Místo vyčkávání a pasivního přežívání počátečních roků života vyzdvihuje netušené hodnoty a životní kvality tohoto období* (Opravilová in Hejlová, 2013, s. 16).

Právě 20. století je pro svůj rostoucí zájem o dítě, často nazýváno také stoletím dítěte. Uvědomění si práv a potřeb dítěte se otevřelo přijetím Ženevské deklarace práv dítěte (1924), která stručně vymezila základní práva dítěte, ve kterých jsou zohledňovány zejména jeho potřeby směřující k optimálnímu duševnímu i fyzickému vývoji. Je zde zahrnutá dostatečná strava, zdravotní péče, vzdělání, pomoc dospělých v obtížných situacích, vedení dítěte k postarání se o sebe a zároveň být prospěšný společnosti.

Druhá polovina 20. století se nesla ve znamení podpory a pomoci dítěti a Deklarace práv dítěte, která byla přijata Organizací spojených národů v roce 1959 je více rozšířenější. Obsahuje preambuli a deset článků, které vyznačují hlubší uvědomění si specifčnosti dětského věku a jeho potřeb. V úvodu se upozorňuje na to, že se vychází z Ženevské deklarace práv dítěte (1924), a zároveň se odkazuje i na Všeobecnou deklaraci lidských práv (1948). Uvádějí se opět varování před diskriminací a potřeby zvláštní ochrany pro dítě, směřující k jeho všestrannému rozvoji, ovšem s respektem k jeho zájmu. Je zmíněno i právo na jméno a státní příslušnost. Zdůrazněno je i prostředí, ve kterém mají být dítěti zajištěny bydlení, strava, lékařská péče.

Zohledněny jsou i děti s postižením, kterým má být poskytnuta péče dle jejich specifických potřeb. Akcent je kladen také na důležitost výchovy v rodinném prostředí a na to, že rodiče jsou zodpovědní za vzdělání svého dítěte. Zmíněna je i důležitá ochrana dítěte před rizikem, které by mohlo negativně ovlivnit jeho vývoj. Posledním bodem je výchova dítěte ke společností očekávaným hodnotám, jako je tolerance, přátelství a společenská prospěšnost. Deklarace práv dítěte přispěla k nahlížení na dětství jako na plnohodnotné období v životě jedince.

Na tyto dva dokumenty navazuje dokument přijatý v roce 1989, Úmluva o právech dítěte<sup>2</sup>, která je inspirovaná základními principy výše uvedených dokumentů, jež jsou zmíněny v její preambuli. Hejlová (2010, s. 42) charakterizuje Úmluvu o právech dítěte jako: „*Odkaz 20. století, který zavazuje myšlenku, že dítěti je třeba rozumět, že dítě je hodnotou samo o sobě, hodnotou pro bohatství individuálního života i pro život celé společnosti, že je chráněným a cenným obdobím, které má svá specifika.*“ Z čehož vyplývá, že společnost akceptuje vědomou a zavazující péči o dítě a směřuje k ní.

---

<sup>2</sup> Úmluva o právech dítěte [online]. 1989. Dostupné z:

[https://www.unicef.cz/odkazove\\_zdroje\\_textove\\_materialy/prava\\_deti/umluva\\_o\\_pravech\\_ditete-plne\\_zneni.pdf](https://www.unicef.cz/odkazove_zdroje_textove_materialy/prava_deti/umluva_o_pravech_ditete-plne_zneni.pdf)

## 2 Práva, potřeby a motivace dítěte

Ve 20. století došlo k výrazné změně v nahlížení na období dětství, kdy se do popředí dostala péče o děti a s tím související saturace jejich potřeb. Tyto potřeby důležité pro celkový rozvoj dítěte se staly východiskem pro vytváření konceptu, jehož princip vychází ze vztahu: potřeby – požadavky (práva) – služby (péče) (Dunovský, 1999; Hejlová, 2010). Společnost má zodpovědnost za naplňování potřeb dítěte, které jsou současně i jejich právy. Jako výchozí dokumenty pro respektování potřeb a práv předškolních dětí v České republice slouží Úmluva o právech dítěte (2016), Bílá kniha (2001) a RVP PV (2018).

### 2.1 Práva dítěte

Úmluva o právech dítěte (2016) je obohacena o nová stanoviska, která přinášejí jiný pohled na postavení dítěte ve společnosti, na jeho práva a potřeby. Vzešla v platnost roku 1991 v tehdejší České a Slovenské federativní republice a následně její ratifikace pokračovala i po osamostatnění České republiky, 1. ledna roku 1993. Dokument obsahuje celkem padesát čtyři článků, které svou provázaností a komplexností vymezují požadavky a práva dítěte směřující k jeho maximálnímu všestrannému rozvoji, odrážejících se ve třech hlavních oblastech. První oblast je zaměřena na přežití a rozvoj jedince. Důležitý je první článek, ve kterém se definuje pojem dítě jako lidská bytost mladší osmnáct let, což doposud právně stanoveno nebylo. V dalších článcích jsou zdůrazněny principy pro zachování lidského života, které souvisí se saturací základních lidských potřeb a jeho celkovým rozvojem v oblasti fyzické, psychické a sociální. S všestranným rozvojem dítěte souvisí i právo na optimální životní úroveň (článek 27) a právo na vzdělávání (článek 28), na které navazují výchovné úkoly a cíle (článek 29). Druhá oblast odráží požadavek na ochranu dítěte, kde jsou zmíněna rizika, která má stát povinnost eliminovat. Mezi rizika jsou zahrnuta veškeré formy násilí jako například týrání, zneužívání a zanedbávání (článek 19), dětská práce (článek 32), tresty (článek 37). Do této oblasti je zahrnuta i rehabilitace dětských obětí (článek 39). Další oblast je zaměřena na právo dítěte účastnit se života společnosti. Zde je kladen důraz mimo jiné na vlastní názor dítěte (článek 12), na volbu náboženského vyznání (článek 14), ale i právo na soukromí (článek 16). Z tohoto výčtu vyplývá, že Úmluva o právech dítěte vymezuje nejdůležitější potřeby pro zajištění rovných příležitostí pro všechny děti. To, že období dětství je společností velmi uznávané a stále v popředí zájmu, dokazují takzvané opční protokoly, které vznikají na základě nových situací, které by mohly ohrozit zdravý vývoj dítěte. Jedná se o doplnění Úmluvy o právech dítěte dalšími články, které reagují na aktuální problémy, ovšem jejich přijetí jednotlivými státy je dobrovolné. Doposud byly vydány tři opční protokoly, v roce 2000 byl

přijat Opční protokol k Úmluvě o právech dítěte o zapojování dítěte do ozbrojených konfliktů (2000), který byl v České republice ratifikován v roce 2001. V roce 2000 byl také přijat Opční protokol k Úmluvě o právech dítěte týkající se prodeje dětí, dětské prostituce a dětské pornografie (2000); Česká republika ratifikovala tento protokol v roce 2013. Poslední opční protokol přijatý v roce 2011 týkající se možnosti dětí předkládat oznámení o porušování práv (2011), ratifikovala Česká republika v roce 2015.

Z výše uvedeného vyplývá, že dítě je v popředí zájmu a společnost si uvědomuje důležitost všestranného rozvoje dítěte, ke kterému se směřuje prostřednictvím naplňování fyziologických, psychických i sociálních potřeb, které jsou zároveň jeho právy.

## 2.2 Potřeby dítěte

V psychologickém slovníku (Hartl, Hartlová, 2010, s. 433) je potřeba vymezena jako: „*nutnost organismu něco získat nebo se něčeho zbavit.*“ Některé potřeby se během vývoje dětí mění, ovšem jsou potřeby základní, jejichž neuspokojení by mohlo ohrozit zdravý vývoj dítěte (Dunovský, 1999). Kopřiva (2008, s. 190) doplňuje: „*Základní lidské potřeby jsou společné všem lidským bytostem bez rozdílu pohlaví, rasy, věku. Jejich uspokojení vede k tomu, že se cítíme a fungujeme dobře (v činnostech i vztazích), že se cítíme tělesně, psychicky a sociálně v pohodě.*“ Dunovský (1999), Kopřiva (2008) nebo i Sikorová (2011) a Kropáčková (In Syslová a kol., 2019) se shodují v tom, že uspokojování či neuspokojování základních potřeb v dětském věku, kdy se organismus rychle vyvíjí, ovlivňuje následně celý život člověka.

Helus (2009b, s. 91) přiznává dětství apelační význam: „*Dětství apeluje na nás, vyzývá nás, abychom jako vychovatelé činili vše, co je pro rozvoj osobnosti dítěte žádoucí, abychom jeho vývoji poskytovali účinnou podporu.*“ Na základě toho Helus vymezuje aspekty, které by měly být brány v potaz v přístupu k dítěti: odkázanost, otevřené prožívání, vývojové směřování a potencialitu dítěte. Člověk je bytost, která se musí téměř všemu naučit, je odkázána na péči a vedení druhých lidí, kteří uspokojují její základní potřeby. Pokud odkázanost dítěte je nedostatečně akceptována, je ohrožen jeho zdravý vývoj i jeho integrace do společenského systému. Otevřené prožívání vychází z opravdového zájmu dítěte a jeho zvědavosti poznávat okolní svět, ze kterého má radost. Ovšem tato potencialita není u všech dětí aktualizována, zejména v případě, pokud dítě nemá osobu, u které by našlo podporu a pomoc v případě strachu, neúspěchu nebo bezradnosti. Další aspekt v přístupu k dítěti je směřování. Dítě by mělo směřovat ke své samostatnosti, ať se to týká dospívání, dospělosti, sebepojetí a autentického sebevyjádření či svébytné nezávislosti. Poslední aspekt, který by měl být

zohledňován v přístupu k dítěti, je potencialita, která ovlivňuje dětskou osobnost a nastavuje možnosti pozdějšího života (Helus, 2014). Právě tyto aspekty směřují k osobnostnímu pojetí dítěte, které je stěžejní v nahlížení na dítě v současné době.

Teorie potřeb je důležitým nástrojem pro porozumění chování dětí. Kopřiva (2008) upozorňuje na to, že nežádoucí chování dětí může být zapříčiněné nedostatečným uspokojením nějaké potřeby.

Pro účely této práce jsou zmíněny tři modely zabývající se lidskými potřebami, přestože v odborné literatuře se můžeme setkat i s jinými kategorizacemi (Kropáčková, in Syslová a kol., 2019). Zřejmě nejznámější schematizaci základních lidských potřeb provedl Abraham Maslow. Jeho členění potřeb je obecné a lze ho aplikovat na člověka v každém věku. Jako druhý bude charakterizován model, který se vztahuje na potřeby v dětském věku, a sice model od J. Dunovského (1999). Posledním pojednávaným modelem bude model od Z. Matějčka, který se zaměřil na psychické potřeby dítěte.

### 2.2.1 Pyramida potřeb A. Maslowa

Maslow v polovině 20. století upozornil na to, že kromě potřeb tělesných jsou podstatné i potřeby související s psychikou člověka, a sice duševní a sociální potřeby. Ty následně rozdělil na vyšší a nižší, které uspořádal do tvaru pyramidy znázorňující princip uspokojování potřeb. Nižší potřeby motivují člověka k aktivitě, pokud jsou nedostatečně uspokojeny. Vyšší potřeby vedou k rozvoji jedince, ovšem nejsou aktualizovány u všech lidí, jelikož jsou ovlivňovány dědičností. Postupuje se od nižších potřeb, kdy po jejich naplnění se mohou uplatnit potřeby vyšší (Hadj – Moussová, 2012). Helus (2009a) o nižších potřebách tvrdí, že jsou nedostatkové, což znamená, že po jejich uspokojení dochází v určitém rytmu na základě činnosti organismu k navrácení strádání a vede jedince opět k činnosti vedoucí k uspokojení nižších potřeb. Kdežto potřeby vyšší jsou rozvojové a nemají charakter opakování se jako potřeby nižší, ale naopak posouvají dítě dál v jeho pokroku. Sikorová (2011) upozorňuje, že hierarchické uspořádání a uspokojování potřeb dle A. Maslowa nelze použít absolutně. Zejména u dospělých lidí není výjimečné, pokud uspokojí vyšší potřeby, přestože mohou strádat v potřebách nižších, a to na základě silné motivace. Ovšem u dětí je tento princip hierarchického uspokojování důležitý.

Nejnižší v pyramidě jsou položeny **fyziologické potřeby**, které jsou nezbytné pro přežití člověka a vycházejí především z momentálního a vývojového stavu dítěte. Jedná se o potřebu přijímání potravy, tekutin, a to s ohledem nejen na množství, ale také na kvalitu. Patří sem



i zajištění dýchání, vyměšování, adekvátní teplota nebo vyvarování se bolesti. Důležitý je i denní rytmus a tempo přiměřené dětskému věku. Tělesnou pohodu dále ovlivňuje potřeba pohybu a odpočinku (Kopřiva, 2008; Suchánková, 2014).

Na dalším stupni v hierarchickém uspořádání A. Maslow uvádí **potřebu bezpečí**, kam spadá potřeba ochrany, pomoci, jistoty, důvěry, určitého řádu a pravidel. Již v předškolním věku je potřeba spoluvytvářet s dětmi pravidla, která jim usnadní orientovat se ve světě a umožní jim na základě pravidelnosti, určité struktury, pochopení předvídatelnosti některých situací a pochopení smyslu dění kolem nich (Kopřiva, 2008; Suchánková, 2014). Je zřejmé, že potřeba bezpečí se dotýká jak stránky fyzické, tak i psychické a sociální.

**Potřeba lásky a sounáležitosti** představuje další příčku v pyramidě lidských potřeb. Kopřiva (2008) upozorňuje na to, že zejména u dětí je tato potřeba velmi intenzivní z hlediska jejich závislosti na dospělých. Zprvu si dítě buduje vazbu se svou matkou, která se podílí na naplňování jak fyzických, tak emočních potřeb. Následně začíná navazovat vztahy s ostatními lidmi, kteří se nachází v jeho okolí, a směřuje k fungování ve skupině, kde dítě usiluje o přijetí a pocit důležitosti. Právě pocit přijetí ve skupině přináší pocit spokojenosti. Je zřejmé, že saturace těchto potřeb uspokojují lidi, se kterými je dítě v kontaktu (Bowlby, 2010; Maslow, 2014). V mateřské škole jsou příležitosti k utváření vzájemných vztahů mezi dětmi i dospělými každodenní záležitostí.

Další **potřebou je uznání a sebeúcta**. *„Tato oblast představuje potřebu být přijímán, respektován a oceňován jako důležitá, kompetentní a hodnotná osoba. Máme potřebu vážit si sami sebe a hodnotit se pozitivně, také mít pocit, že jsme v něčem úspěšní, že děláme věci dobře“* (Kopřiva, 2008, s. 199). Budování vlastní sebeúcty často vychází z toho, jak si dítě interpretuje chování ostatních lidí, zejména těch blízkých, k němu samému. Kopřiva (2008) upozorňuje na to, že sebeúcta se podílí na přijímání společností očekávaného chování a zvládnání různých situací v životě.

**Potřeba seberealizace a sebeuskutečnění** směřuje k naplnění maximálního rozvoje dle individuálních možností dítěte. Suchánková (2014) uvádí, že v této oblasti se vyskytují největší rozdíly mezi lidmi. Uspokojení této potřeby vyžaduje totiž silnou vůli, snahu o sebezdokonalení a překonání svých nedostatků.

Na vrcholu pomyslné pyramidy jsou potřeby vyšší, tedy **potřeby estetické, etické a duchovní**. *„Uspokojení vyšších potřeb nám přináší radost, estetické zážitky, pocit, že chovat se správně je dobré, pocit začlenění do lidského společenství, do přírody, kosmu, pocit, že život*

*má nějaký smysl“* (Kopřiva, s. 203, 2008). Velký vliv na uspokojování těchto vyšších potřeb má prostředí, ve kterém se dítě pohybuje.

### 2.2.2 Základní potřeby dětí dle J. Dunovského

Dunovský (1999) je přesvědčen o tom, že uspokojování základních potřeb výrazně ovlivňuje vývoj dítěte, z hlediska rychlého vývoje dětského organismu a v případě strádání je ohrožen zdravý vývoj dítěte. Potřeby rozděluje do čtyř kategorií, přičemž upozorňuje na jejich provázanost.

První kategorie zahrnuje **potřeby biologické**, do kterých spadá kvalitní výživa dítěte, zajištění hygienických požadavků a s tím související rozvoj obranyschopnosti. Dále sem patří rozvíjení funkcí organismu zejména v oblasti nervové soustavy a pohybových činností, prostřednictvím dostatečného množství stimulů. V návaznosti na předešlé potřeby Maslowa zde Dunovský zahrnuje i potřeby imunobiologické, psychomotorické a psychosociální (Dunovský, 1999). Z výše uvedeného vyplývá, že biologické potřeby se prolínají s psychickými i sociálními.

Do druhé kategorie základních lidských potřeb zařadil Dunovský **psychické potřeby**. Autor tyto potřeby specifikuje: *„Uspokojování těchto potřeb umožňuje dítěti nejenom se přiměřeně rozvíjet v oblasti intelektu, citů a vůle, ale i v chování, interakci s okolím, chápání sebe a lidí, společenských hodnot i celého prostředí, jehož součástí, ale i samostatným plnoprávným jedincem se stává“* (Dunovský, 1999, s. 50). Naplňování výše zmíněných potřeb je ovlivněno několika faktory, které se shodují s vymezením psychických potřeb Matějčka (2005), potřeba náležitého přívodu podnětů, potřeba smysluplnosti světa, potřeba jistoty, vědomí vlastní identity a potřeba otevřené budoucnosti, které budou pojednány v další kapitole.

Další kategorie obsahuje **potřeby sociální**, které výrazně ovlivňují celkovou socializaci dítěte. Mezi nejvýznamnější sociální potřeby patří láska, bezpečí, přijetí dítěte se všemi jeho specifiky a také identifikace s blízkou osobou. Dunovský sem řadí i potřebu osvojit si zdravý životní styl (Dunovský, 1999).

Poslední kategorie vymezuje **potřeby vývojové**. Zde lze spatřovat shodu názorů u Dunovského (1999), Heluse (2009a) a Maslowa (Kopřiva, 2008), kdy všichni tvrdí, že vývojové potřeby směřují dítě k jeho osobnímu rozvoji prostřednictvím překonávání již dříve dosažených úrovní. Vývojové potřeby formují dítě k jeho sebeuvědomění, na jehož základě si stanovuje cíle a plány, které se snaží realizovat (Dunovský, 1999).

### 2.2.3 Psychické potřeby dle Z. Matějčka a J. Langmeiera

Matějček a Langmeier shrnuli základní potřeby dětí pro jejich správný vývoj na základě pozorování dětí v rodině, dětských domovech nebo kojeneckých ústavech (Matějček, 2005). Jejich zaměření je na psychické potřeby dětí v návaznosti na biologické a sociální potřeby, které umožňují dítěti rozvoj v mnoha oblastech. Výhodiskem je přitom jejich předpoklad, že člověk ke svému životu potřebuje aktivní styk s prostředím, ve kterém se pohybuje (Langmeier, Matějček, 2011).

Jako první se uvádí **potřeba určitého množství, proměnlivosti a kvality vnějších podnětů**. Dítě bývá aktivní prostřednictvím vhodné stimulace, přičemž je vhodné využít jeho přirozený zájem. Je důležité, aby kvalita odpovídala úrovni dítěte a postupně ho rozvíjela dále. Množství podnětů by mělo být přiměřené, kdy se stimuluje optimální výkon dítěte. Langmeier a Matějček (2011) varují před snížením činnosti organismu při nadměrném nebo nedostatečném počtu podnětů. Důležitá je i proměnlivost podnětů, která zamezí dítěti, aby si na ně zvyklo a staly se tak pro dítě nezajímavé. Opravilová (2011) zdůrazňuje, že u učitelek je nezbytné plánování činností a příprava podnětného prostředí s ohledem na individuální potřeby, schopnosti a možnosti dětí.

Další je **potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech, tj. smysluplného světa**. Podněty, se kterými se dítě setkává, je potřeba postupně zpracovávat, aby z nich vzešly poznatky, zkušenosti a pracovní strategie. K tomuto procesu dítě potřebuje určitý řád a smysl, který je docílen pravidelností, stálostí a přehledností. Uspokojování této potřeby vede k základům pro další vzdělávací cestu dítěte (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015; Matějček, 2005).

Důležitá je také **potřeba prvotních emocionálních a sociálních vztahů**, tj. vztahů k osobě matky a k osobám dalších primárních vychovatelů. Uspokojování této potřeby má vliv na utváření osobnosti dítěte, postoj nejen k sobě samému, ale také vztahy k ostatním lidem a ke světu (Matějček, 2005; Sikorová, 2011).

Mezi další potřeby je zahrnuta **potřeba identity, společenského uplatnění a společenské hodnoty**. Do této kategorie spadá i potřeba uvědomění si vlastního já, které se objevuje kolem druhého a třetího roku života dítěte. Tato potřeba souvisí s potřebou jistoty, kdy dítě vnímá, jak se k němu chovají nejbližší lidé, především rodiče, čímž získává pocit vlastní hodnoty a představu svého „já“. Na základě toho je dítě schopno přijímat různé společenské role (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015; Matějček, 2005; Opravilová, 2011).

Jako poslední je uvedena **potřeba otevřené budoucnosti**. Tato potřeba je ovlivněna sebedůvěrou dítěte, která ovlivňuje samostatnost, odvalu i odpovědnost za své chování s cílem posunout se dál (Matějček, 2005; Opravilová, 2011). Otevřená budoucnost vede dítě k aktivitě, uzavřená naopak má za následek apatii nebo rezignaci. Dunovský (1999) doplňuje, že dítě předškolního věku má poměrně krátkou časovou perspektivu, kdy se na něco těší. Postupně se však během vývoje dítěte prodlužuje výhled do budoucna.

### 2.3 Motivace dítěte

S potřebami úzce souvisí motivace, která je definována jako: „*Základní proces, který umožňuje, aby docházelo u člověka k činnosti – k jakékoli aktivitě potřebuje člověk motiv. Ten vzniká zpravidla na základě vnitřních potřeb, které je nutno uspokojit*“ (Hadj – Moussová, 2012, s. 23). Potřeby jsou tedy základem motivačního procesu, který nás vede k nějaké aktivitě a snažení, které ovlivňuje naše chování. Sikorová (2011, s. 19) doplňuje: „*Člověk je bytost biologická a společenská zároveň, zdrojem jeho motivací jsou jak fyziologie jeho organismu, tak i sociální a kulturní podmínky jeho existence, spojené s potřebami jeho bytí jako sociální bytosti.*“ Z výše uvedeného vyplývá, že nejen vliv lidských potřeb ovlivňuje naše chování, ale motivace je podmíněna i kulturními faktory a sociální zkušeností každého člověka. Hadj – Moussová (2012) upozorňuje na to, že je potřeba si uvědomit nepřímou úměru mezi motivací a výkonem. Motivace plní účel pouze v přiměřené míře, kdy dítě vyvine snahu a zvyšuje výkon, ovšem pokud je motivace příliš silná, často působí kontraproduktivně. Přemíra motivace často mívá za následek zhoršení výkonu dítěte.

U motivace lze rozlišit, zda je motiv vnitřní, nebo vnější. Vnitřní motivace je založena na uspokojování aktualizovaných potřeb dítěte, jejichž naplnění je často spojeno s příjemnými pocity, a je proto účinnější. Kopřiva (2008, s. 180) potvrzuje: „*Děti na začátku svého vývoje sice nemají řadu informací, dovedností a návyků, ale nepostrádají chuť a zájem – tedy vnitřní pohnutky – se to vše naučit.*“ Dítě pak vykonává činnosti pro ni samu, čímž se rozvíjí jeho předpoklady. Suchánková (2014, s. 15) dodává: „*Vnitřní motivace je potřebou rozvíjet vrozené vlohy, vývojovou potřebou, jejímž uspokojováním dochází k seberozvíjení, sebeutváření, sebeaktualizace.*“ Pokud je dítě přesvědčené o smysluplnosti činnosti, je schopné vynaložit i velké úsilí k její realizaci.

Vnější motivaci využije učitelka pro získání pozornosti a zájmu dítěte, ovšem jeho zaujetí je opět motivace vnitřní, kdy se určitá činnost stává pro něj smysluplnou. Suchánková (2014, s. 15) upřesňuje: „*Činnosti zvnějšku motivované, v nichž nevidíme smysl a dělat je obecně*

*nechceme, neuspokojují naše potřeby a děláme je proto, abychom za činnosti něco získali, nebo abychom se vyhnuli nepříjemnostem.*“ Z tohoto hlediska se uplatňuje buď pozitivní motivace, založená na pochvale a odměně, nebo negativní, která se opírá o příkazování a tresty. U dětí je nezbytné pozorovat vývoj a druh jejich zájmu, na kterých lze dobře sledovat, co je konkrétně motivuje. Vnější motivace může sloužit k naučení určitým dovednostem. Je důležité, aby učitelka mateřské školy vhodně identifikovala dětské potřeby, které se vyvíjejí, a na základě vývojové úrovně dítěte volila motivaci vhodnou jeho chápání (Hadj – Moussová, 2012).

Vnitřní a vnější motivace se v životě často prolínají. Kopřiva (2008) upozorňuje na to, že vnitřní motivace není závislá jen na základních lidských potřebách, ale také na hodnotách, které si jedinec zvnitřnil, což potvrzuje Suchánková (2014, s. 15): *„Vnitřní motivace je dnes považována pro formování naší osobnosti za nejvýznamnější, neboť vychází z potřeb každého jedince a z jeho zvnitřněných hodnot.“* To znamená, že vnitřní motivace nevede jen k tomu, dělat činnosti, které jsou pro nás zajímavé, ale i ty méně příjemné činnosti, pokud o nich máme mínění, že jsou žádoucí a správné.

### 3 Dítě předškolního věku

V mnoha odborných publikacích je předškolní období vnímáno v širším slova smyslu od narození dítěte po jeho nástup do základní školy. Pro účely diplomové práce období předškolního věku bude využíváno v užším pojetí, tj. od tří do šesti let, pro které je předškolní vzdělávání zpravidla míněno. „*Dětství je dobou, v níž se odehrávají zásadní změny ve vývoji jedince, přičemž nejintenzivnější růst a vývoj probíhá v době předškolní*“ (Opravilová in Kolláriková, Pupala, 2001, s. 124). Dle závazného dokumentu RVP PV (2018), kde je zdůrazněno zohledňovat dětské potřeby, zájmy a vývojové zvláštnosti, je při realizaci předškolního vzdělávání z pozice učitelky mateřské školy nutné specifika tohoto období znát. Tyto znalosti se uplatní při odhadování reakcí na různé výchovně vzdělávací podněty a následně plánování dalších činností s dětmi. Opravilová (2016, s. 80) doplňuje: „*Učitelka jako profesionál musí vztah mezi učením a zráním pozorně sledovat a usilovat o jejich rovnováhu. Nečiní tak proto, že by bylo žádoucí vývoj dítěte urychlovat, ale především proto, aby každé dítě dostávalo včas podněty odpovídající jeho možnostem, a aby tyto podněty přicházely v okamžiku, kdy jsou pro dítě nejsnáze uchopitelné.*“ Je potřeba si uvědomit, že při pozorném sledování dětí se dají zároveň odhalit různé odchylky, které se mohou začít včas řešit.

#### 3.1 Motorický a tělesný vývoj dítěte

Tělesná konstituce se v předškolním období vyvíjí poměrně rychle, děti měří obvykle kolem 90–120 cm a jejich váha se v průměru pohybuje v rozmezí 15–25 kg. S prodlužováním kostí dochází i k nárůstu svalové hmoty (Kloudová, 2013). Během období předškolního věku se dítěti zlepšuje kvalita pohybové koordinace. Šulová (In Mertin, Gillernová, 2010, s. 13) přesně charakterizuje: „*Dítě je hbitější, pohyby jsou elegantnější, dokáže v rámci společných činností s rodiči nebo jinými dospělými velmi dobře pozorovat a napodobovat sportovní aktivity. Je to vhodný začátek pro zahájení sportů, jako je lyžování, plavání, jízda na kole.*“ Vágnerová (2012) zdůrazňuje potřebu aktivity, která je v tomto období velmi důležitá a uspokojuje se především pohybem. Pohybové dovednosti a schopnosti se rozvíjejí v závislosti na možnosti pohybu a podmínkách pro pohybové aktivity. Kloudová (2013) upřesňuje: „*Motorický vývoj je ovlivněn psychikou, prostředím, výchovou v rodině, nemocností, úrazovostí, dále také výživou a chováním učitelů.*“ Je zřejmé, že motorické dovednosti a tělesný vývoj ovlivňuje respektování a uspokojování individuálních potřeb. Postupně s rostoucí úrovní pohybové koordinace dochází souběžně k naprosté sebeobsluze dítěte. Rozvíjí se jemná motorika a kolem čtvrtého roku se začíná projevovat lateralita dítěte. Vyvíjí se i kresba, kterou Řičan (2014) vymezuje jako přirozený vyjadřovací prostředek dítěte, a prostřednictvím citlivé interpretaci

Lze usuzovat, co dítě prožívá a jak tomu rozumí. Vágnerová (2012, 2017) doplňuje význam kresby lidské postavy, která zrcadlí rozvoj dětské psychiky. Nejprve dítě kreslí to, co považuje za důležité. Proto na začátku předškolního věku často kreslí schematicky a hlava nejčastěji zastupuje celé tělo. Postupně s narůstajícím věkem dítě přidává končetiny a na konci předškolního věku kreslí postavu celou i s detaily (Matějček, Pokorná, 1998; Vágnerová, 2017).

### **3.2 Kognitivní vývoj dítěte**

Poznávání předškolního dítěte je soustředěno na blízké okolí, ve kterém žije, a poznávání pravidel v něm platících. V předškolním období dochází ke změně způsobu poznávání, který Piaget (1999) označil jako období názorného intuitivního myšlení. Dítě je vázáno na to, co vidí nebo si představuje, ale začíná to rozčleňovat na základě určitých podobností. Myšlení je stále nepřesné, jelikož dítě předškolního věku neakceptuje zákony logiky. Intuitivní myšlení se projevuje zaměřením se na určité znaky a jejich zpracování. Výběr informací předškolního dítěte je ovlivněn několika aspekty. Prvním z nich je centrace, kdy dítě často ulpívá na znaku, který je pro něj zajímavý, nápadný a často souvisí s uspokojením jeho aktuálních potřeb. A jelikož není schopné nahlížet na věci komplexně, unikají mu často i významnější znaky a souvislosti. To se váže i k egocentrismu, kdy je dítě přesvědčeno o svém a jediném možném řešení. Dalším aspektem ovlivňujícím dětské nazírání na svět je fenomenismus, kdy se dítě odkazuje na určitou formu světa, podle toho, jak se mu skutečně jeví čili identifikuje se s viditelnými vlastnostmi. Posledním aspektem je přetrvávající prezentismus, kdy pro dítě je důležité, že situaci vidí a může se tak o tom podle potřeby znovu přesvědčit (Šulová, in Mertin, Gillernová, 2010; Vágnerová, 2012). Pro dítě předškolního věku jsou charakteristické způsoby zpracování informací, které se mu dostávají. Typická je magičnost, kdy si dítě pomocí fantazie pomáhá interpretovat svět, přičemž příliš nerozlišuje mezi skutečností a fantazijní představou. Mezi další znaky dětského myšlení patří antropomorfismus, kdy dítě neživým věcem přisuzuje vlastnosti žijících bytostí, které mu usnadňují interpretaci a pochopení světa. Běžný je i absolutismus, který vyplývá z potřeby jistoty, kdy dítě je přesvědčeno, že jeho poznání je definitivní a platné, což mu napomáhá orientovat se ve světě. Naopak se dítě často vyhýbá a nepřijímá informace, které by mu ztížily pohled na svět (Helus, 2009a; Vágnerová, 2012).

Vývoj myšlení u dítěte předškolního věku vede ke kvalitnějšímu zpracování informací a jejich uchování v paměti. Dítě si snáze zapamatuje to, co ho zajímá nebo je pro něj důležité, a jeho krátkodobá i dlouhodobá paměť se zlepšuje. Se zvyšováním kapacity paměti se zrychluje i zpracování informací. Paměť lze v tomto věku vhodně stimulovat pomocí her a vliv na

zapamatování má i úroveň informací o dané oblasti. Mezi čtvrtým a šestým rokem se rozvíjí schopnost vzpomenout si na události, které dítě prožilo. Rozpomínání u dětí má často charakter nepřesné a doplňované interpretace, jelikož v předškolním věku děti zcela nerozlišují mezi realitou a svou fantazií. Záměrná paměť se objevuje kolem pátého roku života a je převážně mechanická (Vágnerová, 2012).

Během předškolního věku dítěte dochází i k rozvoji vnímání. Velký význam má rozvoj sluchové a zrakové percepce, které jsou důležité pro pozdější osvojení čtení a psaní. Vnímání prostoru je stále nepřesné a vnímání času je vázáno na konkrétní činnosti (Šulová, in Mertin, Gillernová, 2010).

Verbální projev dítěte předškolního věku je často provázán otázkami proč a jak, které směřují k hlubšímu pochopení situace a objektů, čímž umožňují vytváření komplexnějších vztahů mezi nimi. Na začátku tohoto období jsou běžné odchylky ve výslovnosti i gramatice. Verbální dovednosti dětí se postupně zlepšují, zejména prostřednictvím komunikace s druhými lidmi, jak v obsahu, tak i ve formě. U mladších dětí předškolního věku je rozvoj jazykového citu pomalejší, postupně si osvojují gramatická pravidla. Na konci tohoto období děti už používají bez obtíží složitější věty a souvětí, ovšem stále se mohou objevovat nepřesnosti například v pořadí slov. Velmi důležitý je rozvoj pragmatického aspektu, kdy dítě se učí být nejen vypravěčem, ale i posluchačem (Kořátková, 2014; Vágnerová, 2012).

### **3.3 Emoční a sociální vývoj dítěte**

Emoční prožívání je u dítěte předškolního věku ustálenější a vyrovnanější než v období batolecím, ovšem stále přetrvává vázanost jeho prožitku na aktuální uspokojení nebo neuspokojení potřeb. Emoce jsou často intenzivní a není neobvyklé, pokud se ještě u dětí objeví střídání smíchu a pláče. Se zráním centrální nervové soustavy a rozvojem uvažování se postupně mění emoční reakce na stabilnější a vyrovnanější prožívání. U předškolních dětí se rozvíjí emoční inteligence, porozumění nejen vlastním pocitům, ale i pocitům druhých lidí. Rozvíjí se také schopnost rozpomenout si na své minulé pocity, tedy emoční paměť. Již kolem třetího roku dítě poznává, co je a není žádoucí, přijímá a osvojuje si základní normy chování v dané společnosti. Přesto dochází k tomu, že experimentuje s tím, co nastane v případě porušení jeho zvnitřněných pravidel. Právě v tomto období je zřetelná potřeba jistoty, ale zároveň potřeba vlastní iniciativy. Dochází totiž k rozvoji svědomí a objevuje se pocit viny. Od získaných zkušeností blízkých lidí se rozvíjí vztahové emoce. Pokud má dítě bezpečné zázemí a pozitivní vzory chování, je pro něho snadnější porozumět emočním projevům druhých lidí



a vytvářet si vztahy a pocit sounáležitosti (Vágnerová, 2012). Šulová (In Mertin, Gillernová, 2010) dává v tomto období důraz na vztah mezi matkou a otcem, který dítě většinou každodenně pozoruje a vnímá velmi intenzivně, je základem pro utváření mezilidských vztahů ve společnosti.

Sociální vývoj předškolního dítěte se často přesouvá i mimo prostředí rodiny. Rozvoj socializace dítěte se tak odehrává v kontaktu s jinými lidmi a spočívá v získávání nových zkušeností, zkoušení nových rolí, rozvoji prožívání, navazování nových vztahů, které zároveň napomáhají dítěti rozvíjet jeho sebepojetí a sebehodnocení. Pro dítě předškolního věku existují zpravidla tři základní skupiny, se kterými se identifikuje. První je rodina, která je pro něj místem bezpečí a uspokojuje jeho potřebu životní jistoty. Dítě je stále velmi vázáno na rodinu, ale objevuje se potřeba zájmu o další vztahy, zejména s vrstevníky. Ti spadají do druhé skupiny, s nimi se dítě setkává na různých místech a jeho pozice tedy není stabilní jako v rodině, čímž získává různé zkušenosti a možnost rozvíjet svou samostatnost. Poslední skupinou je mateřská škola, kdy dítě vstupuje do společnosti bez rodičů a stane se z něj samostatný jedinec (Vágnerová, 2012). Vágnerová (2012, s. 224) zdůrazňuje: „*Překročení hranice rodiny má potřebný efekt pouze tehdy, pokud zde dítě získalo pocit jistoty a bezpečí, vytvořilo si vědomí domova a rodinné identity, které mu poskytuje jistotu symbolického charakteru.*“ Z čehož je zřejmé, že pokud dítě tuto jistotu nemá, bude mít obtíže rozvíjet nové sociální dovednosti a zapojit se do společnosti.

### **3.4 Hra dítěte předškolního věku**

Porozumění světu předškolními dětmi se v předškolním věku velmi odráží v potřebě hry, která je v tomto období dominantní činností a zabývá se jí mnoho autorů (Havlíková, 1995; Košťátková, 2005; Opravilová, 2014; Suchánková, 2014; Svobodová, 2010). Při vymezení potřeb dětí se pozornost zaměřuje na hru jakožto významnou a nepostradatelnou součást života dítěte, která je ovlivňována především vnitřní motivací. Ve hře se odráží to, jak dítě vnímá realitu, jaký má postoj nejen ke světu, ale také k sobě samému. Prostřednictvím hry uplatňuje své schopnosti, zájmy a může jednat samostatně. Ve hře se dítě soustředí, vynakládá nějaké úsilí a získává určité zkušenosti, řeší různé problémy. To vše mu přináší radost, zábavu, uvolnění, a zároveň se rozvíjí oblasti jako vnímání, fantazie, myšlení, řeč, tělesný i emocionální a sociální vývoj, a tedy naplnění všech kategorií potřeb.

Prostřednictvím hry, kterou dítě upřednostňuje, je možné vyzorovat jeho zaměření a předpoklady. Proto je důležité, aby dítě mělo dostatek prostoru ke spontánní hře (Kotátková, 2014; Opravilová, 2016; Suchánková, 2014; Šulová in Mertin, Gillernová, 2010).

## 4 Naplňování potřeb v rodině

Rodina je v sociologickém slovníku definována jako původní a nejdůležitější společenská skupina a instituce: „s hlavními funkcemi reprodukce, výchovy, socializace a přenosu kulturních vzorů“ (Petrušek a kol., 1996, s. 940). Opravilová (2016) určuje rodinu jako prvotního činitele podílejícího se na naplňování potřeb dítěte, který má dostatek času k jejich poznávání a porozumění. Gillernová (In Mertin, Gillernová, 2010) a Musilová (In Šmelová, Prášilová, 2018) poukazují na důležitost dětského vnímání rodinného prostředí, které by mělo být láskyplné, vřelé, podnětné a bezpečné pro optimální rozvoj a vstup dítěte do širší společnosti. Stěžejní je budování pevné citové vazby, kterou se zabýval J. Bowlby a označil ji jako „attachment“. Jedná se o vztah mezi dítětem a nejbližší osobou, zpravidla matkou. Kvalita tohoto vztahu ovlivňuje utváření dalších vztahů a také schopnost zvládat náročné situace. V období předškolního věku, které bývá často spojené s nástupem do mateřské školy, by měla rodina být dítěti stále velkou oporou, přestože potřeba matky přestává být tak naléhavá. Tuto novou situaci v rodině velmi ovlivňuje prožívání samotného dítěte mírou jistoty a bezpečí, které se mu dostává (Bowlby, 2010). Musilová (In Šmelová, Prášilová, 2018, s. 81) specifikuje vhodné podmínky jako: „rodinnou celistvost a shodu, která je nositelem pocitu sounáležitosti členů, jejich vzájemné lásky a úcty, v rodině je tak rovnováha mezi „my“ a „já“. Členové takové „zdravé“ rodiny sdílejí společné hodnoty, tradice a rituály, reagují na události okolního prostředí ve shodě, ale v rámci vývoje rodinného životního cyklu pružně.“ Vyhovujícími podmínkami se zabývá i Sikorová (2011), která klade důraz na saturaci základních životních potřeb rodinou. Zároveň by rodina měla respektovat zájmy dítěte a dle toho rozvíjet jeho schopnosti. Autorka zdůrazňuje i prostředí funkční rodiny, která by měla podporovat naplnění potřeby bezpečí a jistoty, zejména prostřednictvím citové náklonnosti a citlivého přístupu k dítěti (Sikorová, 2011).

Jak je výše uvedeno, předpoklad pro vhodné naplňování potřeb dítěte má funkční rodina, což znamená, že plní tradiční funkce, které souvisí se saturací potřeb dítěte: biologicko–reprodukční, ekonomicko–ochranné, emocionální, socializační a výchovné.

### 4.1 Funkce rodiny

Rodina je prostředí, ve kterém by dítě mělo mít takové podmínky, aby se maximálně rozvíjelo dle svých potřeb a možností. Vymezení hlavních funkcí rodiny vztahujících se přímo k dítěti věnoval Helus (2015), který charakterizoval vhodné podmínky pro optimální rozvoj dítěte (Příloha 1). Jeho členění se vztahuje nejen k věku, ale i k jednotlivým vývojovým obdobím.

Rodina by měla zajistit uspokojení potřeb fyziologických a psychických, čímž vznikají vhodné podmínky pro rozvoj potencialit dítěte. Dítě by mělo vyrůstat v rodině plné láskyplných mezilidských vztahů, kdy dochází k budování důvěry, zejména k matce, a probouzí se zájem o integrace mezi dalšími lidmi a poznávání širšího okolí. Prostřednictvím různých prožitků dítěte se formuje vědomí sebe sama a uvědomění, že vlastní jednání vede k poznání okolního světa. Rodina by měla být vzorem dítěti, které pozoruje a všimá si, jak se rodiče chovají k předmětům, čímž si dítě rozvíjí kultivaci k předmětnému světu. Prostřednictvím vzoru, zejména matky a otce, dítě začne vnímat svou genderovou identitu, což je další důležitou funkcí rodiny. Žádoucí je, aby dítě vyrůstalo v láskyplném a empatickém prostředí, jehož vzory přijímá za své. Rodina by také měla prostřednictvím společných činností vést dítě k povinnostem, zodpovědnosti, ohleduplnosti a úctě. Úkolem rodiny je i rozšiřovat příležitosti k navazování vztahů nejen s rodiči, ale i širší rodinou a přáteli. S tím souvisí i budování povědomí o svém okolí, které velmi souvisí s potřebou jistoty a bezpečí. V případě dostatečného uspokojení této potřeby se dítě nebojí experimentovat a vstupovat do pro něj neznámého prostředí. Na potřebu bezpečí a jistoty navazuje potřeba sounáležitosti a lásky, kdy dítě potřebuje oporu v nových situacích, jako je například nástup do mateřské školy či základní školy, ale i v situacích neúspěchu a nejistoty (Helus, 2015).

Je zřejmé, že tyto podmínky jsou spíše ideály naprosto funkční rodiny, ovšem téměř každá rodina se setkává s určitými přechodnými nebo trvalejšími problémy. Do jaké míry to může ohrozit zdravý vývoj dítěte, ovlivňuje i výchovný styl v rodině.

## 4.2 Výchovná dynamika

Způsob, jakým přistupují rodiče k dítěti, má velký vliv na formování jeho osobnosti. Gillernová (In Mertin, Gillernová, 2010, s. 184) tvrdí: „*Výchovný styl vyjadřuje klíčové momenty vzájemné interakce a komunikace dospělých s dětmi.*“ Ovšem ne vždy je výchovný styl v souladu s individuálními potřebami dětí, na což upozorňuje Kropáčková (In Opravilová, 2016, s. 179): „*Někteří rodiče vnímají své dítě jako nástroj k uskutečnění svých cílů, nenaplněných přání a snů, což může být v rozporu nejen se zájmem, ale hlavně potřebami a vývojovými a individuálními specifiky jejich dítěte.*“ Pro učitelku v mateřské škole je důležité poznat výchovný styl rodiny, který se odráží v prožívání dítěte, přičemž získané informace využije pro jeho efektivní rozvoj. Výchovný styl ovlivňuje i proces adaptace dítěte při nástupu do mateřské školy, a proto je žádoucí se s rodiči domluvit na společném postupu.

Demokratická výchova je založena na láskyplném vztahu, úctě, podpoře, ale také na pravidlech srozumitelným dětem, které jsou důsledně kontrolovány. Povinnosti jsou přiměřené možnostem dětí s ohledem na jejich vývojová specifika. Rodiče jsou v takovém případě vzorem pro dítě, které vedou k samostatnosti, odpovědnosti, aktivitě a snaží se mu předat hodnoty, které považují za nejlepší. Rodiče podporují u dítěte zdravé sebevědomí, uvádí ho do sociálního prostředí, ve kterém se chová přiměřeně a uznává autoritu dospělých (Kropáčková, in Opravilová, 2016; Musilová, in Šmelová, Prášilová, 2018).

Autoritativní výchova je charakteristická přílišnou přísností. Dítě v takové rodině se musí vždy podřídit požadavkům, které jsou často náročné a nerespektují jak možnosti dětí, tak jejich potřeby, zejména ty seberealizační. Ve výchově se postrádá laskavost, vysvětlování, komunikace, opora, či prostor pro vlastní iniciativu. Následkem této výchovy mohou být děti ustrašené, nesamostatné, apatické, ale také mohou zrcadlit impulzivní a agresivní chování (Gillernová, in Mertin, Gillernová, 2010; Helus, 2015; Musilová, in Šmelová, Prášilová, 2018).

Liberální a improvizující výchova je specifická přílišnou volností, kdy rodiče nepředávají své hodnoty a postoje dětem, ale umožňují dětem vytvořit si vlastní hodnotový systém. Kropáčková (In Opravilová, 2016) upozorňuje na riziko nepřehlednosti a náročnosti výběru hodnot dítětem vzhledem k jeho nedostatečným zkušenostem. Stejný názor má i Helus (2015, s. 232): „*Rodiče si neuvědomují, že dítě trpí přemírou volnosti, se kterou si neví rady a které využívá, resp. zneužívá po své libovůli, bez pozitivních efektů pro svůj rozvoj.*“ Vztahy v rodině jsou charakteristické svou rozvolněností, ovšem může se objevit i přílišná citová závislost, která může být oboustranná. Musilová (In Šmelová, Prášilová, 2018) se zmiňuje o tzv. kverulantství, kdy rodiče chtějí být svému dítěti neustále nápomocní a případný neúspěch dávají za vinu druhým lidem. Helus (2015) doplňuje rizika, ke kterým může dítě přilnout, jako je lenost, sobectví nebo také asociální sdružování.

Perfekcionistická výchova je založena na očekávání maximálních výkonů dítěte, kdy jsou děti často přetěžovány. Výchovný styl je velmi přísný, často bez pozitivních emocí. Potřeby dětí nejsou rodiči respektovány, čímž mohou vzniknout negativní projevy, jako například úzkostnost, strach, poruchy spánku, bolesti hlavy nebo břicha, neschopnost navázat vztah s vrstevníky (Musilová, in Šmelová, Prášilová, 2018).

Egocentrická výchova se vyskytuje převážně u ekonomicky prosperujících rodičů, kteří věnují svou energii ve větší míře své kariéře a výchovu dětí převádějí na jiné osoby. Helus (2015) i Musilová (In Šmelová, Prášilová, 2018) se shodují v tom, že citové prožívání je spíše povrchní a velmi materializované, což plnohodnotně nenaplnuje jak citové potřeby, tak i potřeby důvěry

a jistoty. Děti zde mají nedostatek láskyplných vztahů a často bývají zlostné, dráždivé, nesoustředěné.

Výchova od nepřipravených rodičů je specifická nezralostí rodičů, jejich existenčními problémy nebo špatným vzorem z primární rodiny. Dítě může být často i nechtěné, a to se odráží v naplňování funkcí rodiny vzhledem k dítěti, která není schopna respektovat jeho specifické potřeby (Helus, 2015; Musilová, in Šmelová, Prášilová, 2018).

Výchova v asociální rodině může výrazně ohrozit vývoj dítěte v rovině fyzické, psychické i sociální, jelikož převažuje lhostejnost nad potřebami dětí. Dítě v takové rodině se potýká s rodičem, který má problém s alkoholismem, agresivitou, násilím apod. (Musilová, in Šmelová, Prášilová, 2018).

Hlavní zodpovědnost za výchovu dítěte mají především rodiče, ovšem s nástupem dítěte do mateřské školy se výchova a vzdělávání částečně přesouvá na ni. Ne každé dítě se v rodině setkává s optimálními podmínkami pro svůj rozvoj, a právě jedním z úkolů předškolního vzdělávání uvedeném v RVP PV (2018) je doplňovat rodinnou výchovu s respektem k jeho potřebám a s možností kompenzace nedostatků, které se v rodině objevují.

## 5 Naplňování potřeb v mateřské škole

Česká společnost si je vědoma důležitosti předškolního vzdělávání a jeho významu pro celoživotní učení jedinců. Z toho důvodu je kladen požadavek na jeho kvalitu a dostupnost pro všechny děti předškolního věku. Mateřská škola je institucí, která se velkou mírou podílí nejen na poznávání potřeb dětí, ale zejména na jejich uspokojování, jelikož většina dětí v mateřské škole tráví většinu svého aktivního dne. Mateřská škola by měla poskytovat takové podmínky, aby individuální potřeby dětí mohla naplňovat (Sikorová, 2011). Gillernová (In Merin, Gillernová, 2010) poukazuje na důležitý význam mateřské školy, a sice na eliminaci nepříznivých podmínek, se kterými se dítě setkává v rodinném prostředí. Kopřiva (2008) dodává, že od učitelek v mateřské škole se očekává, že budou s každým dítětem jednat s respektem a s porozuměním budou schopny přijmout každé dítě. Opravilová (2011) a Gillernová (In Mertin, Gillernová, 2010) upozorňují na náročnost plnění potřeb všech dětí ve třídě. Potřeby dětí jsou často podobné, ale způsob uspokojení se může u dětí lišit nejen v obsahu, ale i kvalitě, rozsahu a způsobu prožívání. Učitelka v mateřské škole se setkává s různými projevy dětí, které jsou v různém věkovém rozpětí, a je v její kompetenci, aby na základě svého pozorování porozuměla individuálním potřebám dětí a dle toho zvolila efektivní postup přínosný pro jejich rozvoj. Individualizace vychází z možnosti volby, kdy se dítě má možnost věnovat činnostem podle svého zájmu a potřeb. Učitelka v mateřské škole by měla vycházet ze svých znalostí z vývojové psychologie a orientace v členění lidských potřeb, na jejichž základě je schopna připravit pro děti širokou nabídku činností, které zároveň umožňují různé úrovně náročnosti (Kropáčková, in Syslová a spol., 2019, Syslová, in Sedláčková, Syslová, Štěpánková, 2012).

Problematika uspokojování potřeb dětí je jednou ze strategických linií rozvoje vzdělávání uvedených v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílé knize (2001). V souladu s Bílou knihou (2001) a školským zákonem (2004) č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání je RVP PV (2018, s. 5), který vymezuje: „*hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku*“, přičemž: „*předškolní vzdělávání se maximálně přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny*“ (RVP PV, 2018, s. 7). Právě respektování základních lidských potřeb dítěte je stěžejní pro naplnění tohoto dokumentu, který je pro předškolní vzdělávání závazný.

## 5.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Koncept RVP PV (2018) vychází z respektování individuálních potřeb dítěte a jeho možností. Jsou zde zahrnuty i požadavky na vhodné podmínky pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami nebo pro děti nadané, kterým se ovšem v této diplomové práci nebudu hlouběji věnovat, jelikož tyto specifické požadavky nejsou předmětem výzkumného šetření v empirické části této práce.

V RVP PV (2018) jsou stanoveny hlavní principy předškolního vzdělávání. Prvním z nich je požadavek na akceptaci vývojových specifíků dětí předškolního věku, následuje požadavek na rozvoj každého dítěte dle jeho možností a potřeb. S požadavkem na uspokojování potřeb dětí souvisí i vhodná volba obsahu, forem a metod vzdělávání. Zajištění kvality vzdělávání a výsledky jsou závislé na podmínkách předškolního vzdělávání, ve kterých jsou zohledněny potřeby dítěte předškolního věku.

### 5.1.1 Podmínky předškolního vzdělávání

Jedná se o optimální požadavky k realizaci předškolního vzdělávání, které by měla každá mateřská škola zajistit dle svých možností a vizí. Podmínky vzdělávání jsou blíže specifikovány dle aktuálního stavu ve školním vzdělávacím programu (dále jen ŠVP) dané mateřské školy a současně by měl obsahovat návrhy na zlepšení kvality vzdělávání. Podmínky vzdělávání ovlivňují: věcné podmínky, životosprávu, psychosociální podmínky, organizaci, řízení mateřské školy, personální a pedagogické zajištění a spoluúčast rodičů (RVP PV, 2018). Smolíková, Kupcová (2008, s. 21) upozorňují na důležitost hodnocení podmínek předškolního vzdělávání: „*Cílem je monitorovat tyto podmínky, sledovat jejich kvalitu, vývoj a změny, posuzovat, zda vyhovují požadavkům, vyhodnocovat jejich vliv na vzdělávání a dbát, aby byl co nejlepší.*“ Na kvalitě prostředí se podílejí následující faktory:

**Věcné podmínky** zahrnují vhodné prostory a jejich uspořádání, vybavení nábytkem, pomůckami, hračkami a jejich využívání. Prostředí celé mateřské školy by mělo být vkusné, příjemné a útulné. Prostor by měl být dostatečně velký s možností nerušeného místa v případě potřeby klidu a relaxace. Hračky a pomůcky by měly být rozmanité, umožňující různorodé využití a měly by být v dosahu dětí, aby si mohly samy vybrat hračku dle svého zájmu. Nemělo by docházet k přehnanému množství hraček, které může vést k pasivitě dítěte, kdy jen očekává, co mu učitel předloží. Vhodné je hračky obměňovat. Dále se bere v potaz nejen vnitřní prostor, ale i navazující zahrada, přičemž oba prostory musí splňovat bezpečnostní a hygienické normy



dle aktuálních předpisů. Venkovní prostor by měl být přizpůsobený volnému pohybu dětí s různým terénem. Děti by měly mít možnost se s celkovým prostředím důkladně seznámit.

**Životospráva** se týká především stravování, denního režimu, hygienických návyků, respektování potřeby spánku, odpočinku a aktivity, pobytu venku a také zdravého životního stylu.

**Psychosociální podmínky** obsahují zejména požadavek na vytváření pozitivního klimatu mateřské školy, ve kterém se děti budou cítit bezpečně, jistě, spokojeně a bude se k nim přistupovat s respektem k jejich potřebám. Patří sem i požadavek na zajištění plynulé adaptace dítěte na nové prostředí mateřské školy. Pozitivní klima podporuje učitelka uplatňující nedirektivní přístup a výchovný styl s nabídkou činností a samostatnou volbou dětí podle jejich zájmu.

**Organizace** vymezuje zajištění chodu mateřské školy, který by měl být dostatečně pružný, aby to vždy vyhovovalo aktuálním potřebám dětí. Zároveň je potřeba zohlednit potřebu jistoty a bezpečí, kterou u dětí podporují denní rituály, třídní pravidla apod.

**Řízení mateřské školy** by mělo zajistit pozitivní klima pro týmovou práci, které je charakteristické dobrými vztahy, otevřenou komunikací a aktivním nasloucháním.

**Personální zajištění** pojednává o nutnosti kvalifikovaných pedagogických pracovníků, kteří vyhodnotí a přizpůsobí vzdělávací plány potřebám dětí, očekává se i aktivní sebevzdělávání.

**Spoluúčast rodičů** stanovuje možnosti zapojení rodičů do dění školy a zároveň možnosti podpoření rodiny jakožto dominantního činitele v rozvoji dítěte. Navázání spolupráce mezi rodiči a mateřskou školou rovněž umožňuje sledovat vývoj dítěte a pružně reagovat na jeho aktuální potřeby (RVP PV, 2018; Syslová, in Sedláčková, Syslová, Štěpánková, 2012; Suchánková, 2014).

Významný vliv podmínek vzdělávání zohledňuje Suchánková (2014, s. 111): „*Utváření prostředí by mělo vycházet ze zodpovědnosti dospělého (učitelky, rodiče) vůči dětem, z jeho snahy poskytnout jim adekvátní prostředí pro jejich rozvoj.*“ Velký význam podmínkám vzdělávání přisuzuje i Štěpánková (In Syslová a kol. 2019, s. 195), která dodává: „*Pokud prostředí neumožňuje uspokojení všech okruhů přirozených potřeb, pak se nemohou ani děti efektivně vzdělávat a učitelé mateřské školy efektivně poskytovat vzdělání.*“ Právě v prostředí s vhodnými podmínkami může učitelka dítě vést k získání klíčových kompetencí stanovených v RVP PV (2018).

## 5.2 Učitelka v mateřské škole

Učitelka v mateřské škole směřuje k co nejkomplexnějšímu rozvoji dítěte, který vychází z osobnostně orientované výchovy, v souladu s RVP PV (2018). Pro dítě je učitelka velmi důležitou osobou, která mu může nabídnout podmínky pro jeho příznivý vývoj. K tomu je zapotřebí mít určité profesní dovednosti, které charakterizuje Gillernová (In Mertin, Gillernová, 2010):

- **Oborové a metodické profesní dovednosti** uplatňuje učitelka při přípravě témat, zejména při jejich metodickém a didaktickém zpracování.
- **Speciálně výchovné a diagnostické profesní dovednosti** jsou nezbytné k respektování vývojových specifik dítěte předškolního věku a jeho aktuálního stavu.
- **Sociální profesní dovednosti** se projevují v různých sociálních interakcích a zároveň se uplatňují ve výše uvedených profesních dovednostech.

Pro poznávání a uspokojování potřeb dětí je důležitý přístup učitelky, ve kterém se uplatňují důležité sociální dovednosti. Koťátková (2014) a Gillernová (In Mertin, Gillernová, 2010) vymezují principy nedirektivního přístupu, který je v mateřské škole žádoucí. Každá učitelka v mateřské škole by měla uplatňovat akceptaci všech dětí. Je to snaha dítě poznat, respektovat ho a na základě zjištěných poznatků dítě vhodně rozvíjet. Dále je pro děti velmi důležitá autenticita projevů učitelky. Děti vnímají, jak dospělý vyjadřuje své emoce, názory, postoje, a je důležité, aby forma těchto projevů byla přiměřená v prostředí mateřské školy. Transparentnost učitelky ovlivňuje její věrohodnost; pokud děti rozumí jejím projevům, mohou stejné pocity sdílet. Nezbytnou dovedností, kterou by učitelka měla disponovat, je empatie. Vcítění se do druhého je velmi důležité pro pochopení jeho přání, potřeb a pocitů. Velmi důležitá je komunikace, kdy je potřeba ze strany dospělého dát dítěti najevo, co vypožadoval, čímž dítě u něj najde oporu a porozumění. Koťátková (2014) zdůrazňuje, že je potřeba tyto tři hlavní nedirektivní přístupy uplatňovat současně. Akceptace a empatie se odráží v další sociální dovednosti, a sice v naslouchání. Koťátková (2014, s. 114) přesně definuje: „*Aktivní naslouchání spočívá v soustředěnosti na to, co druhý říká, ve snaze porozumět jak obsahu, tak jeho emocionálnímu vztahu.*“ Je zřejmé, že tato dovednost je pro učitelku velmi významná nejen pro budování vztahů s dětmi, ale i s dospělými. Výše uvedené přístupy lze uplatnit v empatickém rozhovoru, který má velké uplatnění v situacích, kdy se dítě necítí komfortně. V takové situaci je podstatné vnímat neverbální projevy dítěte, které učitelce mohou napomoci v porozumění jeho emocím. Pro příznivý vývoj dítěte je nezbytné podporovat jeho sebedůvěru, kdy učitelka hledá situace, ve kterých dítě zažije zkušenost úspěchu z toho, že něco dokázalo.

Z čehož se odvíjí další dovednost, umění pochválit každé dítě (Gillernová in Mertin, Gillernová, 2010; Koťátková, 2014).

### **5.3 Způsoby poznávání potřeb dětí**

V prostředí mateřské školy se objevují určité každodenní situace, na které umí děti reagovat, ale zároveň se jim nabízejí situace nové, se kterými se vyrovnávají různým způsobem. Záměrem učitelky by měl být zájem o porozumění, proč některé dítě zvládne novou situaci samostatně bez obtíží a jiné dítě potřebuje neustálé opakování a podporu. Důležité je poznání každého dítěte, poznání jeho předpokladů, individuálních potřeb a možností, jako způsobu k plánování a zajištění individualizovaného vzdělávání. Pro objektivní poznání dítěte je důležité vytvořit v mateřské škole takové podmínky, aby se dítě mohlo projevit přirozeně (Helus, 2014; Opravilová, 2016; Syslová in Sedláčková, Syslová, Štěpánková, 2012; Svobodová, 2010). Učitelka v mateřské škole tak provádí pedagogickou diagnostiku. V prostředí mateřské školy je stěžejní metodou pozorování dítěte. Právě pozorování a vyhodnocování chování dítěte je základem pro individualizovaný přístup směřující k respektování potřeb dítěte a k jeho optimálnímu rozvoji.

#### **5.3.1 Pozorování**

V mateřské škole se nabízí mnoho prostoru pro využívání této metody, jelikož učitelka může děti pozorovat v různých situacích, a to každodenně, což umožňuje dlouhodobé sledování vývoje dítěte (Zelinková, 2001). Svoboda (In Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009) upozorňuje na nutnost dodržování určitých zásad k zajištění validity během pozorování. První zásadou je promyšlení plánu, obsahu a způsobu pozorování. Dalším principem je systematickosti, kdy by pozorování nemělo být jednorázovou záležitostí, ale mělo by mít soustavný a dlouhodobý charakter. Poslední zmíněnou zásadou je přesnost a objektivita. K zvýšení reability objektivního pozorování doporučuje Kucharská (In Mertin, Gillernová, 2010) pozorování dítěte i jinou učitelkou a následně realizaci společného vyhodnocení. V prostředí mateřské školy se k poznávání individuálních potřeb dítěte využívá jak záměrné, tak i nezáměrné pozorování. Nezáměrné pozorování využívá učitelka v případě zaznamenání nějaké změny, ať již v pokroku dítěte, nebo nestandardního chování, například agrese. Záměrné pozorování je vhodné k zaznamenání dosažených výsledků ve vývoji (Syslová, in Sedláčková, Syslová, Štěpánková, 2012).

### 5.3.2 Rozhovor

Během rozhovoru se shromažďují informace, které učitelka musí vhodně interpretovat. Zelinková (2001) upozorňuje, že získané informace jsou často důvěrné a je potřeba s nimi zacházet obezřetně. Je zřejmé, že pro diagnostické účely je potřeba si zvolit cíl a promyslet si otázky k němu směřující. Kucharská (In Mertin, Gillernová, 2010) upozorňuje na úskalí rozhovoru s dětmi, kdy je potřeba vést rozhovor s ohledem na jeho věk, komunikační dovednosti a míru porozumění položeným otázkám. Vhodné pro získání podstatných údajů o dítěti a usnadnění jeho poznání individuálních potřeb je uskutečnění rozhovoru s rodiči.

### 5.3.3 Dotazník

Využití této metody je vhodné zejména před nástupem dítěte do mateřské školy, kdy rodiče poskytnou o dítěti podstatné informace. Ty jsou důležité pro posuzování potřeb dítěte, které učitelka zohlední při plánování výchovně vzdělávacího programu, a zároveň mohou usnadnit proces adaptace (Kucharská, in Mertin, Gillernová, 2010).

### 5.3.4 Analýza hry

Jak bylo uvedeno v kapitole 3.4, hra je nepostradatelnou součástí předškolního věku, a proto je vhodné ji využít jako diagnostickou metodu. Význam sledování hry vymezuje podrobně Kucharská (In Mertin, Gillernová, 2010, s. 86): „*Hra poskytuje cenné údaje o prožitcích dítěte, jeho aktuálním psychickém rozpoložení, zkušenostech, neboť kromě jiného je hra prostředkem sebevyjádření. Sledujeme preferenci typů her i to, jak je dítě ve hře schopno spolupracovat a komunikovat s vrstevníky, podřizovat se pravidlům aj.*“ Učitelka je v tomto případě v roli pozorovatele, kdy může sledovat, jak si dítě hraje samo nebo při hře s ostatními dětmi, jiným dospělým nebo s ní samotnou, kdy je důležité přenechat iniciativu dítěti (Šírová, in Mertin, Gillernová, 2010; Syslová in Sedláčková, Syslová, Štěpánková, 2014). Cenné je pozorování her spontánních, ale současně v RVP PV (2018) jsou kladeny požadavky na učitelku, která má nabízet různé činnosti, jejichž cílem je osvojení klíčových kompetencí čili lze zde spatřovat nutnost plánování herních činností. Suchánková (2014) doporučuje při realizace herních činností vyházet přednostně ze spontánní hry.

### 5.3.5 Analýza kresby

Kresba má expresivní funkci a jejím prostřednictvím může dítě prezentovat své pocity, představy, názory, ale také i potřeby. Vágnerová (2017) upozorňuje, že pro dítě může být kresba snazším prostředkem k uspokojení potřeby vyjádření než verbální řeč. S ohledem na aktuální vývoj dítěte a jeho úroveň schopnosti kreslit lze usuzovat jeho potřeby zejména v souvislosti

s jeho psychickým stavem. Interpretace kresby náleží především psychologům, kteří mají dostatek znalostí a zkušeností, jelikož interpretace kresby je velmi náročná. Ovšem učitelka v mateřské škole může využít své znalosti o charakteristických znacích kresby dítěte předškolního věku a směřovat tak k poznání individuálních potřeb dětí. Vágnerová (2017) upozorňuje na nápadné znaky v kresbě, například silné, nebo naopak velmi slabé až roztřesené čáry, velikost kresby, chybění nebo naopak zvýraznění některých detailů. Tyto zmíněné aspekty mohou vyznačovat například napětí, agresi, nejistotu, úzkost, strach z kontaktu s lidmi nebo i depresivní chování. Autorka také upozorňuje na úskalí interpretace, kdy je důležité zohlednit nejen způsob kresby, ale i její obsah, přičemž celý proces je vhodné doplnit rozhovorem s dítětem a na základě zjištěných informací pak plánovat činnosti směřující k naplnění potřeb dětí.

#### **5.4 Adaptační dítěte**

S nástupem do mateřské školy se dítě uvádí do neznámého prostředí, setkává se s novými situacemi a učí se přizpůsobit novým skutečnostem. Často je to pro dítě první situace, kdy se musí odloučit od rodiny a zvyknout si na nové prostředí, ve kterém tráví dlouhou část dne. Štěpánková (In Syslová a spol., 2019, s. 192) zdůrazňuje: „*Kvalita prostředí, které mateřská škola pro vzdělávání vytváří, hraje zásadní roli při realizaci předškolního vzdělávání a vytváření základů pro adaptaci na vzdálenější okolí, které v budoucnosti ovlivní vývoj dítěte.*“ Někteří rodiče jsou plni obav z nástupu jejich dítěte do mateřské školy, čímž často přenáší své pocity na dítě a jejich adaptaci tak znesnadňují. Vhodné je, aby na začátku docházky dítěte do mateřské školy byli přítomni rodiče. Tato varianta je výhodná nejen pro dítě, ale také pro rodiče, kdy mají možnost poznat učitelky, vytvořit si vztah založený na důvěře, jelikož i rodiče mají svou potřebu bezpečí a jistoty. Adaptační dítěte na mateřskou školu je velmi ovlivněna věkem dítěte, rodinným zázemím, zejména výchovným stylem, ve kterém doposud dítě vyrůstalo, a v neposlední řadě samotnou osobností dítěte. Jsou děti, které se adaptují v mateřské škole bez obtíží v krátkém čase, u jiných dětí se mohou objevit obtíže, protože je to pro ně velká zátěž, která pramení především z nedostatku jistoty a bezpečí. Kloudová (2013, s. 11) tvrdí: „*Obecně platí, že na školku si nejlépe zvykají ty děti, které jsou z rodiny zvyklé na kontakt s širším společenstvím, u nichž dochází k pozvolnému a nejpřirozenějšímu procesu osamostatňování.*“ Dítě by nemělo být do ničeho nuceno, naopak je mu dán prostor pro pozorování, přičemž u každého může pozorování trvat různě dlouhou dobu. Důležitá je i podpora, povzbuzování a chvála za konkrétní chování. V průběhu adaptace se může objevit nestandardní chování, které může skrývat strach, osamocení, nejistotu apod. V takovém případě je žádoucí vyjádření

porozumění, které směřuje k navození důvěry. Pro úspěšnou adaptaci je velmi důležité citlivé poznávání individuálních potřeb dětí a jejich naplňování (Koťátková, 2014).

Zásadní je zohledňování fyziologických potřeb, zda je dítě zdravé, poznání úrovně jeho hygienických i stravovacích návyků a sebeobsluhy. Důležité je také naplnění potřeby jistoty a bezpečí, které lze podporovat včasnou informovaností o přicházejících změnách, nových situacích nebo činnostech. Naplňování potřeby bezpečí zároveň ovlivňuje spolupráce mezi rodinou a mateřskou školou (Kloudová, 2013; Koťátková, 2014). Dále Kloudová (2013) upozorňuje, že u všech dětí nastupujících do mateřské školy se objevuje nejistota do té doby, než si v novém prostředí naváže některé základní vztahy, čímž se naplňuje potřeba sounáležitosti, lásky a kvality vztahů. Je zřejmé, že velmi důležitou roli má vytvoření pozitivního vztahu mezi dítětem a učitelkou, který je postavený na individuálním a citlivém přístupu. Zároveň vlivem nepřítomnosti svých rodičů dítě poznává potřebu nových vztahů s ostatními dětmi. Žádoucí je, aby dítě bezproblémově zvládlo odloučení od rodičů.

## 6 Rizika při neuspokojení potřeb

Učitelka v mateřské škole by měla znát projevy dítěte, které mohou reflektovat nedostatečnou saturaci z některých potřeb a mohou vyústit ve frustraci a v horším případě v deprivaci.

### 6.1 Frustrace

Frustrace je v psychologickém slovníku definována jako: „*Stav zklamání, který vzniká, je-li člověku zabráněno dosáhnout cíle snažení vlivem určité překážky*“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 158). Jedná se tedy o psychický stav, kdy člověk vnímá intenzivně určitou potřebu, ale nedaří se mu ji uspokojit. Matějček (1987) varuje před snahou dospělých eliminovat všechny frustrační situace, jelikož jejich překonáváním se formuje osobnost člověka. Autor dodává: „*Je dobře, když se dítě s nepříjemnými prožitky seznamuje, avšak pokud možno postupně, v přijatelných dávkách, a hlavně s pocitem bezpečí, který mu dodávají vřelé a stále citové vztahy v jeho rodinném prostředí*“ (Matějček, 1987, s. 112).

Při neuspokojování potřeb se objevují určité projevy chování, které shrnul Kopřiva (2008) a Sikorová (2011). U nezajištěných fyziologických potřeb dětí, kdy pociťují hlad, žízeň, únavu apod., se může v chování dětí projevit podrážděním, vyčerpaností, poruchou pozornosti, ale i agresí nebo pasivitou. Strádání v potřebě bezpečí se projevuje v chování dítěte strachem z nových situací, úzkostí, nervozitou, lhaním, uzavřením se do sebe, ale také agresivitou. U dítěte, které nemá uspokojenou potřebu lásky a přijetí, se může projevit smutek, osamělost. Často se dítě snaží upoutat pozornost, která je mu odpírána nežádoucími projevy, jako je vykřikování, lhaní, žalování apod. V případě, kdy děti nejsou oceňovány za svoji činnost, nesetkávají se s pochopením svých emocí, není naplňována potřeba uznání a sebeúcty. V takovém případě se u dětí může projevit pocit méněcennosti, neschopnosti, beznaděje, nenávisti. Dítě strádající v této potřebě se může snažit sebe zviditelnit prostřednictvím agrese, křiku, záměrného poškozování věcí anebo také apatie.

V případě neuspokojení výše uvedených potřeb dítě nemá vhodné podmínky pro naplnění potřeby seberealizace, která úzce souvisí s psychickými potřebami. Ohroženo je i naplňování potřeb vyšších, jejichž nedostatek se může projevit jako smutek, pocit marnosti, vandalismus nebo lhostejnost ke světu.

### 6.2 Deprivace

Deprivaci lze definovat jako: „*nedostatečné uspokojování základních potřeb*“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 94). Problematikou deprivace, která bývá nejčastěji spojována s psychikou, se

důkladně zabýval Langmeier a Matějček, kteří ji definovali takto: „*Psychickou deprivaci je možno chápat jako nedostatek podmínek pro účinnou interakci dítěte s prostředím, přičemž může jít o nedostatek celkové stimulace, nedostatek pro účinné učení, pro navázání specifických sociálních vztahů a pro významnou integraci* „já““ (2011, s. 284). Je zřejmé, že neuspokojením psychických potřeb jsou ohroženy duševní zdraví a vývoj dítěte, které jsou velmi ovlivněny vztahem mezi matkou a dítětem. V prostředí, kde je nedostatek citových podnětů, Matějček (2017) hovoří o přítomnosti takzvané citové chudoby. Langmeier s Matějčkem (2011) nepovažují mateřské školy za prostředí, které by se podílelo na vzniku deprivace, ovšem učitelka se s ní může setkat u dětí, které pocházejí z nepodnětného prostředí s nevyhovující výchovou. Tito autoři shrnuli i projevy v chování dětí, u kterých se objeví deprivace.

Při nedostatku určitého množství, kvality a proměnlivosti podnětů, ať je míněno nepříznivé materiální zabezpečení, nebo nevhodný přístup rodiče či učitelky, se může v začátcích deprivace u dítěte negativně projevit v jeho chování zvýšenou aktivitou, kterou doprovází zvýšená emocionalita, kolísající pozornost, přemíra zvědavosti i úzkost. Naopak u déletrvající deprivace dochází u dítěte k hypoaktivitě, která je charakteristická nezájmem.

Úroveň potřeby určité stálosti, řádu a smysluplného světa v mateřské škole ovlivňují zejména organizační podmínky a přístup rodičů nebo učitelky. Deprivaci vyvolává zanedbávající výchova s přemírou volnosti. Langmeier a Matějček (2011) varují před rizikem omezené schopnosti interakce s prostředím, kdy sociální vystupování a komunikační schopnosti dětí bývají na nízké úrovni. Děti, které postrádají smysl vnější struktury, mohou mít nadměrný zájem o kontakt s druhými lidmi nebo naopak se připoutat k věcným podnětům.

Jako předpoklad pro naplnění potřeby prvotních emocionálních a sociálních vztahů u dítěte je vztah s nejbližší osobou, nejčastěji s matkou, která zajišťuje jeho fyzické i psychické potřeby (Bowlby, 2010). Pokud dítě nemá stálý objekt, se kterým by navázalo stabilní kontakt, hrozí u něj poruchy chování, čímž je ohrožena i interakce s okolím. Děti strádající v této oblasti mají velké obtíže navázat citový vztah v celém svém životě a také si osvojit základní sociální role. Tyto děti se projevují jako vzdorovité, afektované a neovladatelné při vyžadování specifického kontaktu s určitou osobou. V opačném případě se u dětí může projevit nezájem o získání specifického vztahu a přilnou spíše k nějakému předmětu (Matějček, 1987; Langmeier, Matějček, 2011).

Při nedostatečném vzoru v okolí dítěte, které by ho seznamovalo s hodnotami, sociálními rolemi, nemá dítě vhodné podmínky pro uspokojivé vytvoření vlastní identity, která by směřovala ke společenskému uplatnění. Tyto děti jsou charakteristické svou agresivitou,



sobectvím nebo také absencí osobních cílů, což je projevem i nenaplnění potřeby otevřené budoucnosti (Langmeier, Matějček, 2011).

V případě výše uvedených negativních projevů, které by mohly souviset s neuspokojením určité potřeby, je zapotřebí, aby se učitelka pokusila identifikovat strádající potřebu dítěte a následně odpovědně naplánovat nápravný postup vedoucí k saturaci jeho neuspokojené potřeby (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015; Opravilová, 2016).

## 7 Shrnutí teoretické části

Teoretická část této práce obsahuje podstatné poznatky opírající se o odbornou literaturu týkající se individuálních potřeb dětí předškolního věku a jejich saturace. Nejprve je část věnována historickým souvislostem ovlivňující vnímání a respektování potřeb dětí důležitých pro pochopení postavení dítěte v současné době. Zásadní změna nastala v 17. století díky pokrokovým myšlenkám J. A. Komenského, který upozorňoval na potřeby dětí a jejich vývojové zvláštnosti, které jsou odlišné od dospělých, a proto apeloval na nutnost změny v přístupu k dětem. Následně se potřeby dětí dostaly do popředí zájmu společnosti, což bylo podpořeno i vznikem institucí pro předškolní výchovu, které přinesly příležitosti sledovat dítě mimo prostředí rodiny. Ve 20. století, označovaném jako století dítěte, bylo období, kdy došlo k závaznému respektování potřeb a práv dětí společností, které bylo podpořeno přijetím Ženevské deklarace práv dítěte (1924). Zájem o dětství a uvědomování si jeho hodnoty vedlo k další snaze o rozšíření podpory dětí, a sice přijetím Deklarace práv dítěte (1959). Naprostá akceptace a zodpovědnost společnosti za péči o dítě s důrazem na respektování a saturaci jeho potřeb a práv je stanovena v Úmluvě o právech dítěte (1989), která je od roku 1991 platná i v České republice. Zájem o naplnění fyziologických, psychických i sociálních potřeb je očividný i vzhledem ke vzniku opčních protokolů, které reagují na aktuální problémy ve společnosti ohrožující optimální vývoj dítěte. Je evidentní, že společnost má zájem o všestranný rozvoj dítěte, který je velmi ovlivňován právě uspokojováním jeho potřeb. Autoři (např. Dunovský, 1999; Kopřiva, 2008; Kropáčková in Syslová, 2019) se shodují často v názoru, že právě úroveň uspokojování potřeb v dětském věku, kdy se rychle organismus rychle vyvíjí, ovlivní celý život člověka a je nezbytné tomu věnovat patřičnou pozornost. Teorie potřeb se stala zájmem mnoha autorů, jelikož naplnění nebo nenaplnění potřeb dětí se často odráží v jejich chování. V jednotlivých teoriích lze spatřit významný společný znak, a sice respektování dítěte samotného, s ohledem na jeho aktuální stupeň vývoje. S úrovní jeho aktuálního vývoje úzce souvisí i zájem dítěte, který lze dobře využít k motivaci vedoucí k uspokojení jeho aktualizovaných potřeb. Jelikož úroveň vývoje dítěte je pro naplňování potřeb velmi důležitá, je pozornost v teoretické části věnována charakteristice dítěte předškolního věku z hlediska vývojové psychologie. A jelikož uspokojování potřeb v období dětství je závislé na pomoci dospělého, je nezbytně důležité zmínit vliv prostředí, ve kterém se dítě nachází. Primárním prostředím je rodina, ve které dochází k uspokojování potřeb dítěte, a to zejména intuitivně. Stěžejní pro správný rozvoj dítěte je citová vazba mezi matkou a dítětem, míra uspokojení potřeby jistoty a bezpečí má velký vliv na jeho celkový rozvoj.

Ideálním prostředím pro optimální rozvoj dítěte je funkční rodina, kterou velmi podrobně charakterizoval Helus (2015). Taková rodina maximálně respektuje potřeby dítěte a vytváří pro jejich naplňování vhodné prostředí, avšak jedná se spíše o ideální stav. Protože se v tomto věku dítě ocitá i mimo prostředí rodiny, často v mateřské škole, je podstatné, aby učitelka měla potřebné znalosti zohledňující specifika tohoto věku s ohledem na jeho vývojové zvláštnosti, potřeby a zájmy. Ačkoli jsou potřeby dětí v tomto věku velmi podobné, liší se jejich potřebná míra uspokojení, což je zohledněno v závazném dokumentu RVP PV (2018). Zde jsou stanoveny hlavní principy předškolního vzdělávání vycházející z osobnostně orientované výchovy, které požadují zajištění optimálních podmínek vzdělávání respektujících individuální potřeby dětí a jejich saturaci. Výrazným činitelem ovlivňujícím vývoj dítěte s ohledem na jeho potřeby je učitelka v mateřské škole, která by měla disponovat určitými profesními a sociálními dovednostmi, na jejichž základě je schopna realizovat pedagogickou diagnostiku. Mezi nejčastější metody, které učitelka uplatňuje, patří pozorování, rozhovor, dotazník, analýza hry a kresby. Jejich prostřednictvím může učitelka vyhodnotit chování dítěte a následně plánovat svou pedagogickou práci vycházející z individuálního přístupu a respektování jeho aktuálních potřeb. V případě neuspokojení individuálních potřeb dítěte se mohou objevit negativní projevy v chování, přičemž takový déletrvající stav může vyústit až ve frustraci či deprivaci. Úkolem mateřské školy je nejen doplňování a podporování rodinné výchovy, ale také i eliminace nevhodných podmínek v rodině, kdy nedochází k uspokojivému naplňování potřeb dětí. Učitelka by měla být schopna včas poznat rizika a prostřednictvím vhodných podmínek vzdělávání a jeho plánování zajistit prostředí pro optimální rozvoj dítěte, které je založeno na saturaci individuálních potřeb, a směřovat tak dítě k získání klíčových kompetencí stanovených v RVP PV (2018).

Teoretická část je podkladem pro realizaci výzkumného šetření, které se zabývá hodnocením podmínek vzdělávání v konkrétní mateřské škole, a to zejména s ohledem na možnosti uspokojování potřeb dětí. Zároveň jsou teoretické poznatky, opírající se o odbornou literaturu, využity při zjišťování potřeb nově nastupujících dětí v období adaptace.

## EMPIRICKÁ ČÁST

### 8 Pedagogický výzkum

Empirická část diplomové práce je realizována na základě kvalitativního výzkumu. Jedná se o případovou studii konkrétní mateřské školy s ohledem na zjištění úrovně podmínek vzdělávání vycházejících z požadavků RVP PV (2018), které mohou ovlivnit úspěšnou saturaci individuálních potřeb dětí. Součástí empirické části je sledování nově nastupující děti do předškolního zařízení se zaměřením na poznávání a uspokojování jejich základních lidských potřeb, které jsou východiskem teoretické části této práce. Následující kapitoly poskytují souhrnný přehled o tomto výzkumu.

#### 8.1 Vymezení cílů a výzkumných otázek

Výzkumné šetření si klade za cíl **zhodnotit podmínky vzdělávání dané mateřské školy s ohledem k respektování individuálních potřeb dětí** a druhým cílem je **soustavné sledování procesu adaptace nově příchozích dětí s důrazem na poznávání a uspokojování jejich individuálních potřeb**.

Na základě vymezených cílů byly stanoveny hlavní výzkumné otázky.

##### Výzkumné otázky

**1. Do jaké míry naplňuje mateřská škola podmínky vzdělávání dle požadavků RVP PV?**

K získání odpovědi na tuto výzkumnou otázku byla provedena komparace na základě analýzy podmínek vzdělávání v konkrétní mateřské škole s uvedenými požadavky v RVP PV.

**2. V jakém rozsahu došlo k adaptaci jednotlivých dětí na základě respektování jejich individuálních potřeb?**

K vyhodnocení této výzkumné otázky směřovalo soustavné, systematické pozorování a průběžné vyhodnocování průběhu adaptace u jednotlivých dětí a vyhodnocování jejich individuálních potřeb.

## 9 Metodologie výzkumného šetření

K dosažení cílů a k zodpovězení výzkumných otázek této diplomové práce byl zvolen přístup kvalitativního výzkumu, případové studie s využitím výzkumných metod: analýza dokumentů, pozorování a dotazování.

Mateřskou školu lze prezentovat jako komplexní příklad, u kterého lze zkoumat nejen celek, ale i jeho dílčí hlediska. Případová studie se vyznačuje velkým množstvím získaných dat a detailním studiem dané problematiky, což umožňuje využívání různých metod zkoumání (Hendl, 2005). Cílem případové studie je důkladné prozkoumání podmínek vzdělávání, které se odráží v širších souvislostech, a sice podílení se na uspokojování individuálních potřeb dětí v období adaptace.

Ke zhodnocení podmínek vzdělávání v mateřské škole sloužila metoda kvalitativního výzkumu, analýza dokumentů. Využity byly dokumenty RVP PV (2018) a ŠVP dané mateřské školy, jež byly podrobeny analýze a výsledky byly porovnány se skutečností. Tyto dokumenty Hendl (2005) charakterizuje jako úřední. Vyhodnocení ukazuje aktuální úroveň, klady a rizika podmínek vzdělávání s ohledem k respektování a naplňování individuálních potřeb dětí.

Dotazování bylo realizováno prostřednictvím dotazníku, který byl rozdán rodičům nově nastupujících dětí do mateřské školy. Distribuovaný dotazník umožnil získat počáteční informace o dětech prostřednictvím otevřených otázek a dle potřeb byl doplněn rozhovorem se zákonným zástupcem sledovaného dítěte.

Pozorování bylo založeno na reflexi každodenních situací a intenzivním kontaktu se skupinou jedinců v prostředí mateřské školy. Pozorování bylo dle aktuálních příležitostí zúčastněné, kdy byl využit přímý kontakt s dětmi, tak i nezúčastněné, při kterém nebylo do činností dětí nijak zasahováno. Roli výzkumníka při zúčastněném pozorování specifikuje Hendl (2005, s. 193): „*Pozorovatel se sám účastní dění v sociální situaci, v níž se předmět výzkumu projevuje. Je v osobním vztahu s pozorovanými, sbírá data, zatímco se účastní přirozeně se vyvíjejících životních situací.*“ Což umožňuje příležitosti k hloubkovému popisu, analýze a porozumění zkoumaného jevu. Roli při nezúčastněném pozorování charakterizuje Hendl (2005, s. 201): „*Nezúčastněný pozorovatel minimalizuje interakci s pozorovanými subjekty a snaží se získat záznam chování jedince nebo jedinců ve skupině.*“ Tento způsob pozorování umožňuje tedy získat nejširší záznam sledovaného jevu. Informace vycházející z pozorování byly zaznamenávány do pozorovacích archů (Tabulka 1 až 10), na jejichž základě byly

vytvářené pedagogické plány směřující k dosažení očekávaného cíle, naplnění individuálních potřeb dětí a usnadnění jejich adaptace na nové prostředí mateřské školy.

Během realizovaného výzkumu bylo dbáno na zachování etického kodexu, na který upozorňuje Švaříček a Šed'ová (2007). Souhlas s realizací výzkumu bylo zajištěno písemným souhlasem od rodičů a ředitelky mateřské školy (Příloha 2, Příloha 3). Nezbytnou součástí bylo zajištění naprosté důvěrnosti, kdy účastníci šetření byli ubezpečeni o šetrném zacházení se získanými informacemi, které slouží výhradně pro účely této práce. Vzhledem k zajištění anonymity jsou v práci názvy a identifikační údaje školy a účastníků výzkumu pozměněny nebo nahrazeny obecnými pojmy. Posledním etickou zásadou, kterou Švaříček a Šed'ová (2007) zdůrazňují, je zpřístupnění výsledků účastníkům výzkumu, což bylo zajištěno prostřednictvím průběžného informování rodičů i ředitelky mateřské školy v rámci hodnocení probíhající adaptace jednotlivých dětí.

## 10 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumné šetření bylo realizováno v mateřské škole, která je dle platné legislativy zákona č. 561/2004 zapsána v rejstříku škol a jejíž zřizovatel je obec. Nachází se ve městě, které má do 20 000 obyvatel ve Středočeském kraji. Mateřská škola byla otevřena roku 1978 se čtyřmi třídami, které jsou otevřené i v současné době. V roce 2013 bylo otevřené detašované pracoviště, ve kterém jsou dvě třídy, jejichž maximální kapacita je 50 dětí a jsou taktéž věkově smíšené. V tomto odloučeném pracovišti se dětem věnují ve třídě vždy dvě kvalifikované paní učitelky a v jedné třídě je přítomen asistent pedagoga. Ovšem toto pracoviště není předmětem výzkumu a nadále mu nebude věnována pozornost. Mateřská škola má vypracovaný školní vzdělávací program, který je platný na dobu neurčitou s možností aktualizace dle potřeb a výsledků realizované evaluace. Poslední aktualizace byla provedena 31. 8. 2017. Podrobný popis mateřské školy je uveden ve výzkumné části zabývající se hodnocením podmínek vzdělávání, jakožto předpoklad pro vytváření vhodného prostředí pro naplňování individuálních potřeb dětí.

Součástí empirické části je sledování 10 dětí v jedné třídě, které ve školním roce 2018/2019 nově nastoupily do této mateřské školy. Jedná se o třídu, ve které je zapsáno celkem 26 dětí. Z toho je 14 chlapců a 12 dívek. V září 2018 nastoupilo 9 nových dětí a v průběhu dvou měsíců nastoupily nově do třídy ještě 1 dítě.

## **11 Organizace výzkumného šetření**

Výzkumné šetření probíhalo během školního roku 2018/2019.

### **Duben 2018**

- Příprava dotazníků pro rodiče nově nastupujících dětí.
- Realizace pilotního testu mezi učitelkami v mateřské škole.
- Následná revize dotazníku.

### **Červen 2018**

- Distribuce dotazníku rodičům nově nastupujících dětí.

### **Září 2018 – říjen 2018**

- Analýza Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2018) a Školního vzdělávacího programu dané mateřské školy
- Vyhodnocení vyplněných dotazníků.

### **Září 2018 – Březen 2019**

- Pozorování nově nastoupených dětí.
- Porovnávání zjištěných údajů se skutečným stavem v mateřské škole (zhodnocení podmínek vzdělávání).
- Systematické pracování s pozorovanými dětmi dle jejich individuálních potřeb.

Na základě získaných dat a jejich následné interpretaci bylo provedeno plánování činností k zajištění optimálního uspokojení individuálních potřeb dětí v období adaptace.



## **12 Případová studie**

### **12.1 Obecná charakteristika mateřské školy**

Mateřská škola se nachází v klidné části na okraji města. Přesto je rodiči vyhledávaná a jsou ochotni dojíždět i ze vzdálenějších částí města. Jak bylo zmíněno výše, zřizovatelem je město. Také bylo již zmíněno, že mateřská škola má odloučené pracoviště, ovšem to není předmětem výzkumu, a proto mu nebude věnována další pozornost.

Současná kapacita mateřské školy je 104 dětí, rozdělených do čtyř věkově heterogenně složených tříd, zpravidla od 3 do 7 let. V každé třídě je zapsáno 26 dětí. Mateřská škola se skládá ze dvou pavilonů, první část je hlavní budova, která je tvořena třídami, jež jsou barevně odlišeny. Součástí každé třídy je herna, pracovní a jídelní část se stolečky, stabilní ložnice, umývárna a toalety, šatna pro děti, přípravná jídelna a metodický kabinet. Ve všech třídách působí dvě nebo tři kvalifikované paní učitelky a podle potřeb také asistenti pedagoga, v tomto školním roce se nachází asistenti pedagoga ve třech třídách, kteří jsou k dispozici dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Na hlavní budovu navazuje druhý, hospodářský pavilon, ve kterém se nachází školní kuchyně, kancelář ředitelky školy, kancelář vedoucí jídelny, denní místnost pro personál, šatna pro uklízečky, také sklady pro potraviny, prádlo nebo hračky a nově vybudovaná sborovna, která se využívá i pro přijímání návštěv. K mateřské škole přiléhá školní zahrada, jejíž součástí je i dopravní hřiště a hřiště pro sportovní hry.

### **12.2 Podmínky vzdělávání**

V RVP PV jsou doporučeny vhodné podmínky pro naplnění cílů vzdělávání, k nimž patří i respektování specifických potřeb dětí. V následující části bude provedena analýza skutečných podmínek dané mateřské školy, která je uvedena v kapitole 10 Charakteristika výzkumného vzorku, zda její podmínky vzdělávání jsou v souladu s RVP PV (2018). Jednotlivé podmínky jsou vždy rozděleny na zjištěné klady, rizika a předpoklady pro naplňování jednotlivých potřeb dětí, rozdělených dle kategorií Maslowa, které zohledňují i v mateřské škole.

#### **12.2.1 Věcné podmínky**

Mateřská škola disponuje dostatečně velkým prostorem a velkou členitou zahradou. Ve třídách je promyšlené členění prostoru, ve kterém se nachází různé herní koutky (kuchyňka, kadeřnictví, knihovna, budovatelské místo, odpočinková zóna, sportovní koutek), které jsou vytvořené pomocí rozestavených polic, ve kterých jsou umístěny hračky vhodné pro daný prostor, ale nechybí možnost si hračky přenést kamkoli ve třídě. Učitelky dle rozvážení podle

aktuálního seskupení dětí promýšlejí vhodné uspořádání, aby pro děti byl prostor přehledný a dostupný. Nábytek je přizpůsobený pro děti, ostré hrany jsou zabezpečeny pěnovými zarážkami. V prostoru, kde se nachází stolečky a židle pro děti, jsou k dispozici celkem tři velikosti, dítě má tak své místo, které mu velikostně odpovídá. V každé třídě je vlastní umývárna s toaletami, které jsou rozděleny na chlapeckou a dívčí část. Součástí každé třídy je ložnice, ve které se nachází dvanáct stabilních lůžek, v případě většího počtu dětí na spaní, jsou k dispozici matrace, které si děti připraví v kobercové části třídy. Veškeré vybavení odpovídá počtu a velikosti dětí. Revizní zprávy, které hodnotí zdravotní nezávadnost a bezpečnost jsou k nahlédnutí u paní ředitelky. Mateřská škola disponuje velkým výběrem hraček, pomůcek, náčiním pro děti vhodných od tří let a výše. Vzhledem ke skutečnosti, že ve školním roce 2018/2019 nastoupilo i několik dětí mladších tří let, bylo by vhodné disponovat i hračkami určených pro tento věk. Veškeré vybavení pro hru a činnost dětí je průběžně obměňováno. Jejich uložení v otevřených skřínkách, které jsou v takové úrovni, která umožňuje dětem vidět, co mají v nabídce a samostatně si hračky brát a opět je uložit. S novými hračkami učitelky děti vždy seznámí, aby jim byla jasná pravidla pro jejich užívání a společně novou hračku umístí, a to pro lepší orientaci dětí ve třídě. V případě potřeby učitelka vždy pravidla připomene. Dětské práce jsou vždy k vidění na nástěnkách před třídou, v šatně nebo v koridoru, který propojuje budovu mateřské školy s hospodářskou částí. Jejich následné skladování je vyřešeno prostřednictvím osobních šanonů, které má každé dítě opatřeno svou značkou. Nevýhodou je, že jsou umístěny velmi vysoko a pro jejich prohlédnutí je potřeba pomoc dospělého. V takové situaci děti často nenapadne se do svých šanonů podívat, co vše vytvořily. Součástí mateřské školy je členitá zahrada s různým terénem (lesopark, travnatá plocha, pískoviště, dopravní hřiště, hřiště na míčové sporty), které zahrnuje i udržované zahradní prvky a příležitosti pro různé aktivity. Na zahradě jsou celkem tři zahradní domky, ve kterých jsou k dispozici různé hry a pomůcky dětem volně dostupné. Bezpečnostní a hygienické normy dle platné vyhlášky č. 410/2005 Sb. a dle požadavků uvedených v RVP PV (2018) mateřská škola splňuje. Přesto stále se nabízejí možnosti ke zlepšování.

### **Klady:**

Mateřská škola má velké vnitřní i vnější prostory, které umožňují realizovat různé aktivity, a to vše je podpořeno rozmanitým vybavením, hračkami, pomůckami pro děti ve věku od 3 let. Výhodná je i samostatná ložnice se zatemňovacími roletami, ve které děti mají vhodné podmínky pro svůj odpočinek. Kladně je hodnocené spolupodílení se dětí na vytváření prostředí

mateřské školy, jejichž výtvořy zdobí vnitřní prostory. Velkým pozitivem je nadstandardně vybavená knihovna, která disponuje přes 300 tituly dětské literatury a je neustále doplňována.

### **Rizika:**

Mateřská škola nedisponuje pomůckami vhodných pro děti mladších tří let, přestože tyto děti jsou v případě volné kapacity přijímány. Osobní složky dětí, kam se shromažďují jejich práce, nejsou v dosahu dětí a nemohou tak do šanonu volně nahlížet, což by nabízelo příležitosti k naplňování potřeby uznání.

### **Předpoklady pro naplňování individuálních potřeb dětí**

#### Fyziologické potřeby

Naplňování potřeby potravy, tekutin a vyměšování je podporována dostatečným množstvím vybavení (nádobí, stolečky, židle, sociální zařízení), které umožní dětem svou potřebu uspokojit. Saturaci individuální potřeby odpočinku a spánku je nakloněno odpočinkovým koutkem s matrací a závěsem v klidném koutě třídy a samostatnou ložnicí s potřebným vybavením (lehátka, matrace, lůžkoviny). Dostatečné vybavení různými pomůckami a velké vnitřní i venkovní prostory umožňují příležitosti k různorodým aktivitám a činnostem směřujících k naplnění individuální potřeby pohybu dítěte. K uspokojení potřeby kyslíku a teploty slouží dostatečné větrání a topení, teplota je kontrolována na vnitřních teploměrech.

#### Potřeba bezpečí

Ve třídě i na zahradě mají pomůcky dané místo a dostatečně vybavené, bezpečné a upravené prostředí je podporující k uspokojování potřeby jistoty a stálosti.

#### Potřeba sounáležitosti a lásky

Vybavenost prostředí mateřské školy umožňuje příležitosti k různým činnostem, kdy se děti druží a prostřednictvím společných prožitků mohou uspokojit potřebu sounáležitosti ke skupině, potřebu lásky a náklonosti.

#### Potřeba uznání

Pocit úspěchu, rozvoj sebedůvěry a sebeúcty jsou podporovány prostřednictvím podílení se dětí na vytváření prostředí v mateřské škole, kdy jejich výtvořy zdobí vnitřní prostory. To je umožněno prostřednictvím dostatečného množství potřebných pomůcek a vybavení. K naplňování této potřeby směřují i osobní složky dětí, které si mohou na vyžádání, kdy jim je učitelka podá, prohlédnout a hodnotit.

### Kognitivní potřeby

Bohatá nabídka kvalitních pomůcek, které jsou dle potřeby obměňované, umožňují dětem příležitosti ve vnitřních i venkovních prostorech k různému zkoumání a experimentování, což vede k rozvoji jejich porozumění a vědění.

### Estetické potřeby

Světlé a prostorné třídy jsou od sebe odlišené barvou, V každé třídě jsou doplňky (košíky, závěsy, dveře, židle) laděny do dané barvy. Celkové prostředí je udržované, příjemné a estetické. Při pořizování hraček do mateřské školy je zohledňováno kromě jiného i estetické hledisko. Věcné podmínky jsou vhodné pro naplňování potřeb řádu, symetrie a krásy.

### Potřeba seberealizace

Dostatečně vybavené a prostorné prostředí v mateřské škole umožňuje zkoušet nové věci a uplatnit vlastní potenciál dítěte.

## **12.2.2 Životaspráva**

Dětem je zajištěna vyvážená, plnohodnotná a pestrá strava, o kterou se starají kvalifikované paní kuchařky. Skladba jídelníčku je vždy tvořena s ohledem na potřeby dětí podle požadavků vyplývajících z vyhlášky č. 107/2005 Sb. Vyhláška o školním stravování. V mateřské škole se dbá na splnění doporučeného spotřebního koše a využívá i méně tradičních surovin (např. jáhly, bulgur, pohanka atd.). Jídlo se vaří v konvektomatu, čímž je zachována zdravá technologie přípravy. V případě potřeby nějakého dietního stravování naváže mateřská škola spolupráci s nutričním terapeutem, ovšem v tomto školním roce tyto služby nemusely být využity. Denně děti mají v nabídce různé druhy čerstvého ovoce a zeleniny, které si mohou samy dle vlastní chuti vybrat. Děti jsou učitelkami motivovány k ochutnání, ovšem k jídlu nejsou nuceny s ohledem na jejich pocit hladu a chuť k jídlu. Jednotlivé pokrmy jsou podávány dle provozního řádu školní jídelny s ohledem na dodržování intervalu mezi jídly. Děti jsou seznamovány s kulturou stolování a jsou vedeny k samostatnosti, samy si prostírají, nalévají si pití, vybírají si druh pečiva, mažou si pomazánky, starší děti si nalévají polévku apod. V každé třídě jsou po celý den k dispozici termosy s čajem a konvice s čistou vodou. Děti mají k dispozici hrnečky se svou značkou, kdy se mohou kdykoli dle své potřeby napít, přesto jsou děti během dne několikrát vyzvány k pití. K jednotlivým pokrmům mají děti další nápoje, které se střídají (mléko, šťávy, čaje). Pitný režim je dodržován i při pobytu venku, kde jsou k dispozici dvě pítka v jarních a letních měsících. V mateřské škole je dodržován pravidelný rytmus a řád, ovšem lze ho upravit dle aktuálního dění či podle potřeb dětí. Příchod dětí je rodičům

doporučován do 8 hodin ráno, aby si dítě stihlo pohrát před řízenou činností, ovšem příchod i odchod je možný kdykoli během dne, po domluvě s paní učitelkou. Dle vyhlášky č. 410/2005 Sb. je doporučena doba pobytu venku na dvě hodiny, ovšem v této mateřské škole je to většinou mezi 1,5 - 2 hodinami. Pouze v případě nepříznivých klimatických podmínek je pobyt venku vynechán. Děti jsou seznámeny s podmínkami bezpečného chování jak na zahradě, tak při vycházce do okolí a tyto pravidla jsou jim často připomínány. Dětem je dán dostatek prostoru k volnému pohybu nejen ve třídě, ale i na zahradě, včetně různorodé nabídky pohybových aktivit (odrážedla, koloběžky, míče, švihadla, pálky apod.). V mateřské škole je zohledňována nejen potřeba aktivity, ale i odpočinku a spánku. Všechny děti odpočívají při poslechu pohádky na svých lehátkách. Děti s nižší potřebou spánku (zpravidla se jedná 5 – 6 leté děti), odpočívají přibližně půl hodiny, kdy regenerují své síly, následně jim je nabídnuta klidová činnost u stolečku. Pokud ovšem chtějí tyto děti odpočívat, je jim to umožněno, do spánku nejsou však děti nuceny. Děti jsou také seznamovány se zdravým životním stylem, prostřednictvím vzoru v učitelkách nebo různých podpůrných programů, kterých se mateřská škola účastní. Tato škola byla v loňském školním roce zapojena do celoročního projektu „Cepík“<sup>3</sup>, který se zaměřuje na zdravý životní styl předškolních dětí a v letošním roce 2018/2019 je zapojena do projektu „Svět nekončí za vratky, cvičíme se zvířátky“<sup>4</sup>, jehož cílem je vést děti k poznání, že pohyb je důležitou a přirozenou součástí jejich života. S tímto projektem bude mateřská škola pokračovat i v následujícím školním roce. Z hlediska uvedených podmínek v RVP PV (2018) jsou podmínky vhodné pro naplňování individuálních potřeb dětí.

### **Klady:**

Mateřská škola zajišťuje vhodný jídelníček odpovídající potřebám dětí pro jejich zdravý vývoj. Kladně hodnocená je samostatnost dětí (volení množství a druhu jídla, samostatné prostírání, obslužení se u pití, úklid po sobě). Denní režim v mateřské škole je flexibilní, aby reagoval na aktuální potřeby dětí. Veliké pozitivum je shledáno s účastí různých preventivních programů pro děti předškolního věku směřujících k osvojení základů zdravého životního stylu.

---

<sup>3</sup> Projekt je realizován Centrem podpory zdraví, z.ú., dostal záštitu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a je certifikován jako MŠMT pod číslem 01/16/1/CE. Projekt seznamuje se zdravým životním stylem dětí předškolního věku, ale i rodiče, pedagogy a vedoucí jídelen v mateřských školách. Financování projektu je formou dotací, grantů a finanční spoluúčasti zapojených mateřských škol (jednorázový poplatek). Veškeré informace jsou dostupné online: <https://www.cepik.cz/>

<sup>4</sup> Projekt zaměřující se na sportovní všestrannost realizuje Česká obec sokolská a je celý financován z grantu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Projekt má za cíl podpořit u dětí zájem o aktivní sportování. Veškeré informace jsou dostupné online: <https://www.sokol.eu/obsah/5462/svet-nekonci-za-vratky-cvicime-se-zviratky>

## **Rizika:**

Některé děti i přes doporučení učitelek přichází do mateřské školy kolem půl deváté, kdy následně nemají dostatečný prostor pro hru, jelikož v tu dobu začíná řízená činnost. Dalším ohrožujícím faktorem, který může ovlivnit naplňování potřeb dětí je občasná přemíra programů nad rámec běžného dne v mateřské škole, kdy je výsledný program pro děti zbytečně náročný.

## **Předpoklady pro naplňování individuálních potřeb dětí**

### Fyziologické potřeby

Racionální strava v mateřské škole směřuje k naplňování potřeby potravy, pitný režim je zajištěný v dostatečné míře ve třídě i při pobytu venku. Děti nejsou do jídla nuceny, ovšem jsou motivovány k ochutnání. Potřeba vyměšování je podporována jak výzvami učitelek k navštívení toalety (před svačinou, před pobytem venku, před obědem, před spaním apod.), tak i vědomím dětí, že mohou jít vždy na toaletu dle své potřeby. Denní režim v mateřské škole zohledňuje čas na pohybové aktivity, odpočinek i spánek dětí v dostatečné míře. Dětem s nižší potřebou spánku je nabídnuta nabídka klidných aktivit. Směřování k naplnění potřeby kyslíku a teploty je realizována prostřednictvím správného větrání, topení a správného oblékání jak ve třídě, tak při pobytu venku.

### Potřeba bezpečí

Pravidelný rytmus a řád během dne napomáhá k saturaci potřeby jistoty a bezpečí. Na případné změny jsou děti předem upozorněny.

### Potřeba sounáležitosti a lásky

Učitelky v mateřské škole plánují činnosti tak, aby během dne vznikaly příležitosti pracovat individuálně, ale i ve skupinách, a směřovat tak děti k náklonosti, budování vzájemných vztahů a začlenění do skupiny, které se podílí na naplňování potřeby sounáležitosti a lásky.

### Potřeba uznání

Prostřednictvím zapojení dětí do různých preventivních programů, které jsou především interaktivní, získávají děti zpětnou vazbu a příležitosti k naplnění potřeby úspěchu v souvislosti s rozvojem sebedůvěry a sebeúcty.

### Kognitivní potřeby

Dětem je nabízena rozmanitá nabídka aktivit, jejichž prostřednictvím si osvojují nové poznatky o základech zdravého životního stylu.

### Estetické potřeby

Dětem je k dispozici několik předmětů s jejich osobní značkou, což je pro ně lákavé a přehledné (hrníček, hřebeny, lůžkoviny) a napomáhá to udržovat návyky podporující zdraví.

### Potřeba seberealizace

Dítě je v mateřské škole vedeno k zodpovědnosti za vlastní chování, k tomu je přizpůsoben denní režim, aby dítě mělo dostatečný prostor pro své jednání.

### **12.2.3 Psychosociální podmínky**

Snahou mateřské školy a všech jejích zaměstnanců je, aby dítě bylo spokojené, cítilo se jistě a bezpečně, což je podporováno vytvářením pozitivního klimatu nejen pro děti, ale i pro rodiče a zaměstnance školy. Všichni zaměstnanci se snaží být co nejvíce otevření a vstřícní k dětem i rodičům. U nově příchozích dětí je možnost postupné adaptace, odpovídající respektování jejich individuálních potřeb. Rodiče jsou o průběhu adaptace informováni na schůzce před zahájením nového školního roku. Rodičům je nabídnuta možnost návštěvy mateřské školy před jeho nástupem do mateřské školy, tato možnost je využívána zejména při příležitosti dne otevřených dveří. Nabízí se i možnost individuální schůzky v mateřské školy a seznámení dítěte s paní učitelkou, ovšem tato možnost není rodiči vůbec využívána. Na informativní schůzce jsou rodičům uvedeny možnosti, jak dítě na vstup do mateřské školy pozitivně motivovat. Dále rodiče obdrží dotazník (Příloha 4), který poskytne učitelkám základní informace o dítěti. Kvalifikované učitelky se snaží nejen u nově příchozích dětí, ale u všech zaznamenat jejich potřeby směřovat k jejich uspokojení. Učitelky prostřednictvím pozorování, realizace pedagogické diagnostiky, zaznamenávání informací do pozorovacích archů a konzultace mezi sebou a s rodiči, vyhodnocují aktuální potřeby dětí, dle kterých plánují další postup nejen v adaptaci, ale i výchově a vzdělávání. Učitelky se snaží vytvářet takové prostředí, aby dětem byla umožněna aktivní spoluúčast a samostatné rozhodování. Důraz je kladen na stejná práva i povinnosti pro všechny děti, která jsou vymezena zejména třídními pravidly, se kterými se děti seznámí a na začátku školního roku jsou jim prostřednictvím piktogramů stále na očích. Ve všech třídách se učitelky snaží o pozitivní klima, založeném na vzájemné důvěře, naslouchání, trpělivosti, budování dobrých vztahů a pozitivních zkušenostech. Učitelky se snaží vždy děti informovat o nadcházejícím se dění, aby děti nebyly překvapeny a mohly se na chystané přechody připravit. V každé třídě se nachází koutek, ve kterém si děti mohou odpočinout dle své potřeby. Učitelka dbá na jasné a srozumitelné zadání pokynů, aby každé dítě správně porozumělo a rozhodlo se, zda se do nabízené činnosti zapojí, či nikoli. Učitelky

volí témata dětem blízká a pro ně zajímavá, s pestrou nabídkou činností tak, aby každé dítě zažilo úspěch. Jelikož třídy jsou v této mateřské škole věkově heterogenní, je rozmanitost a různost úrovní nabízených činností nezbytná. Společné prožívání nejen úspěchů se podílejí na podpoře vzájemných vztahů mezi dětmi. Důležitá je i autenticita všech zaměstnanců v mateřské škole a slušné chování k dětem i dospělým. Psychosociální podmínky jsou v souladu s RVP PV (2018).

### **Klady:**

Možnost postupné adaptace, která je ohleduplná k individuálním potřebám dítěte. Mateřská škola má snahu navázat spolupráci s rodiči a dětmi již před nástupem dítěte, což napomáhá budovat pozitivní atmosféru mezi všemi účastníky.

### **Rizika:**

Někteří rodiče neprojevují zájem o užší spolupráci s mateřskou školou. Někdy nastávají situace, kdy rodiče opomenou nějakou školní akci (např. dítě nemá batoh, pití, maškarní masku), v takovém případě se snaží učitelky po domluvě s rodiči situaci vyřešit tak, aby dítě nestrádalo a nepocíťovalo smutek.

## **Předpoklady pro naplňování individuálních potřeb dětí**

### Fyziologické potřeby

Klima v mateřské škole je založeno mimo jiné na důvěře a vzájemných vztazích, kdy dítě má jistotu, že o své jakékoli potřebě může kdykoli dospělému říct. Učitelky také pozorují dění ve třídě, všímají si aktuálních potřeb dětí a reagují na ně, včetně všech fyziologických potřeb.

### Potřeba bezpečí

K saturaci této potřeby směřují třídní pravidla, která jsou pro všechny v dané třídě srozumitelná a vždy platná. Vztahy mezi dětmi a paní učitelkou jsou založené na důvěře, toleranci, empatii, kdy se děti cítí bezpečně a neohroženě.

### Potřeba sounáležitosti a lásky

Učitelky v mateřské škole směřují prostřednictvím systematického a promyšleného plánování k vytváření a prohlubování vztahů (učitel – dítě, učitel – rodič, rodič – dítě, dítě – dítě), velmi vysoký podíl, který ovlivňuje naplňování těchto potřeb, mají společné akce s rodiči.



### Potřeba uznání

K naplnění této potřeby, využívají učitelky v mateřské škole možnost dětí spolupodílet se na veškerých činnostech, což souvisí i se samostatným rozhodováním dětí. Učitelka zároveň pozoruje a následně individuálně a pozitivně vyhodnocuje dětské počínání. Učitelka také dbá na přiměřenost úkolů odpovídajícím možnostem dětí.

### Kognitivní potřeby

Děti v mateřské škole se nenásilně seznamují se základními společenskými pravidly a pravidly společného soužití.

### Estetické potřeby

Pravidla společného soužití, která se podílejí na budování pozitivního klimatu třídy, jsou znázorněna pomocí piktogramů, jsou ve třídě umístěna tak, aby na ně děti viděly a v případě potřeby si daná pravidla mohly zopakovat.

### Potřeba seberealizace

V prostředí respektující individuální potřeby mají děti příznivé podmínky pro řešení různých situací, které se v mateřské škole naskytnou.

## **12.2.4 Organizace**

V mateřské škole je pravidelný rytmus a řád, který lze ovšem přizpůsobit dle aktuální situace (výlety, divadla, apod.) a zejména dle potřeb dětí. Pevná je pouze doba svačiny a oběda, která je stanovena v provozním řádu mateřské školy. Mateřská škola je v tomto školním roce otevřena od 6:15 hodin do 16:30 hodin. Doporučený příchod dětí do mateřské školy je do 8 hodin, aby dítě mělo dostatek času si ve třídě pohrát před řízenou činností. Po příchodu dětí do mateřské školy mají prostor pro volnou hru nebo si mohou vybrat z nabízených činností. Poměr řízených a spontánních, klidových a aktivních činností se snaží učitelky vyvažovat, dle věku dětí, jejich schopností a individuálních potřeb a zájmů. Každá třída má svůj každodenní ranní rituál, ve kterém nechybí jazykové a pohybové chvíle. Od 9 hodin jsou na třídě vždy obě paní učitelky, které se věnují maximálně dětem, kdy se uskutečňuje řízená činnost, pobyt venku, čas oběda a přípravy na odpočinek. Přítomnost obou učitelek usnadňuje připravovat si nabídku činností s různou úrovní dle aktuálních možností dětí. Učitelky plánují činnosti, aby děti měly prostor k rozhodování a vlastní aktivitě, a to jak v individuální práci, tak i ve skupinových nebo frontálních činnostech. Učitelky se snaží nepředávat hotové poznatky, ale vzbuzují u dětí zájem a vytváří prostor pro zkoumání, přemýšlení, experimentování a prezentaci nových zkušeností.

V případě potřeby může dítě jen dění ve třídě pozorovat nebo se uchýlit do odpočinkového místa. V případě, že se přeruší jejich hra, mají možnost se k ní později vrátit. Děti mají k dispozici rozmanité hry, pomůcky, které jsou volně k dispozici a jsou pravidelně obměňovány. U nově nastupujících dětí se vytváří adaptační plán podle aktuální situace u jednotlivého dítěte a ve spolupráci s rodiči. V tomto školním roce je v každé třídě 26 dětí na udělenou výjimku radou města. V příštím školním roce se počítá s počtem 24 dětí na třídu, což bude pro děti mnohem příznivější. V případě menšího počtu dětí, nepřítomnosti učitelky nebo jiných mimořádných důvodů může nastat spojování tříd. Zejména v adaptačním období se toto řešení v mateřské škole snaží minimalizovat. Organizace této mateřské školy je v souladu s RVP PV (2018).

### **Klady:**

Velmi osvědčené je souběžné působení obou učitelek na třídě od 9 do 12 hodin, které umožňuje například práci s dětmi v menších skupinkách dle odpovídající úrovně dětí.

### **Rizika:**

V situaci, kdy je menší počet dětí nebo absence učitelky v mateřské škole, dochází ke spojování tříd, které je zejména pro mladší děti stresující, přestože jsou děti seznámeny s prostředím i učitelkami v jednotlivých třídách. Dalším rizikem ohrožující naplňování individuálních potřeb je vysoký počet dětí ve třídách, kdy při plném počtu je obtížné sledovat a vyhodnocovat potřeby u všech dětí.

## **Předpoklady pro naplňování individuálních potřeb dětí**

### Fyziologické potřeby

Učitelky pružně reagují na aktuální potřeby dětí, kterým jsou schopny přizpůsobit denní program. Uspokojení všech fyziologických potřeb je stěžejní pro další plánování a realizaci výchovně vzdělávací činnosti.

### Potřeba bezpečí

Každé dítě má možnost se uchýlit v případě potřeby do odpočinkového koutku, kde je mu dopřáno soukromí a bezpečí.

### Potřeba sounáležitosti a lásky

Učitelky se v maximální míře věnují všem dětem a snaží se projevat ke každému svou náklonost a podporovat důležitost každého jedince ve skupině dětí.

### Potřeba uznání

Každému dítěti je dána možnost spolupodílet se na dění ve třídě, kdy učitelka pozitivně hodnotí veškerou vynaloženou snahu dítěte.

### Kognitivní potřeby

Učitelky využívají aktuálního zájmu a potřeb dětí při volbě tématu, o kterém se děti mají něco dozvědět.

### Estetické potřeby

Dětem je v každé třídě k dispozici dřevěná tabulka s fotkami dětí, kdy každé dítě při svém příchodu sundá magnet, je tak pro děti přehledné, kdo ten den přišel, a kdo ne, což je pro ně zábavné.

### Potřeba seberealizace

Dítě má prostor k organizaci svého volného času, a to přispívá k rozvoji samostatnosti a zodpovědnosti.

## **12.2.5 Řízení mateřské školy**

Ve vedení mateřské školy je ředitelka s dlouholetou praxí v oboru předškolní pedagogiky a školského managementu. Finanční prostředky jsou využívány na další zlepšování podmínek vzdělávání (další vzdělávání, nákup pomůcek, doplňování zahradních prvků apod.). Všichni zaměstnanci mateřské školy jsou seznámeni se svými povinnostmi a pravomocemi, v případě nějakých změn jsou ředitelkou osobně informováni. Informační systém mezi zaměstnanci je rozmanitý (pedagogické rady, elektronická pošta, nástěnky, webové stránky), přesto někdy dochází k nedostatečnému přenosu informací, díky kterému vznikají rozpačité situace. Informační systém s rodiči je na výborné úrovni, využívá se elektronická komunikace, tištěné informace na hlavní nástěnce, tištěné informace vyvěšené před jednotlivými třídami, ale stěžejní a nejefektivnější je osobní komunikace mezi učitelkami a rodiči. Celkové klima zaměstnanci mateřské školy je bezpečné, pozitivní a zaměstnanci pracují jako tým. Všichni pracovníci jsou motivováni ředitelkou k dalšímu vzdělávání, které podporuje různými školeními dle zájmu učitelky o určité téma. Všichni zaměstnanci jsou podporováni k podílení se na řízení mateřské školy a ředitelka je nakloněna k námětům i připomínkám nejen od učitelek, ale i z řad rodičů. Učitelky mají dostatečný prostor pro vytváření třídního vzdělávacího programu pro danou třídu s ohledem na individuální potřeby dětí, jejich zájmu a možností. Evaluace pedagogické práce je řešena na pravidelných pedagogických radách (1x

za měsíc nebo častěji dle aktuální potřeby), a také individuálně po hospitační činnosti ředitelky ve třídě. V letošním školním roce se podařila navázat přínosná spolupráce se základní školou v blízkosti mateřské školy, kam od ledna v pravidelných čtrnáctidenních intervalech docházeli předškoláci, kde se seznamovali hrou formou s prostředím školy a procesem výuky. V příštím roce je oboustranná snaha ve spolupráci pokračovat. Další důležitá spolupráce je s klinickým logopedem, který dochází do mateřské školy a provádí se souhlasem rodičů depistáž, kdy hodnotí vývoj a úroveň řeči vytipovaných dětí (na základě pedagogické diagnostiky a souhlasu zákonného zástupce). Na základě doporučení mohou rodiče dětí navázat u klinického logopeda následnou péči. Mateřská škola využívá i nabízených možností z místních organizací (muzeum, kulturní dům, městská policie, knihovna). Řízení mateřské školy je vyhovující dle doporučení v RVP PV (2018), pozitivní klima na pracovišti je důležitým předpokladem pro vykonávání dobrého výkonu s respektem k individuálním potřebám dětí.

#### **Klady:**

Nadstandartní informovanost rodičů o důležitých termínech, akcích, změn apod. Kladně je hodnocena volnost učitelek při tvoření třídního vzdělávacího programu, který sestavují dle aktuálních a individuálních potřeb dětí ve třídě. Velmi přínosná je spolupráce se základní školou, kam mohou předškoláci pravidelně docházet.

#### **Rizika:**

Občasné nedostatky v komunikačním systému mezi zaměstnanci v mateřské škole, které mohou vyústit v neúplné předání informací a mohou ohrozit uspokojování potřeb dětí (např. nadměrný spěch).

#### **Předpoklady pro naplňování individuálních potřeb dětí**

Ředitelka mateřské školy vytváří podmínky pro pozitivní klima na pracovišti. Vypracováním školního vzdělávacího programu, který je tvořen spoluprací všech zaměstnanců mateřské školy. Učitelkám vkládá důvěru v jejich plánování, které je v souladu se školním vzdělávacím programem, jenž směřuje k respektování a k saturaci veškerých individuálních potřeb dětí a k dosažení maximální úrovně jejich rozvoje dle jejich možností.

#### **12.2.6 Personální a pedagogické zajištění**

V mateřské škole jsou všechny paní učitelky kvalifikované, v případě potřeby působí ve třídě i asistentka pedagoga (v letošním školním roce 2018/2019 jsou přítomny ve třech třídách kvalifikované asistentky pedagoga), které se věnují dětem se speciálními vzdělávacími

potřebami. V každé třídě působí dvě paní učitelky (ve třídě u paní ředitelky jsou celkem tři paní učitelky), pracovní doba všech zaměstnanců je rozvržena tak, aby byla vždy zajištěna péče o děti i provoz mateřské školy. Učitelky na třídě působí souběžně minimálně 2,5 hodiny denně. Ředitelka motivuje pedagogický personál k dalšímu vzdělávání. V současné době si rozšiřuje vzdělání jedna učitelka studiem na vysoké škole. Učitelky mají možnost si vyhledávat odborné kurzy a semináře dle své potřeby nebo zájmu, a po zvážení ředitelky mohou zúčastnit. Na absolvování vzdělávacího semináře navazuje prezentace nejzajímavějších postřehů ostatním kolegyním. Několikrát během školního roku jsou realizovány i různé semináře a přednášky pro všechny učitelky přímo v mateřské škole. Učitelky mají možnost se sebevzdělávat prostřednictvím dostupné odborné literatury v knihovně, která je neustále doplňována o nové tituly. Mateřská škola odebírá pravidelně i časopisy související s předškolní pedagogikou, zahrnující zejména aktuální témata (Informatorium 3 – 8; Rodina a škola).

#### **Klady:**

Všechny paní učitelky, které se dětem věnují, splňují předepsanou kvalifikaci, zároveň mají příznivé podmínky pro další sebevzdělávání.

#### **Rizika:**

V mateřské škole se většinou každý rok hledá nová paní učitelka (z důvodu odchodu do důchodu nebo na mateřskou dovolenou), která se musí zorientovat v příslušné třídě, budovat vztah s dětmi a rozvíjet je dle jejich potřeb a možností.

#### **Předpoklady pro naplňování individuálních potřeb dětí**

Všechny učitelky jsou kvalifikované a jejich profesionální jednání zohledňuje potřeby dětí, od nichž se odvíjí jejich pedagogická práce.

#### **12.2.7 Spoluúčast rodičů**

Mateřská škola usiluje o vytvoření partnerského vztahu s rodiči prostřednictvím informačních schůzek, kvalitního předávání informací a rozhovorů. Velmi přínosné a oblíbené jsou společné akce pro rodiče s dětmi (zazimování zahrady, lampiónový průvod, sportovní dny, tematické dny, vítání jara, zahradní slavnost apod.), kdy se hodně rodičů má snahu zapojit do příprav. Učitelky se snaží porozumět nejen potřebám dětí, ale celé rodiny, a jsou tak schopny zohledňovat všechny podmínky ovlivňující saturaci dětských potřeb. Velmi intenzivní je spolupráce zejména v období adaptace, kdy se učitelky každodenně s rodiči domlouvají na společném postupu. Rodičům je nabízen i poradenský servis, kdy je možné domluvit si

individuální schůzku jak s učitelkami, tak i s ředitelkou mateřské školy. Při jednání s rodiči je kladen důraz na důvěru, diskrétnost a citlivé zacházení s informacemi o dítěti i jeho rodině. Učitelky mají snahu informovat rodiče o aktuálním dění ve třídě prostřednictvím elektronické pošty, tzv. Pohádkového zpravodaje, ve kterém jsou týdenní informace o tom, co děti v mateřské škole zažily. Z hlediska požadavků v RVP PV (2018) mateřská škola naplňuje spolupráci s rodiči v nadstandardní úrovni.

### **Klady:**

Osvědčily se společné akce pro rodiče s dětmi, kdy spolu tráví smysluplně čas. Možnost postupné adaptace dítěte umožňuje poznávat, respektovat a směřovat k naplnění jejich individuálních potřeb.

### **Rizika:**

V období adaptace bývají někteří rodiče rozrušení z nové situace, což se často odráží v nejistotě dítěte, která pramení v prodloužení adaptačního procesu.

### **Předpoklady pro naplňování individuálních potřeb dětí**

Pro mateřskou školu je důležité, aby všechny děti byly spokojené, a tomu mohou napomoci i jejich rodiče. Pokud je spokojený rodič, bývá většinou spokojené i dítě.

### **12.2.8 Shrnutí hodnocení úrovně podmínek vzdělávání**

Podmínky vzdělávání jsou významným faktorem ovlivňující naplňování potřeb dětí v mateřské škole. Z výše uvedené charakteristiky jednotlivých složek dané mateřské školy vyplývá, nakolik se jednotlivé složky prolínají a jak jejich vzájemná funkční provázanost umožní směřovat veškerou činnost všech zaměstnanců v mateřské škole k respektování a naplňování individuálních potřeb dětí. Ze získaných dat je možné stanovit závěr, že v této mateřské škole jsou podmínky vzdělávání, které umožňují respektovat nejen věk, rozvojové možnosti dětí, ale právě i individuální potřeby dětí, podle kterých učitelky připravují pedagogickou práci. Mateřská škola má vyhovující podmínky vzdělávání bez vážných nedostatků, které by saturaci potřeb dětí nějak ohrožovaly.

## **12.3 Dotazníkové šetření**

Dotazník (Příloha 4) byl určen pro rodiče nově nastupujících dětí do třídy, ve které se realizovalo pozorování. Celkem bylo rozdáno deset dotazníků a návratnost byla 100%. Byl sestaven z jedenácti otázek, které byly otevřené. Dotazník byl zaměřen na získání informací

o dětech, které byly využity k následnému plánování procesu adaptace dle jejich individuálních potřeb.

V následující části bude uvedeno znění otázky s komentovaným vyhodnocením.

### **Otázka č. 1 Jak dítě doma oslovujete?**

Všichni rodiče uvedli několik variant oslovení dítěte, které učitelky mohou využít při navazování kontaktu s dítětem. Pro děti bude milejší a důvěrnější oslovení známou formou jejich jména, kterou používají i jejich rodiče.

### **Otázka č. 2 Je zvyklé na odloučení od vás?**

U této otázky uvedli rodiče v pěti případech, že jejich dítě je zvyklé na odloučení, u dvou dětí rodiče uvedli, že nejsou zatím příliš zvyklé na jejich odloučení a ve třech případech bylo uvedeno, že dítě není vůbec zvyklé na odloučení. Tato informace je pro učitelky velmi důležitá, kdy mohou očekávat větší potřebu jistoty, bezpečí, sounáležitosti a lásky, související s fixací na rodiče. U dětí zvyklých na odloučení se může rychleji upravit délka pobytu v mateřské škole dle aktuální situace.

### **Otázka č. 3 S čím si hraje nejraději?**

Všichni rodiče uvedli nějaký druh hry, která je u jejich dítěte oblíbená. U chlapců, převažovaly auta a stavebnice, u dívek byla oblíbenost různá (koně, malování, panenky, kostky). Informace jsou přínosné pro učitelky při přípravě třídy, kdy zohledňují oblíbené hry dětí a snaží se mít uvedené pomůcky pro děti ve třídě k dispozici. Učitelky tak připravují prostředí vhodné k naplnění potřeb bezpečí, kognitivních, estetických potřeb a také potřeb uznání a seberealizačních.

### **Otázka č. 4 Je dítě schopné se najíst samostatně nebo ho krmíte?**

Rodiče nejstarších dětí uvedli, že jejich dítě umí jíst samostatně a používá celý příbor. U zbylých sedmi dětí bylo uvedeno, že umí jíst samostatně převážně lžící nebo vidličkou, z toho u třech dětí rodiče upozorňují, že občas je potřeba dítě dokrmovat. Tato sdělení využijí učitelky při stravování, kdy budou respektovat jejich tempo. V případě potřeby budou vědět, které dítě by jedlo více, ale vyžaduje dopomoc či více času. Učitelky jednají s ohledem na fyziologické potřeby a potřeby bezpečí.

### **Otázka č. 5 Co dítě nejí?**

Tři rodiče uvedli, že nevědí o ničem, co by jejich dítě vysloveně nejedlo. Ostatních sedm rodičů vypsalí různé potraviny, kterým se jejich dítě vyhýbá (ryby, špenát, brokolici, čočku, sladká jídla, různé ovoce nebo zeleninu). Informace jsou pro učitelky významné z hlediska jejich motivace k jídlu. Kdy požadují, aby dítě vše alespoň ochutnalo. Učitelky mají zkušenosti, že děti v mateřské škole jedí i věci, které rodiče uvedli v dotazníku. Proto respektují jejich chuť a hlad. Tyto informace jsou důležité pro respektování fyziologických potřeb, potřeb bezpečí.

### **Otázka č. 6 Co dítě nepije?**

Pouze ve dvou případech bylo uvedeno, že dítě pije vše. V ostatních osmi dotaznících byly vyjmenovány různé nápoje, které děti odmítají. Čtyři rodiče uvedli, že se snaží dětem nepodávat slazené nápoje. Tři rodiče uvedli, že jejich děti nevyhledávají mléko a ve dvou případech bylo uvedeno, že dítě nepije sycené nápoje. Objevily se také jednotlivé odpovědi, kdy dítě odmítá například kakao, džus. V jednom případě rodič uvedl, že jeho dítě je zvyklé zejména na vodu. Učitelky mají tak mají přehled o tom, co dítě nepije a v případě odmítnutí nápoje dítětem i ve školce, mu mohou nabídnout jinou variantu, aby byl zajištěn jeho pitný režim.

### **Otázka č. 7 Je u vašeho dítěte prokázána alergie?**

Tyto informace jsou důležité z bezpečnostního hlediska, kdy si učitelky musí dát pozor na vyvarování se určitým potravinám u jednotlivých dětí. Případně mít na vědomí možná rizika spojených s jinými alergeny. Pouze dva rodiče uvedly rizika alergií. V prvním případě bylo uvedeno, že jejich dítě nesmí přijít do styku s jahodami. Ve druhém případě byla uvedena alergie na roztoče a pyly. Důležité je zajistit dítěti potřebu bezpečí a respektování fyziologických potřeb.

### **Otázka č. 8 Je vaše dítě přiměřeně věku samostatné při hygieně, používání WC, oblékání?**

Rodiče starších dětí uvedli, že jejich dítě je zcela samostatné. Ostatních sedm rodičů mladších dětí uvedlo, že jejich dítě vyžaduje při všem pomoc, případně kontrolu. Informace jsou významné pro přehled pro učitelku, na co dát pozor pro zajištění fyziologických potřeb a potřeb bezpečí a jistoty.

### **Otázka č. 9 Jak byste charakterizovali povahu svého dítěte?**

Čtyři z deseti rodičů uvedli, že jejich dítě je veselé. Ostatní rodiče uvedli různé charakteristiky. Jeden rodič popsal, že jeho dítě je spíše pozorovatel, kdy potřebuje nějaký čas na rozkoukání se v novém prostředí. Jiný rodič uvedl, že jeho dítě je plačtivé a v případě bezradnosti hledá



matku. Další rodič napsal, že jeho dítě je hodně zvědavé a potřebuje stále něco zkoušet, je zvyklé na pozornost rodičů, a také že vůbec neposedí a je pořád v pohybu. Jedním rodičem bylo uvedeno, že jeho dítě je rádo v kolektivu dětí a nemá rád samotu. Další odpověď byla, že je dítě rozvážné, spíše uzavřené, stydlivé a potřebuje ke všemu více času. Jeden rodič uvedl také, že jeho dítě je velmi starostlivé, zvědavé a pro každou legraci. Informace jsou pro paní učitelky důležité, kdy mohou odhadnout způsob jednání s dítětem a vytvořit mu vhodné podmínky pro naplnění všech jeho individuálních potřeb.

#### **Otázka č. 10 Má z něčeho nebo někoho strach, obavy? Znáte důvod?**

Pouze dva rodiče uvedli, že nevědí o ničem, z čeho by dítě mělo výrazný strach. Ostatní rodiče uvedli různé důvody strachu jejich dítěte. První rodič uvedl, že jeho dítě má strach ze psů, vzniklého negativní zkušeností, kdy na něho skočil velký pes, který ho povalil, a také má strach ze zlodějů. Druhý rodič popsal situaci, kdy jeho dítěti praskl v ruce nafukovací balónek a od té doby má strach ze všech balónků. Třetí rodič uvedl, že jeho dítě má strach z hlasitých a náhlých ran (např. bouchnutí dveří). Čtvrtý rodič zmínil, že jeho dítě špatně snáší bouřky a pavouky. Pátý rodič napsal, že dítě má velký strach ze včel a vos, kvůli nedávnému bodnutí. Šestý rodič uvedl, že jeho dítě nemá rádo příliš doteky a kontaktní hry. Další rodič napsal, že jeho dítě má strach z krve, který je provázen velkým pláčem a hysterií. Poslední rodič prozradil, že jeho dítě nemá rádo výšky a velké psy. Poskytnuté informace umožní učitelkám plánovat činnosti tak, aby se vyhnuly uvedeným situacím, ze kterých by mohlo mít dítě špatný zážitek. Případně v krizové situaci by mohly rychleji odhalit důvod strachu a zamezit mu. Zde se zohledňují potřeby bezpečí, sounáležitosti i uznání.

Posledním bodem v dotazníku byla možnost uvést **další informace, o kterých by měli v mateřské škole vědět**. Ve třech dotaznících nebylo uvedeného nic nebo odpověď, že rodiče nic nenapadá. V ostatních byly napsány informace, které rodiče považovali za nezbytné uvést. V jednom dotazníku byla prosba o pomoc dítěti při svlékání mikiny, aby se předešlo panickému záchvatu z bezradnosti, kdy není schopno si ji sundat samo. Také rodič upozornil, že v případě, kdy se na dítě zvýší hlas, tak přestane na vše reagovat. V jiném dotazníku rodič upozorňoval na špatnou komunikační úroveň dítěte. Dalším důležitým sdělením jednoho rodiče bylo nadměrné pocení dítěte, kvůli kterému se špatně probouzí. Jiný rodič uvedl, že jeho dítě je zvyklé na pořádek a v případě nějaké odlišnosti je vyvedené z míry. Další rodič uvedl, že si je vědom u svého dítěte nadměrné potřeby pozornosti. V jiném dotazníku rodič uvedl prosbu o trpělivost při jídle, se kterým mají i doma problémy. Rodič také varoval učitelky, že se dítě často uráží, ale že na něj platí hrozba počítání do třech. Rodič zmínil i důležitou informaci, že si dítě neřekne

o potřebě jít na toaletu, ale lze to poznat, když si začne stěžovat na bolest břicha. Velmi podstatnou informaci uvedl rodič, který napsal, že jeho dítě nemá dobrou zkušenost z předešlé mateřské školy, kdy byli nuceni docházku ukončit. Všechny uvedené informace jsou pro učitelky přínosné, zejména k vyvarování se nepříjemným situacím pro děti, a zajistit tak podmínky pro uspokojení potřeb nejen fyziologických, ale i bezpečí a důvěry.

## **12.4 Proces adaptace a naplňování potřeb dětí v mateřské škole**

Tato část případové studie bude zaměřena na nově přijaté děti do třídy, ve které bude probíhat pozorování. Cílem pozorování je zjistit, do jaké míry proběhla u sledovaných dětí adaptace, a jakým způsobem napomohly tuto situaci ovlivnit podmínky vzdělávání a naplňování individuálních potřeb dětí. K zaznamenávání vypořizovaných výsledků byly vytvořeny pozorovací archy vycházející z potřeb Maslowa (Obrázek 1).

V této mateřské škole probíhá plynulé začlenění dítěte do mateřské školy. S plánem adaptace byli rodiče seznámeni na dni otevřených dveří v dubnu 2018 a na informační schůzce pro nově přijaté děti v červnu, kde byly přítomny i všechny paní učitelky. Paní ředitelka rodičům doporučila, aby si zkusili přizpůsobit prvních čtrnáct dní čas od nástupu dítěte do mateřské školy, pro plynulý a pro děti vyhovující nástup. Rodičům je tak umožněno být první dny s dítětem ve třídě, kdy doba pobytu rodiče ve třídě je postupně zkracována. Paní ředitelka poradila rodičům, jak dítě správně motivovat a varovala je před nevhodnými poznámkami o mateřské škole, které by mohly u dětí vyvolat obavy. Rodiče také dostali informace o tom, co by jejich dítě mělo při nástupu do mateřské školy zvládat. Ředitelka ujistila rodiče, že je naprosto v pořádku, že každé dítě bude reagovat jiným způsobem a z toho důvodu bude k adaptaci přistupováno individuálně dle jejich možností a potřeb. Na závěr byl rodičům rozdán dotazník, který následně sloužil učitelkám k získání základních informací o novém dítěti a zároveň ho využily jako podklad pro počáteční diagnostiku. Dotazník rodiče měli přinést první den, kdy nastoupí jejich dítě do mateřské školy.

Prvních čtrnáct dní na začátku školního roku působily ve třídě od rána obě učitelky, děti tak měly možnost poznat obě najednou. Během prvních dnů byl tak prostor vyřídit nezbytné formality a sdělení si důležitých informací, kdy jedna učitelka jednala s rodiči a druhá se věnovala dětem. První den nastoupilo osm nových dětí z deseti (jedno omluveno kvůli nástupu svého sourozence na základní školu, druhé dítě omluveno z důvodu stěhování a dovolené). Ráno přicházeli děti i s rodiči (mezi 7:30 – 8:00 hod) a měli prostor si třídu společně prohlédnout, pohrát si a pozorovat dění ve třídě. Následovalo společné posezení v kruhu (cca

v 8:30 hod), kde nové děti přivítal třídní maskot (maňásek na ruku), děti měly možnost se představit, případně jim maskot s rodiči pomohl. Za potlesku obdrželo každé nové dítě pamětní list a drobný dárek (maňásek na prst). Po představení všech nových dětí se třídní maskot a učitelky s nimi rozloučili a děti odešly domů (cca v 9:00 hod). Po odchodu nových dětí byly maňáskem přivítány i stávající děti, které obdržely samolepku na tričko a měly dostatek prostoru k vyprávění svých zážitků z prázdnin a prostor ke hraní. Následující dny procesu adaptace probíhaly u každého dítěte dle jeho individuálních možností a potřeb, čemuž se přizpůsobovaly i podmínky vzdělávání.

V tomto školním roce bylo zapsáno 10 nových dětí, u kterých byl zaznamenáván vývoj adaptace s důrazem na poznávání a naplňování individuálních potřeb prostřednictvím zajištění vhodných podmínek vzdělávání. Z důvodu zachování anonymity všech dětí jsou jejich jména nahrazena, pohlaví a věk je zachováno. Nejdůležitější shrnutí z pozorování u dětí jsou uvedena v následující části, podrobný záznam z pozorování je k nahlédnutí (Příloha 15 až 24).

#### **12.4.1 Adam**

##### **Rodinná a osobní anamnéza**

Adam (3,2 let, září 2018) žije se svou matkou a otcem ve společné domácnosti. Matce je 37 let a otcovi je 37 let. Chlapec má ještě staršího sourozence, který v tomto školním roce 2018/2019 nastoupil do první třídy základní školy. Rodiče se věnují oběma dětem dle jejich možností, ale připouštějí, že starší syn, který má diagnostikovanou poruchu pozornosti s hyperaktivitou, vyžaduje více jejich pozornosti. Matka přiznává, že ne vždy dokáže být důsledná a výchovu charakterizuje jako liberální, se snahou o demokratickou výchovu. Všichni mají českou národnost. Chlapce rodiče charakterizují jako veselé a komunikativní dítě v prostředí, které mu je známé. Mezi cizími lidmi je spíše stydlivé a vyhledávající oporu rodičů. Na odloučení od matky není příliš zvyklé. Ve vývoji dítěte matka nespatřuje žádné odchylky. S docházkou do mateřské školy nemá Adam žádnou přímou zkušenost, ale prostředí této mateřské školy je mu známé z doby, kdy sem chodil doprovázet svého bratra.

##### **Průběh adaptace**

Chlapec první školní den chyběl kvůli nástupu jeho sourozence do první třídy základní školy. Nastoupil tedy den následující, kdy mu byla oporou jeho matka. Prostředí i paní učitelky mu byly známé, jelikož do samé třídy chodil jeho sourozenec. Přesto se velmi styděl a zřejmě k tomu přispěla skutečnost veliké podoby s jeho sourozencem a velkého zájmu ostatních dětí, které si ho s ním pletly. To vše bylo vysvětleno v kroužku, kde Adama všechny děti, paní

učitelky a maskot třídy přivítali stejně, jako všechny ostatní děti předchozí den. Následující dny zvládl ve třídě bez matky a doba odloučení se postupně prodlužovala. Od poloviny druhého týdne zvládl pobyt v mateřské škole do oběda a následující týden po domluvě s rodiči zůstával v mateřské škole na spaní. Přestože podle informací od matky nebyl na odloučení zvyklý, tak probíhalo bez pláče a do třídy se každé ráno těšil. Postupně se seznamoval s prostředím a režimem ve třídě, téměř u všeho byla zpočátku nutná asistence učitelky, včetně naplňování fyziologických potřeb, kdy musela hlídat jeho pitný režim, motivovat k jídlu a vyzívat ho k návštěvě toalety. Při odpočinku po obědě vždy usnul, probouzení bylo doprovázené pláčem a Adam byl velmi zpocený. Situace se zlepšila zajištěním slabší příkrývky a s dostatečným časem pro klidné probuzení. Citlivý a klidný přístup učitelek vedl Adama k postupné samostatnosti při sebeobslužných dovednostech a podpoře jeho jistoty v celkovém prostředí a vztahu k učitelkám, to bylo zároveň podporováno jeho pravidelnou docházkou. Během dne se projevil občasný stesk po rodičích, který byl většinou zažehnán přesunutím jeho pozornosti k nějaké hře nebo rozhovorem s učitelkou. Z počátku vyžadoval pozornost učitelek, které plánovaly činnosti tak, aby se jeho důvěra a pocit jistoty rostl nejen k dospělým, ale také k dětem. Plynule se prohluboval jeho zájem o hru s ostatními dětmi a jeho stesk po rodičích zcela vymizel. Bylo potřeba mu umožnit prostor spíše pro volnou hru, ale rád se zapojoval i do kratších organizovaných činností. Potřeba jistoty, bezpečí a stálosti byla postupně podporována prostřednictvím třídních pravidel, pravidelných ranních rituálů, včasném upozornění na nadcházející situace a empatického přístupu učitelek. Motivace k jeho zapojení se do organizovaných činností a pozitivního hodnocení od učitelek, podporovalo uspokojení potřeby sounáležitosti a lásky. Při těchto činnostech byl důležitý radostný prožitek, který vedl k uspokojení potřeby uznání. Proces adaptace byl na týden přerušen z důvodu nemoci. Následně bylo potřeba zaměřit se na potřebu jistoty a důvěry. Podnětné prostředí mu umožňovalo poznávat, manipulovat a zkoumat nové hračky, které podněcovaly naplnění potřeb jak kognitivních, estetických, tak i potřeby seberealizace. Vhodné podmínky vzdělávání napomohly Adamovi adaptovat se dobře na prostředí mateřské školy a proces adaptace byl ukončen v druhé polovině října, kdy stesk zcela vymizel, byl schopen si vybrat hru, anebo se zapojit ke hře kamaráda. Aktivně se účastnil společných činností, při sebeobslužných činnostech vyžadoval pouze nutnou pomoc a zvykl si i na dodržování pitného režimu či ochutnání jídla. Rodiče byli při procesu adaptace Adamovi velkou oporou, kdy akceptovali všechna doporučení od učitelek.

## **12.4.2 Bruno**

### **Rodinná a osobní anamnéza**

Chlapec (3,3 let, září 2018) žije s matkou (29 let) i otcem (32 let) ve společné domácnosti. Bruno je jedináček, ovšem rodina očekává druhého potomka na podzim. Všichni mají českou národnost. Matka uvedla, že si uvědomuje synovu závislost, která je zapříčiněná její maximální pozorností a nepřilíšnou důsledností, otec je prý přísnější a jeho syn, podle výpovědi matky, vždy poslechne. Na odloučení Bruno vůbec není zvyklý a nemá zkušenost ani s velkým kolektivem jiných dětí. Matka chlapce charakterizuje jako plačtivé a stydlivé dítě, které nemá rádo změny. Matka uvedla, že ve vývoji chlapce nespatřuje žádné problémy, pouze, že ke všemu potřebuje více času, ale přisuzuje to právě tomu, že mu ve všem pomáhá.

### **Průběh adaptace**

Bruno přišel první den s oběma rodiči, neustále byl v jejich blízkosti a vyžadoval s nimi společnou hru. V dotazníku rodiče uvedli, že Bruno není vůbec zvyklý na odloučení, ale potřebovali by, aby chlapec od třetího týdne byl v mateřské škole celý den. Zbytek týdne chodil už pouze s jedním z rodičů do pobytu venku, kdy převážně pozoroval dění ve třídě a seznamoval se se zázemím třídy. Každý den si hledal svůj hrneček na pití a židličku se svou značkou, bylo evidentní, že ve třídě bez opory rodiče nemá dostatečně naplněnou potřebu bezpečí a jistoty. Učitelky se tak pokoušely navázat kontakt a zaujmout ho nějakou hrou, ke které se přidal zpočátku i rodič, na konci týdne už se přidal k učitelce bez rodiče, který mohl na chvíli odejít ze třídy. Do organizovaných činností, spojených s ranním rituálem se k ostatním dětem nepřidal, pouze pozoroval. Domů vždy odcházel s dobrou náladou. Druhý týden se výrazně omezila potřeba přítomnosti rodiče, Brunova pozornost se přesunula na učitelky a zvládl celý týden pobyt do oběda. Do mateřské školy si také nosil svou oblíbenou hračku, skrze kterou začínala konverzace mezi ním a učitelkou. Bruno začal objevovat jistoty nejen v učitelkách, ale i ve věcných podmínkách mateřské školy (oblíbené hračky, místo v šatně, u stolečku, vlastní hrneček apod.). Následně s dopomocí učitelky se zapojil i do ranního rituálu a do společných činností. Při přechodech (hygiena před svačinou, přechod do šatny) se projevil stesk po rodičích, bylo potřeba nadcházející změny oznamovat. Postupně si tak přivýkal na denní režim ve třídě. Citlivý, vstřícný a empatický přístup učitelek podporoval saturaci potřeby bezpečí a jistoty, na jejichž základě si dítě umělo říct o pomoc nebo oznámit potřebu žízně, hladu nebo vyměšování. Následující týden začal v mateřské škole spát, což byla pro něj nová situace, která byla doprovázena opět nejistotou a pláčem. Bruno získal podporu nejen od paní učitelek, ale také starších dětí, které mu pomáhaly při převlékání a ukládání na lehátko. Po

prvním spaní obdržel velkou pochvalu a vyrobenou medaili za spinkání v mateřské škole, ze které měl radost. Tu mohl hned sdílet s rodičem, který ho po předešlé domluvě vyzvedl hned po odpolední svačině. Učitelky plánovaly činnosti směřující k vzájemnému seznamování všech dětí, do kterých se začal zapojovat. Potřeba dopomoci při sebeobslužných dovednostech se postupně snižovala a rodiče vždy informoval o tom, co vše zvládl sám, radostí ze zvládnutého byly vhodné podmínky pro naplňování potřeby uznání. S jeho rostoucí jistotou se projevoval i zájem o hru s ostatními dětmi i o společné činnosti organizované učitelkou, které umožňovaly uspokojovat potřeby kognitivní a seberealizace. Estetické potřeby byly podporovány vhodným, vkusným a podnětným prostředím. Bruno byl zpočátku velmi fixovaný na rodiče a poté učitelku. Vhodným působením se jeho pozornost a zájem přesunuly na děti a dění ve třídě. Návrat k vyžadování podpory učitelky se objevil po dvoutýdenní absenci z důvodu nemoci. Bylo potřeba neustálé naplňování potřeby bezpečí a jistoty, prostřednictvím ať už věcnými podmínkami, přizpůsobenou organizací, psychosociálními podmínkami nebo i přístupem učitelek a rodičů. Jeho pravidelná docházka byla přerušena ještě jednou z důvodu narození bratra. Tentokrát návrat byl jistější a bez vážnějších obtíží. Proces adaptace byl ukončen v polovině listopadu.

### **12.4.3 Cyril**

#### **Rodinná a osobní anamnéza**

Cyril (3,6 let, září 2018) žije v úplné rodině s matkou (28 let), otcem (29 let) a mladším sourozencem (1,5 roku), všichni mají českou národnost. Výchovu matka charakterizovala jako láskyplnou s pravidly, oba rodiče se domlouvají a snaží se být hlavně jednotní. Doposud matka nezaregistrovala žádné odchylky ve vývoji dítěte. Dítě je zvyklé na odloučení od matky (hlídá babička, sestra, kamarádka). Cyril nemá zkušenosti s větším kolektivem dětí, ale na hřišti nebo v dětském koutku, kam často společně chodí, děti vyhledává. Matka chlapce charakterizuje jako veselé, komunikativní a trochu živé dítě, které je pro každou legraci.

#### **Průběh adaptace**

Chlapec přišel do třídy s velkým nadšením, s učitelkami komunikoval, hra byla individuální a rodiče byli pouze v roli pozorovatele. Na odloučení od rodičů byl zvyklý. Celou třídu si prošel s učitelkou, která mu vše ukázala, a poté vše chtěl předvést svým rodičům. Při odchodu se těšil na další den. Následující dny chodil do třídy sám s postupným prodlužováním pobytu až do oběda. Při příchodu šel hned pozdravit učitelky podáním ruky a následně si šel hrát. Zpočátku byla hra individuální s pozorováním ostatních dětí. V případě snahy nějakého dítěte připojit se

k jeho hře, vznikl konflikt. Při seznamování s pravidly byl pozorný, veselé piktogramy upoutaly jeho pozornost, přesto bylo nutné se s pravidly stále zabývat, zejména těmi, které se týkaly ohleduplnosti. O činnosti organizované učitelkou měl zájem a prožíval je s radostí. Jeho sebeobsluha byla velmi dobrá a nebylo potřeba upozorňovat na blížící se změny související s denním režimem, přirozeně napodoboval starší děti. V případě nějaké nejasnosti hned vyhledal učitelky, které mu vždy naslouchaly a společně vše vyřešili. Jeho důvěra v ně byla zřejmá. Další týden se zapojil do hry s ostatními dětmi a jejich společnost začal vyhledávat. Před organizovanými činnostmi učitelkou upřednostňoval volnou hru, ale většinou ji následně sám přerušil a se zájmem se připojil k většině. Prostřednictvím radostných pocitů při plánovaných společných aktivitách se rozvíjela potřeba sounáležitosti a uznání, kdy jeho přítomnost byla vždy pozitivně pochválena. Následný týden nastal zlom při odloučení od rodičů, který se projevoval pláčem. Tuto skutečnost mohl ovlivnit i fakt, že byl nastydlý a necítil se dobře, což ovlivnilo jeho náladu a negativní chování. Docházku do mateřské školy přerušila nemoc. Po návratu po nemoci bylo potřeba větší míra pozornosti učitelky k zajištění potřeby jistoty a bezpečí, než se opět zapojil do všech společných činností. První spaní proběhlo druhý týden v říjnu, kdy sám projevil zájem, těšil se na pohádky. Příležitosti k naplňování kognitivních potřeb připravovaly učitelky prostřednictvím řízených činností, ale i skrze připravené podnětné prostředí a způsob organizace, které umožňovaly Cyrilovi věci poznávat a zkoušet. Zájem u Cyrila byl podporován i vhodnými pomůckami, které ho upoutaly a splňovaly estetické hledisko. Proces adaptace byl u něho ukončen v první polovině měsíce října. Jeho zkušenosti s odloučením od rodičů, spolupráce s rodiči a jeho motivovanost, podpořeno vhodnými podmínkami ovlivnilo, že jeho adaptace proběhla dobře.

#### **12.4.4 Daniel**

##### **Rodinná a osobní anamnéza**

Daniel (3,11 let, září 2018) žije v úplné rodině s matkou, které je 35 let a se svým 44letým otcem. Sourozence žádné nemá. Všichni mají českou národnost. Ve vývoji chlapce nebyly dle matky spatřeny žádné obtíže. Matka nevěděla zcela, jak jejich výchovu specifikovat, otec je prý velmi přísný a ona se snaží být důsledná. Matka má pocit, že otec je někdy přísný až moc, ale stojí vždy při něm. Doposud Daniel nemá žádné zkušenosti s předškolní institucí, na odloučení zvyklý také není. Matka ho charakterizovala spíše jako samotáře, který se umí zabavit sám a podle nálady je někdy komunikativní, jindy méně.

## **Průběh adaptace**

Chlapec byl komunikativní, učitelkám chtěl neustále něco vyprávět a dle možností ho trpělivě poslouchaly. Přítomnost rodičů vůbec nevyžadoval, ve třídě zkoumal prostředí, hrál si sám a pozoroval ostatní děti. Následný den zvládl bez přítomnosti rodičů, loučení bylo krátké a bez pláče. Chlapec si šel hned hrát, při společné činnosti se nejdříve zapojil, ale po chvíli se vrátil zpět ke své hře. Potřeba jídla, pití, vyměšování byla zajištěna. Chlapec byl během dopoledne veselý, sdílný a komunikativní. Jeho adaptaci zkomplikovala nepřítomnost do konce týdne a požadavek rodičů na celodenní docházku od týdne následujícího, přestože to učitelky nedoporučovaly. Po návratu do mateřské školy byl chlapec smutný, nekomunikoval a nezapojoval se do žádných činností, pouze pozoroval z koutku pro odpočívání. Učitelky citlivým způsobem zkoušely navazovat komunikaci s využitím třídního maňáška. Na blížící se změny ho vždy informovaly a byly mu na blízku. Přesto jeho nejistota a strach ze spaní ve školce doprovázel občasný pláč, kdy přestal v danou chvíli naprosto komunikovat, ale byl na blízku některé z učitelek. Za spaní byl odměněn vyrobenou medailí, ze které měl radost, ovšem smutná nálada převládala dál, kdy ve školce byl vyzvednutý jako poslední. Učitelky si byly vědomy nutnosti podpory důvěry a směřování k naplňování potřeby sounáležitosti a lásky, ke které postupně směřovaly vhodným plánováním řízených a spontánních činností směřujících k pozitivním prožitkům. Jeho projevy byly nejdříve proměnlivé. Postupně se tak začal opět zapojovat do hry, nejdříve individuální nebo s učitelkou, následně i s ostatními dětmi, kdy prožíval příjemné pocity. Na základě toho docházelo k naplňování potřeb sounáležitosti a uznání. Podnětné prostředí i jeho zájem o řízené chvílky směřující k poznání, zkoumání byly vhodné pro naplňování kognitivních i estetických potřeb, a i potřeb seberealizace. Jeho adaptace by mohla být pravděpodobně rychlejší, kdyby jeho docházku nepřerušila nemoc a v případě většího respektu rodičů k jeho potřebám a možnostem. Proces adaptace byl ukončen na začátku listopadu.

### **12.4.5 Erik**

#### **Rodinná a osobní anamnéza**

Erik (4,5 let, říjen 2018) žije v domácnosti se svou matkou (38 let) a svým starším bratrem (5,10 let). Děti a matka mají českou národnost i české občanství, ovšem jejich otec je z Konga. S otcem se vidají nepravidelně, několikrát do roka. Přestože je u nich jazyková bariéra, otec mají rádi a vždy se na něj těší. Oba chlapci mluví pouze česky. Matka uvedla, že výchova je pro ni těžká, kdy zastupuje často oba rodiče, a proto je důsledná, ale laskavá a snaží se chovat tak, aby byla dětem dobrým vzorem. Erik má již s mateřskou školou zkušenosti, doposud chodil



do mateřské školy v Praze, kvůli stěhování nastoupil říjnu 2018 do této mateřské školy. Ve vývoji dítěte se nenaskytly žádné obtíže, pouze lehké odchylky ve výslovnosti (nesprávná výslovnost sykavek a L, R, Ř), které řeší pravidelnou docházkou ke klinické logopedce. Erik je podle matky hodné, pozorné, citlivé dítě, které má rádo kamarády.

### **Průběh adaptace**

Chlapec nastoupil do mateřské školy až na začátku října. Po předchozí dohodě s matkou, kdy chlapec měl již zkušenosti s jinou mateřskou školou, a skutečnost přítomnosti jeho bratra ve vedlejší třídě, byl první den již do oběda. Další dny už zůstával i na spaní. Jeho příchod do třídy se neobešel bez povšimnutí ostatních dětí, vzhledem k jeho barvě pleti. Učitelka vyčkávala a pozorovala reakce dětí, zda bude nutné tuto skutečnost s nimi řešit. Učitelka chlapce představila všem dětem, k barvě jeho pleti se nebylo potřeba vyjadřovat, ale sám se pochlubil, že jeho tatínek je z Afriky. Děti přijaly chlapce bez rozpačitých reakcí. Erik se hned zapojil ke hře učitelky, kde byly i ostatní děti. Děti ukázaly Erikovi celou třídu, ale ke hraní vyžadoval spíše pozornost učitelky. Erik byl ve všem zcela samostatný a předpoklady pro naplňování fyziologických potřeb byly v souladu s podmínkami vzdělávání. Postupně se naplňovala i jeho potřeba bezpečí, zvykl si na denní režim v mateřské škole, seznámil se s třídními pravidly a respektoval je. Zmínil, že podobná pravidla měl v předchozí mateřské škole. Občas se objevil stesk po bratrovi, ale po ujištění, že se uvidí při pobytu venku, byl uklidněný. Spaní v mateřské škole zvládal dobře, předtím vyžadoval popis toho, jak to bude probíhat. Učitelky připravovaly prostředí a činnosti tak, aby pro něj byly zajímavé a měl zájem se do všeho zapojit. Postupně se zapojoval do hry ostatních dětí, vznikala první přátelství a rostl zájem o společné činnosti organizované učitelkou. Vhodné podmínky umožňovaly saturaci potřeby sounáležitosti a uznání. Erik začal projevovat zájem o činnosti připravených pro předškoláky a společné prožívání radosti ze zvládnutého, se projevil i v zájem o společné hry, přičemž docházelo k příležitostem naplňování kognitivních, estetických potřeb nebo potřeby seberealizace. U Erika byla adaptace ovlivněna jeho věkem, zkušenostmi, a i přes netradičně rychlý nástup první den (bez přítomnosti matky), prostřednictvím empatického přístupu a zajištění vhodných podmínek, proběhla bez obtíží. Proces adaptace byl ukončen na začátku listopadu.

### **12.4.6 Františka**

#### **Rodinná a osobní anamnéza**

Dívka (2,11 let, září 2018) žije pouze se svou matkou (31 let). Žádné sourozence nemá a se svým otcem se nestýká, z důvodu jeho nezájmu. Všichni mají českou národnost. Matka svou

výchovu charakterizuje jako liberální a východiskem pro ni je zájem jejího dítěte. Matka se snaží věnovat dceři v maximální možné míře a přiznává, že dceři splní téměř vše, co si přeje a nevyžaduje žádný pravidelný řád. Ve vývoji matka neshledává žádné odchylky, kromě řeči. Dcera používá spíše zvuky a slabiky. Na odloučení, ani na větší kolektiv dětí není Františka zvyklá. Matka charakterizovala svou dceru jako velmi živou, veselou a upozornila, že má občas problém uposlechnout nějaký pokyn.

### **Průběh adaptace**

Františka přišla první den s matkou, ve třídě znala jednu holčičku, se kterou si hrála, ale matku pozorovala z povzdálí. Matka uvedla, že žije s dcerou sama a na odloučení zvyklá není. O kontakt s učitelkou neměla vůbec zájem. Při vítání všech dětí nevydržela sedět s matkou v kruhu a neustále pobíhala po třídě. Její docházka se přerušila na dva týdny z důvodu dovolené a následně se absence prodloužila kvůli nemoci. Po opětovném nastoupení do mateřské školy bylo zapotřebí přítomnosti matky, kterou vyžadovala jako pozorovatele a stále se ujišťovala, zda sedí na stejném místě. Další dny byla přítomnost matky jen po krátkou chvíli, než přišla známá kamarádka, se kterou se zabavila a doba pobytu v mateřské škole se postupně prodlužovala. Docházka do mateřské školy byla velmi nízká a nepravidelná. Navazování kontaktu s učitelkou šlo pomalu, dívka nejevila žádný zájem a před učitelkou utíkala. Ovšem velmi napodobovala chování své kamarádky, takže se zapojila téměř do všech činností. Přechody během dne doprovázel pláč, bylo třeba ji předem upozornit a podrobně sdělit, co se bude dít. Při přivyknutí stále se opakujícímu režimu pláč postupně ustupoval. Komunikace s učitelkou probíhala zejména při činnostech vyžadující dopomoc (oblékání, prostírání). Postupně se tak naplňovala potřeba jistoty a bezpečí. Ovšem v případě nepřítomnosti její kamarádky hodně plakala. Citlivým a vnímavým přístupem učitelek se podařilo vždy odpoutat pozornost ke společné hře. Kdy se zároveň rozvíjel její vztah a důvěra k učitelkám. Následně se dařilo zapojit Františku do her s ostatními dětmi, a to i v případě nepřítomnosti kamarádky. Potřeba družít se s ostatními a prožívat s nimi radostné chvílky napomáhalo naplnit potřebu uznání. Postupně začala respektovat i třídní pravidla, což bylo vždy velmi pozitivně chváleno. Její pozornost byla velmi krátká a u her vydržela velmi krátkou dobu, což mohlo být ovlivněno i omezeným množstvím hraček pro mladší děti, které by pro ni byly lákavé. Učitelky tak využívaly pro naplňování kognitivních a seberealizačních potřeb netradičních materiálů, pro které se dívka nadchla (zejména voda a písek), a se kterými ráda experimentovala. Františka postupně začala více komunikovat a učitelky trpělivě odpovídaly na všechny otázky, které dívka kladla. Postupně začala oceňovat i běžné pomůcky, které ve třídě byly k dispozici. Její

adaptace byla zdlouhavá z důvodu její nezralosti na mateřskou školu a častou nepřítomností. Proces adaptace byl ukončen na počátku března, po dvou měsících pravidelné docházky.

#### **12.4.7 Hana**

##### **Rodinná a osobní anamnéza**

Hana (3,2 let, září 2018) žije v úplné rodině se svou matkou (43 let), otcem (42 let) a starším bratrem (15 let), všichni mají českou národnost. Výchova je podle matky velmi laskavá, někdy až rozmazlující. Vývoj Hany byl bez výrazných odchylek. Dívka není zvyklá na dlouhé odloučení od matky a s větším kolektivem také nemá žádné zkušenosti. Matka zmínila, že se dceři věnuje převážně ona, starší sourozenec nemá zájem o hru s Hanou, a tak se jí to snaží vynahradit rozmanitým programem. Dívka je podle matky poměrně úzkostná a nedůvěřivá k cizím lidem.

##### **Průběh adaptace**

Hana se při příchodu do třídy neodloučila od matky, neměla zájem ani o společnou hru a pouze pozorovala celkové dění. V případě navazování kontaktu s učitelkami se otočila a schovala k matce do náručí. Matka uvedla, že není zvyklá na odloučení. Další den byla matka ve třídě opět přítomna, ale Hana už se odvážila jít do třídy, kde si sama hrála. Hra byla individuální a v případě přiblížení se nějakého dítěte měla negativní projevy (děti odstrčila, otočila se k nim zády nebo utíkala k matce). Matka pouze přihlížela a hned ji vždy utěšovala. Učitelky vyzorovaly přílišnou úzkost matky, která se odrážela i v chování Hany, a tím bylo velmi ztížené vytváření pocitu bezpečí a důvěry k ostatním. S matkou se učitelky domluvily na postupu, že další dny bude matka čekat na chodbě. Matka zároveň respektovala doporučení, aby loučení bylo krátké. Po příchodu nastal pláč, který ale netrval dlouho. Její pozornost se odpoutala ke společné hře s učitelkou. Bylo překvapující, jak Hana najednou s učitelkou komunikovala a nevdala ji ani přítomnost ostatních dětí, které se chtěly přidat. Hana se zapojila za pomoci učitelky i do ranního rituálu. Další dny probíhaly podobně, po příchodu byl pláč, který vzápětí ustal. Hana vyhledávala učitelku a měla potřebu si s ní stále povídat. Učitelka využila jejího zájmu k různým hrám i společným činnostem, které doprovázela radost. Postupně se prodlužoval i její pobyt ve školce s ustupujícím pláčem. Pocit bezpečí a jistoty byl naplňován nejen citlivým přístupem učitelky, ale také pravidelným režimem. Haně se dostával pocit náklonosti a sounáležitosti při společných činnostech, velmi si oblíbila zpívání a pohybové chvílky, kdy její aktivitu pozitivně vždy paní učitelky komentovaly. Postupně se odpoutala od učitelek a projevovala větší zájem o hru s dětmi. Nosila si vždy hračky z domova,

které dětem s oblibou ukazovala a navazovala tak své první kontakty. Přechody během dne zvládala bez potíží, důležité pro ni bylo, aby tam vždy byla přítomna jedna z učitelek. Následně začala v mateřské škole spát a vše probíhalo bez větších obtíží, vždy se těšila na čtení pohádky, při kterém pravidelně usínala. Koncem října pláč zcela ustál, Hana se zapojovala do všech činností i k hraní s dětmi, v případě potřeby neváhala poprosit paní učitelku o pomoc a proces adaptace byl ukončen.

#### **12.4.8 Justýna**

##### **Rodinná a osobní anamnéza**

Dívka (3,10 let, září 2018) žije v úplné rodině s matkou (33 let) a otcem (35let). Nemá žádného sourozence. Všichni mají českou národnost. Výchova je dle matky intuitivní, kdy se snaží dodržovat nějaká pravidla a řád během dne. Snaží se být s otcem ve výchově jednotní. Justýna již chodila do jiné mateřské školy, ale z důvodu stěhování přestoupila do této mateřské školy. Na počátku docházky do předešlé mateřské školy se v období adaptace objevovaly potíže. Matka uvedla, že v mateřské škole neakceptovaly postupnou adaptaci a děti přijímaly hned na celodenní docházku. Dcera neměla žádné zkušenosti s odloučením od matky, ani s větším kolektivem a nástup do nového prostředí pro ni byl velmi náročný, kdy byl doprovázen nechutí chodit do mateřské školy, častým pláčem a poměrně velkou nemocností. Proces byl dle matky velmi vyčerpávající pro všechny členy rodiny, proto zvolila variantu odhlášení dcery z docházky a byla s ní doma. Ale matka uznává, že to vše mohlo být i dceřinou dřívější nezralostí. Dívku rodiče charakterizovali jako veselou, klidnou někdy samotářskou a nedůvěřivou.

##### **Průběh adaptace**

Justýna již měla zkušenosti s mateřskou školou, ovšem z důvodu stěhování byla rodina nucena vybrat novou mateřskou školu. Tuto si vybrali nejen kvůli blízkosti jejich bydliště, ale rodiče si přáli konkrétně tuto třídu, protože v ní byl i Justýny bratranec. Dívka byla velmi pozitivně motivována a do třídy přišla společně s bratrancem. S tím si šla hned hrát a přítomnost matky vůbec nevnímala. Na učitelky reagovala dobře a po domluvě s rodiči zůstala další dny do oběda, následující týden už spala. Odloučení bylo zcela bez smutku. V sebeobsluze byla zcela samostatná a ve všem napodobovala svého bratrance. Ovšem v případě její bezradnosti se rozplakala (rozlité pití, potřeba dopomoci při oblékání apod.), učitelky ji ujistily, že vždy může přijít a společně to vyřeší. Na přechody během dne reagovala dobře, vždy následovala svého bratrance. Režim dne byl pro ni vyhovující, upřednostňovala volnou hru, ovšem i do řízených

činností učitelky se zapojila, při kterých byla dobrá příležitost v prohlubování vztahu a důvěry s učitelkami. Učitelky plánovaly činnosti, aby Justýna rozvíjela vztahy i k ostatním dětem a měla zájem o hru s nimi. V případě nepřítomnosti bratrance byla smutná a spíše samotářská. Bylo potřeba se zaměřit na saturaci potřeby sounáležitosti a uznání. Prostředí vybavené vhodnými pomůckami umožňovalo Justýně zkoumat, experimentovat, objevovat a uspokojovat tak své kognitivní potřeby. Matka učitelkám řekla, že Justýna každý den barvitě vypráví, co v mateřské škole zažila a vždy se těší na další den. Tato zpětná reakce byla velmi důležitá pro zhodnocení procesu adaptace. Vztah s učitelkou byl založen na trpělivém, klidném a vstřícném vztahu, kdy Justýna neváhala kdykoli zajít za ní přijít a povědět jí o svých potřebách. Navazování kontaktu bylo úspěšné nejen s dospělými, ale Justýna se odpoutala i od svého bratrance a začala si hrát s ostatními dětmi. Adaptace byla ukončena ke konci října.

#### **12.4.9 Karolína**

##### **Rodinná a osobní anamnéza**

Karolína (5,3 let, září 2018) žije v úplné rodině se svou matkou (38 let) a otcem (40 let), žádného jiného sourozence nemá. Všichni mají českou národnost. Matka sdělila, že dceři věnuje svou maximální pozornost, otec se vrací z práce až k večeru. Výchovu charakterizovala jako laskavou, s hodně vysvětlováním místo trestů. Rodiče se snaží být ve výchově jednotní a o všem rozhodují spolu. Dívka má již zkušenosti s jinou mateřskou školou, kterou navštěvovala minulý školní rok 2017/2018. Dívku rodiče charakterizovali jako veselou a zvědavou, co neposedí chvíli na jednom místě.

##### **Průběh adaptace**

Dívka nastoupila do této mateřské školy jako předškolák. Karolína byla velmi bystrá a pozitivně motivovaná, do mateřské školy se každý den těšila a nechtěla se jí odcházet domů. V předešlém roce chodila do soukromé mateřské školy, z důvodu absence povinného očkování, kdy nemohla státní mateřské školy využívat. Její zkušenost byla velmi znát, odloučení od rodičů bylo bez obtíží. Do prostředí mateřské školy se začlenila velmi rychle. Již druhý den docházky po domluvě s rodiči zůstala do oběda a tento stav trval do konce týdne. Od dalšího týdne už začala na vlastní žádost v mateřské škole spát. Bezproblémový příchod byl i po přerušení docházky z důvodu nemoci. Prostřednictvím svého pozorování, anebo vysvětlení od paní učitelek se seznamovala s režimem ve třídě. Prostředí ve třídě bylo natolik přizpůsobené, že umožňovalo podporovat její samostatnost (napila se v případě žízně, sama si prostřela, řekla si, kolik chce jídla, došla si na toaletu). Potřeba odpočinku byla u Karolíny nižší a respektována, po nezbytně

dlouhé době na lehátku, jí byly nabídnuty klidové činnosti a hry odpovídající jejímu zájmu a věku. Pro naplnění fyziologických potřeb byly pro ni vhodné podmínky vzdělávání ve všech aspektech. V kolektivu měla náklonnost spíše k učitelkám než k dětem, ty spíše pozorovala. Karolína byla jedináček a byla zvyklá na velkou pozornost svých rodičů. Příčinou mohla být i skutečnost, že Karolína přišla do skupiny předškoláků, kteří se znají od počátku docházky do mateřské školy, a necítila se tak jistě mezi nimi, přestože zájem o hru s ní projevovali. Prostřednictvím různých činností, při nichž se spolupracovalo v menších skupinách, se cítila Karolína velmi dobře, s dětmi si povídala, vymýšlela nápady, dobře se bavila. Postupně se dívka začleňovala k dětem i během volné hry. Pomocí společných prožitků s dětmi si budovala důvěru a první vztahy s nimi. Během čtrnácti dnů se s dětmi dobře skamarádila a potřeba pozornosti od učitelky se snížila. S režimem dne a třídními pravidly se ztotožnila bez obtíží, na změny během dne reagovala dobře. Tyto organizační podmínky směřovaly k uspokojení potřeby bezpečí. Jak již bylo zmíněno, k učitelkám měla od začátku velmi kladný vztah, který byl podporován jejich citlivým, podporujícím a sympatizujícím přístupem. Do všech organizovaných činností se dívka zapojila a vydržela vždy do konce. Když jí nebylo něco jasné, neváhala se dotazovat dětí samotných nebo paní učitelek, ale i provozního personálu. Psychosociální podmínky byly vhodné pro podporu adaptace a saturaci potřeby sounáležitosti a lásky. Potřeba uznání byla naplňována zejména skrze společné činnosti, ale i prostřednictvím plnění různých úkolů spojených s radostí ze zvládnutého. Karolína poznávala se zájmem hračky a pomůcky, nejvíce vyhledávala logické hry, u kterých se stupňovala náročnost. Učitelky tak pohotově reagovaly na její zájem a dle toho volily vzdělávací nabídku, zároveň se soustředily na rozšíření jejich zájmů, čímž bylo podporováno naplnění kognitivních potřeb. Karolína byla potěšena barvou třídy, kam nastoupila, jelikož patřila k jejím oblíbeným. Vnímala výzdobu třídy a ráda se zapojovala do tvůrčích činností. Tyto aspekty vedly k podpoře uspokojení estetických potřeb. Celková atmosféra ve třídě, která byla založena na důvěře, toleranci a podpoře, vytvořila podmínky k podpoře seberealizace, kdy Karolína měla prostor rozhodnout se o své účasti ve všech činnostech, která byla vždy doprovázena pozitivní zpětnou reakcí. Proces adaptace byl bez obtíží a úspěšně ukončen ke konci měsíce září. Velmi přínosná byla spolupráce s rodiči, kteří se pravidelně informovali a byli velmi nápomocni v motivaci na mateřskou školu.

#### **12.4.10 Laura**

##### **Rodinná a osobní anamnéza**

Laura (5,4 let, září 2018) žije v úplné rodině. Ve společné domácnosti je matka (33 let), otec (34 let) a dvě mladší sestry (1,5 roku a 3 roky). Všichni mají českou národnost. Laura doposud navštěvovala dvě soukromé školy, které měnila z důvodu stěhování. Zkušenosti s odloučením a pobytem v mateřské škole má. Výchova je podle matky poměrně náročná, kdy nejvíce pozornosti vyžaduje nejmladší dcera. Rodiče se snaží se být ke všem dětem spravedliví, vstřícní a důslední. V rodině mají pravidla, ke kterým postupně vedou všechny děti. Matka přiznala, že občas na děti vykřikne, zejména při neuposlechnutí, ale otce poslechnou okamžitě. Dívka je podle rodičů veselá, akční s mnoha nápady a baví ji zkoušet nové věci.

##### **Průběh adaptace**

Dívka patřila k nejstarším předškolákům. Dříve chodila do dvou soukromých mateřských škol (neměla povinné očkování). Její dosavadní zkušenosti pozitivně ovlivnily proces adaptace v nové mateřské škole. Na odloučení od rodičů byla zvyklá. Každý den chodila do třídy s radostí bez negativních projevů při odloučení s rodiči. Třetí den projevila zájem o spaní v mateřské škole, které bylo následně pravidelné. Prostředí velmi rychle prozkoumala a při veškeré sebeobsluze fungovala naprosto samostatně (hygiena, stolování, oblékání). Potřeba spánku byla proměnlivá, někdy stačila nezbytně dlouhá doba na lehátku, jindy usnula. Všechny podmínky vzdělávání směřovaly k respektování jejích individuálních fyziologických potřeb. Laura měla dva mladší sourozence a ve třídě se hned zapojovala do hry k mladším i starším dětem a byla jimi i vyhledávaná. Pozornost učitelky přímo nevyžadovala, v případě nějakého dotazu přišla ovšem primárně za nimi. Co bylo pro ni nové, ale poměrně brzy si zvykla, bylo vykání učitelkám. Rychle se zorientovala v prostředí mateřské školy, věděla, co a kam patří, co znamenají jednotlivé piktogramy, které byla schopna vysvětlit i ostatním. Potřeba bezpečí a jistoty, byla uspokojována vhodnou a pravidelnou organizací, ochotným přístupem učitelek, které v případě potřeby vše vysvětlily. Do všech organizovaných činností učitelkou se ráda zapojila a dobře si pamatovala, co se vždy dozvěděla a byla vždy velmi aktivní. Vhodná vzdělávací nabídka ji nabízela příležitosti k naplňování kognitivních potřeb. Při hraní se přidávala k ostatním dětem nebo iniciovala hru, do které se ostatní děti zapojily. Velmi si oblíbila hraní pohádek v kostýmech ostatním dětem. Vhodné a rozmanité vybavení plnilo estetické požadavky. Přátelské klima ve třídě zajišťovalo vhodné podmínky pro uspokojení potřeby sounáležitosti, uznání i seberealizace. Laury adaptace proběhla bez obtíží, a proces

přivyknutí na nové prostředí byl ukončen na konci září, čemuž napomohly nejen její předešlé zkušenosti, podpora rodičů, ale i vhodné podmínky vzdělávání v mateřské škole.



### 13 Shrnutí empirické části a diskuse

Na začátku empirické části jsou vymezeny hlavní cíle, ke kterým se vztahují výzkumné otázky, na něž se podařilo získat odpovědi prostřednictvím realizovaného kvalitativního výzkumu, a zároveň se nabídly další otázky, které se staly námětem k diskusi.

Prvním cílem bylo: **zhodnotit podmínky vzdělávání dané mateřské školy s ohledem na respektování individuálních potřeb dětí.**

K tomuto cíli se vztahovala výzkumná otázka: **Do jaké míry naplňuje mateřská škola podmínky vzdělávání dle požadavků RVP PV?**

K výše uvedenému cíli a výzkumné otázce směřovala analýza dokumentů, která pojednávala o podmínkách vzdělávání, a sice RVP PV (2018) a ŠVP dané mateřské školy, které byly následně porovnány se skutečnými podmínkami v mateřské škole. U každé oblasti byly identifikovány klady, ale i rizika, která by mohla sloužit jako námět pro další efektivní rozvoj mateřské školy. Podrobný popis jednotlivých podmínek značí jejich důležitost pro celkový rozvoj jedince respektující jeho individuální potřeby.

Výsledek získaný z provedeného šetření prokázal, že mateřská škola má vhodné podmínky vzdělávání, bez vážných nedostatků podle požadavků uvedených v RVP PV (2018), v nichž jsou respektovány všechny potřeby dle kategorizace Maslowa. Je zřejmá i jejich důležitá provázanost pro opravdu fungující a vhodné prostředí pro naplňování individuálních potřeb všech dětí. Mezi nejpodstatnější patří psychosociální podmínky, které jsou postaveny zejména na učitelkách, které svým chováním mohou ovlivnit i ostatní podmínky vzdělávání a jejichž přístup směřuje k respektování potřeb všech dětí. Jako další stěžejní bod je spoluúčast rodičů, která je ve sledované mateřské škole velmi aktivní, což ovlivňuje také celkové klima mateřské školy, které děti velmi vnímají. Pozitivním zjištěním bylo, že učitelky smysluplně využily informace o dětech získané prostřednictvím vyplněného dotazníku, a to při plánování činností a celkovém přístupu ke konkrétnímu dítěti.

Při hodnocení podmínek vzdělávání v konkrétní mateřské škole se nabízela otázka, zda by byly nějaké rozdíly v úrovni naplňování potřeb dětí ve věkově homogenně uspořádané třídě. Učitelky se ve věkově heterogenně uspořádané třídě potýkají s dětmi různého věku a je poměrně náročné sledovat, vyhodnocovat a následně naplňovat potřeby dětí, které jsou závislé na jejich vývojové úrovni. Zajímavé by bylo šetření, zda by byl proces pozorování dětí a poznávání jejich potřeb snazší ve třídě dětí stejně starých a zda by byl proces adaptace nově nastoupených dětí tak různorodý, jako tomu bylo u sledovaných dětí v tomto výzkumu.

Při realizaci výzkumu v dané třídě byla patrná naprostá souhra učitelek, jejichž spolupráce, vedení třídy a shodný přístup k dětem vytvářely pozitivní klima. Ve sledované mateřské škole nastane v novém školním roce změna, kdy v jedné třídě shodou okolností odcházejí obě učitelky. Tato situace ve mně vyvolává obavy, nakolik přítomnost dvou nových učitelek ve třídě ovlivní naplňování individuálních potřeb dětí. Bylo by zajímavé sledovat nové klima třídy a úroveň potřeby jistoty a bezpečí nejen u nových dětí, ale i u dětí stávajících.

V případě realizace podobného výzkumu týkajícího se hodnocení podmínek vzdělávání bych příště oslovila i rodiče, jejichž pohled by mohl přinést nové náměty, které by pomohly zvýšit jejich kvalitu. Případně by se mohly zjistit obavy rodičů, které by pak bylo možné eliminovat.

Druhý cíl byl zaměřen: **na soustavné sledování procesu adaptace nově příchozích dětí s důrazem na poznávání a uspokojování jejich individuálních potřeb.**

Celkem bylo sledováno deset dětí, které nastoupily nově ve školním roce 2018/2019 do jedné třídy v mateřské škole. Pozorování bylo dlouhodobé a systematické z důvodu zaznamenání všech podstatných jevů podílejících se na poznávání a naplňování individuálních potřeb dětí. K pozorování byly sestaveny pozorovací archy, na jejichž základě učitelky plánovaly další počínání směřující k co nejrychlejšímu a úspěšnému ukončení procesu adaptace založeném na poznávání a saturaci potřeb dětí.

V souvislosti s tímto cílem byla stanovena výzkumná otázka: **V jakém rozsahu došlo k adaptaci jednotlivých dětí na základě respektování jejich individuálních potřeb?**

K vyhodnocení této výzkumné otázky vedlo soustavné a systematické pozorování a průběžné vyhodnocování procesu adaptace u jednotlivých dětí s důrazem na respektování jejich individuálních potřeb. Během šetření bylo zjištěno několik zajímavých skutečností.

Jak bylo dokázáno výše, podmínky vzdělávání jsou významným faktorem pro respektování a naplňování potřeb dětí. Bylo zjištěno, že proces adaptace ovlivňuje úroveň postupného naplňování aktuálních potřeb dítěte. V případě fyziologických potřeb byly zajištěny optimální podmínky pro jejich uspokojení, ať už z domova (dítě bylo nasnídané, vhodně oblečené, odpočinuté, zdravé apod.), nebo v mateřské škole (dostatek pití a jídla, pohyb, odpočinek, spánek, vyměšování). Proces adaptace byl zkomplikován v případě, kdy dítě se necítilo dobře (teplota, nastydnutí, nemoc), což se projevilo i v jeho často negativním chování bez možnosti naplnit potřeby vyšší. Potřeba bezpečí byla u každého dítěte odlišná a s různou potřebou času k jejímu naplnění, většinou ovlivněná jeho dosavadními zkušenostmi. Děti se postupně seznamovaly s prostředím, režimem dne, třídními pravidly i učitelkami. Velkou výhodou bylo

současné působení obou učitelek během prvních čtrnácti dnů, kdy se děti i rodiče mohli s učitelkami blíže seznámit. Také se potvrdilo, že úspěšný proces adaptace je založen na aktivní spolupráci všech zúčastněných při saturaci potřeby bezpečí a jistoty, která je v procesu adaptace na nové prostředí stěžejní. Velmi se osvědčil každodenní rozhovor s rodiči, při kterém učitelka shrnula informace o pobytu dítěte ve třídě, a domlouvání se na dalším postupu v procesu adaptace. Tento přístup velmi napomohl rodičům, kteří byli zpočátku nejistí a tyto negativní pocity pak přenášeli i na jejich dítě a znesnadňovali tak jeho zvykání si na docházku do mateřské školy. Dále dětem velmi napomáhaly rituály a pravidelnosti, díky kterým se rychleji orientovaly v režimu dne. V případě blízcí se změny v režimu dne se osvědčilo včasné informování dětí, které se tak mohly na změnu připravit a přijmout ji, což směřovalo k naplnění potřeby jistoty a bezpečí. Na uspokojování potřeby sounáležitosti a lásky se podílely zejména psychosociální podmínky v mateřské škole. Tato potřeba byla v období adaptace naplňována především prostřednictvím společných činností spojených s příjemným prožitkem. Důležitá byla pozitivní pochvala za konkrétní počínání dětí. Jako hrozba se ukázal přístup rodičů, kteří nerespektovali rady učitelek (pozdní příchody do mateřské školy, urychlený nástup dítěte), kdy se dítě následně nemuselo cítit komfortně, což ovlivňovalo naplňování všech zbylých potřeb. Právě saturaci potřeb fyziologických, bezpečí, sounáležitosti a uznání významně ovlivňoval proces adaptace. V případě, kdy tyto potřeby byly naplněny, bylo dítě většinou zvyklé na prostředí a režim, vymizel pláč, dítě reagovalo dobře na změny, projevovalo zájem o hry s ostatními dětmi i organizované činnosti učitelkou, umělo si říct, co potřebuje. V případě uspokojení výše zmíněných potřeb a úspěšné adaptace se daly snáz naplňovat potřeby kognitivní, estetické i seberealizační. Každé dítě je individuální bytost, u které byl prostřednictvím vhodného zajištění všech podmínek vzdělávání proces adaptace úspěšně ukončen také v závislosti na jeho věku, zkušenostech, možnostech a míře uspokojování jeho individuálních potřeb.

Během realizace výzkumné části jsem se snažila implementovat informace z teoretické části a potvrdilo se mi stanovisko, které zmínila Sikorová (2011), kdy hierarchické naplňování potřeb dle Maslowa, tedy teorie, že vyšší potřeby lze naplnit po saturaci potřeb nižších, neplatí absolutně. Ukázalo se to v několika případech, kdy dítě nemělo dostatečně uspokojené fyziologické potřeby (teplota, nastydnutí, hlad apod.), ale vyžadovalo naplnění potřeb vyšších, zejména potřeb bezpečí, jistoty, lásky a přijetí.

Také se potvrdilo, že úspěšný proces adaptace je založen na aktivní spolupráci všech zúčastněných, zejména při saturaci potřeby bezpečí a jistoty, která je v procesu adaptace na

nové prostředí stěžejní. Osvědčil se dotazník pro rodiče nově nastupujících dětí, který rodiče obdrželi již v červnu 2018 na informační schůzce. Ten napomohl učitelkám v mateřské škole získat základní informace o novém dítěti, které mohly využít pro navázání prvního kontaktu s ním samotným. Vyplněný dotazník měli rodiče přinést první den nástupu dítěte do mateřské školy, ovšem praktičtější by bylo, kdyby ho učitelky v mateřské škole měly k dispozici ještě před nástupem dítěte, aby si ho mohly předem přečíst a zjištěné informace využít již první den. Také se stalo, že na dotazník rodiče první den zapomněli a přinesli ho až den následující nebo ho vyplnili na místě, kde na to nebyl patřičný klid. Dotazník poskytl důvěrné informace o dítěti, a sice jak ho rodiče oslovují, zda je zvyklé na odloučení, s čím si nejraději hraje, zda má z něčeho strach, úroveň jeho sebeobsluhy, jeho neoblíbené jídlo a pití, informace o zdravotním stavu a v neposlední řadě jakou má dítě povahu. Učitelka při doplňujícím rozhovoru s rodiči zohlednila další důležité aspekty ovlivňující proces adaptace. Zjistila tak, jaký výchovný styl rodiče praktikují nebo zda má dítě nějaké sourozence.

K systematickému pozorování a vyhodnocení potřeb dětí byly vytvořeny pozorovací archy s možností doplnění dalších záznamů objasňujících zvolené hodnocení, které se osvědčily a v následujícím školním roce budou využity ve všech třídách.

Rizika, která byla shledána, se stala námětem pro zlepšení v následujícím školním roce. Jedná se především o pořízení pomůcek vhodných pro děti mladší tří let, promyšlení lepší přístupnosti osobních šanonů dětem, lepší organizaci při plánování akcí pro děti během školního roku (zejména, aby v jednom týdnu nebylo více akcí), snížení počtu dětí ve třídách.

## Závěr

Tématem této diplomové práce bylo naplňování individuálních potřeb dětí v mateřské škole se záměrem shrnout teoretické poznatky týkající se potřeb dětí předškolního věku a výzkumně ověřit podmínky a možnosti respektování a naplňování individuálních potřeb v průběhu adaptace. Na zanalyzovanou problematiku vycházející z teoretické části navazuje kvalitativní výzkum v podobě případové studie, která se zabývá hodnocením podmínek vzdělávání v konkrétní mateřské škole jakožto významného činitele ovlivňujícího naplňování potřeb dětí. Součástí empirického výzkumu bylo sledování průběhu procesu adaptace nově nastoupených dětí vycházejícího z principu naplňování individuálních potřeb dětí.

Úvod teoretické části byl věnován historickým okolnostem, které ovlivnily vnímání potřeb dětí společností v současné době, v níž je dětství velmi uznávané období. Právě v dětství jsou vytvářeny základy pro celoživotní rozvoj člověka. Naše společnost si je vědoma důležitosti chránit toto období, což je zřejmé i přijetím závazných dokumentů vymezujících potřeby dětí, které se staly zároveň jejich právy. Pro účely diplomové práce byly porovnány tři různé teoretické modely, z nichž je patrné společné východisko, a sice naprosté respektování dítěte takového, jaké je a shoda brát ohled na aktuální stupeň vývoje dítěte. Pro užší specifikaci dané problematiky byla kapitola 3 věnována přímo vývojové charakteristice dítěte předškolního věku. Kromě fyziologických a sociálních potřeb jsou významné i psychické potřeby, které umožňují rozmanitý vývoj dítěte. Ovšem východiskem k naplnění těchto potřeb je aktivní styk s prostředím, proto je v této práci věnována pozornost i rodině a mateřské škole a aspektům ovlivňujícím saturaci všech potřeb. Přestože potřeby dětí v předškolním věku bývají podobné, odlišují se často od sebe potřebnou mírou a způsobem uspokojení. Právě proto je zapotřebí prostřednictvím různých metod poznávat aktuální potřeby dětí. Učitelky v mateřské škole mají každodenní příležitost k pozorování dětí, ze kterého lze usoudit, jaké potřeby jsou u dětí aktuální, a směřovat další činnosti k jejich naplnění. Přínosnou metodou je také analýza hry a kresby, která často souvisí s psychickým stavem dítěte. Hra a kresba může být pro dítě zároveň vhodným prostředkem ke sdělení nebo i naplnění jeho aktuálních potřeb. Při zahájení docházky do mateřské školy nastává adaptační období, kdy se dítě musí zorientovat v novém prostředí. Pro některé to může být velká zátěž projevující se negativními projevy v chování. Právě citlivý přístup učitelek i rodičů a respekt k potřebám dětí, v tomto případě zejména potřeb psychických, celý proces usnadňuje. V opačném případě, kdy dochází k dlouhodobému strádání v nějaké potřebě, hrozí rizika vzniku deprivace či frustrace.

Teoretická část se stala východiskem pro vymezení cílů a výzkumných otázek v empirické části, na které se prostřednictvím vlastního kvalitativního výzkumu podařilo odpovědět v plné míře. K dosažení určeného cíle a výzkumných otázek bylo zapotřebí využít několika metod, jejichž prostřednictvím byla zajištěna validita výzkumu. Případová studie, která byla zaměřena na hodnocení podmínek vzdělávání v konkrétní mateřské škole, přinesla pozitivní zjištění, že dle požadavků uvedených v RVP PV (2018) má vhodné podmínky pro vzdělávání dětí předškolního věku a plně respektuje jejich potřeby, a to včetně období adaptace. Zjištěná rizika nebyla vážného charakteru, kdy by byl zdravý vývoj dítěte nějak ohrožen, přesto se staly námětem pro další zlepšení podmínek vzdělávání v mateřské škole. Výzkum byl doplněn pozorováním nově nastoupených dětí, kdy se osvědčily dotazníky, které učitelkám poskytly výchozí informace pro další práci s dítětem, a následně pozorovací archy nabízející přehled aktuálního stavu jeho potřeb a dosaženou úroveň přivyknutí na nové prostředí.

Osobním přínosem pro mě bylo potvrzení důležitosti věnování pozornosti tomuto tématu, kdy právě orientace v problematice potřeb dětí předškolního věku mi v mnohých případech umožnila porozumět chování dětí. Pro samotné děti byl přínosný zájem o ně samotné, kdy nejen v období adaptace, ale i během celého roku byly vytvářeny podmínky odpovídající jejich aktuální vývojové úrovni, s ohledem na jejich zájem a potřeby, čímž se směřovalo k jejich rozvoji v maximální možné míře. Jako nejvýznamnější se u dětí ukázala potřeba jistoty a bezpečí, kterou bylo nutné neustále podporovat, ale na její uspokojení navazovalo naplnění potřeb dalších. Během realizace výzkumu bylo patrné, jak je pro děti důležitý úsměv, slovní podpora a princip nedirektivního přístupu učitelky. Pro mateřskou školu je přínosem možnost využití vyzkoušených dotazníků a pozorovacích archů, které umožňují získání důležitých informací o nově nastupujícím dítěti a komplexní přehled o úrovni naplnění jeho individuálních potřeb. Právě ucelený a přehledný systém umožňuje porozumět chování dítěte, zejména v případě jeho negativních projevů, které mohou signalizovat strádání v uspokojení nějaké potřeby a včas tak reagovat a předcházet riziku vzniku frustrace či deprivace. Přínos lze spatřit i ve skupině rodičů, kteří měli možnost nahlédnout do adaptace, jako procesu, který je ovlivňován mnoha aspekty, a pochopit tak chování svého dítěte.

## Seznam použitých informačních zdrojů

### Literatura

BOWLBY, John. *Vazba: teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-670-4.

DUNOVSKÝ, Jiří. *Sociální pediatrie: vybrané kapitoly*. Praha: Grada, 1999. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-254-9.

GILLERNOVÁ, Ilona. Dítě v rodině. In: MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010, s. 183-196. ISBN 978-80-7367-627-8.

GILLERNOVÁ, Ilona. Profesionální kompetence učitelky mateřské školy a význam jejího rozvíjení. In: MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010, s. 183-196. ISBN 978-80-7367-627-8.

HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana. *Pedagogická a sociální psychologie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-587-4

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Ilustroval Karel NEPRAŠ. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.

HAVLÍNOVÁ, Miluše. *Zdravá mateřská škola*. Praha: Portál, 1995. Výchova dětí od 3 do 8 let. ISBN 80-7178-048-0.

HEJLOVÁ, Helena. *Práva dítěte ve vzdělávání - výzva pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-468-6.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009a. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-628-5.

HELUS, Zdeněk. *Osobnost a její vývoj*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009b. ISBN 978-80-7290-396-2.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

LANGMEIER, Josef a Zdeněk MATĚJČEK. *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1983-5.

KLOUDOVÁ, Helena. *Zvládneme mateřskou školu?: rady pro rodiče i učitele*. Praha: TeMi CZ, 2013. ISBN 978-80-87156-81-0.

KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3.

KREJČOVÁ, Věra, Jana KARGEROVÁ a Zora SYSLOVÁ. *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0812-9.

KROPÁČKOVÁ, Jana. Dítě jako subjekt předškolního vzdělávání. In: SYSLOVÁ, Zora, Radmila BURKOVIČOVÁ, Jana KROPÁČKOVÁ, Kateřina ŠILHÁNOVÁ a Lucie ŠTĚPÁNKOVÁ. *Didaktika mateřské školy*. Praha: Wolters Kluwer, 2019, s. 68-118. ISBN 978-80-7598-277-3.

KROPÁČKOVÁ, Jana. Rodiče. In: OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016, s. 179-185. ISBN 978-80-247-5107-8.

KUCHARSKÁ, Anna. Přehled pedagogicko-psychologické diagnostiky potřeb předškolních dětí v interakci s dospělými. In: MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010, s. 79-91. ISBN 978-80-7367-627-8.

MASLOW, Abraham Harold. *O psychologii bytí*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0618-7.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa : základní duševní potřeby dítěte : dítě a lidský svět*. Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987.



MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. Třetí, upravené vydání (ve Vyšehradu první). Praha: Vyšehrad, 2017. ISBN 978-80-7429-797-7.

MATĚJČEK, Zdeněk a Marie POKORNÁ. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Jinočany: H & H, 1998. ISBN 80-86022-21-8.

MUSILOVÁ, Marcela. Rodina. In: ŠMELOVÁ, Eva a Michaela PRÁŠILOVÁ. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál, 2018, s. 75-88. ISBN 978-80-262-1302-4.

OPRAVILOVÁ, Eva. Pojetí, smysl a základní orientace předškolní výchovy. In: KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001, s. 123-140. ISBN 80-7178-585-7.

OPRAVILOVÁ, Eva. Obrazy dětství a vzdělávání dětí. In: HEJLOVÁ, Helena. *Nahlížení do světa dětí*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013, s. 7-39. ISBN 978-80-7290-640-6.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5107-8.

PETRUSEK, Miloslav, Hana MAŘÍKOVÁ a Alena VODÁKOVÁ. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-311-3.

PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. Přeložil František JIRÁNEK. Praha: Portál, 1999. Studium (Portál). ISBN 80-7178-309-9.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0772-6.

*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2018.

SIKOROVÁ, Lucie. *Potřeby dítěte v ošetrovatelském procesu*. Praha: Grada, 2011. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-3593-1.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina a Martina KUPCOVÁ. *Autoevaluace mateřské školy: metodická příručka k vlastnímu hodnocení*. Praha: VÚP, Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2008. Metodika RVP - Rámcový vzdělávací program. ISBN 978-80-87000-22-9

SUCHÁNKOVÁ, Eliška. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9.

SVOBODA, Mojmír. Klinické metody. In: SVOBODA, Mojmír, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, s. 31-48. ISBN 978-80-7367-566-0.

SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.

SYSLOVÁ, Zora. Pedagogická diagnostika v mateřské škole. In: SEDLÁČKOVÁ, Hana, Zora SYSLOVÁ a Lucie ŠTĚPÁNKOVÁ. *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012, s. 23-44. ISBN 978-80-7357-884-8.

SYSLOVÁ, Zora. Spolupráce s rodiči jako základ efektivního vzdělávání a hodnocení dětí. In: SEDLÁČKOVÁ, Hana, Zora SYSLOVÁ a Lucie ŠTĚPÁNKOVÁ. *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012, s. 69-82. ISBN 978-80-7357-884-8.

ŠÍROVÁ, Eva. Metody poznávání a rozvíjení individuálních potřeb předškolních dětí v interakci s dospělými. In: MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010, s. 93-112. ISBN 978-80-7367-627-8.

ŠTĚPÁNKOVÁ, Lucie. Podmínky předškolního vzdělávání. In: SYSLOVÁ, Zora, Radmila BURKOVIČOVÁ, Jana KROPÁČKOVÁ, Kateřina ŠILHÁNOVÁ a Lucie ŠTĚPÁNKOVÁ. *Didaktika mateřské školy*. Praha: Wolters Kluwer, 2019, s. 191-201. ISBN 978-80-7598-277-3.

ŠULOVÁ, Lenka. Repetitorium vybraných poznatků vývojové psychologie. In: MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010, s. 13-22. ISBN 978-80-7367-627-8.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

*Úmluva o právech dítěte a související dokumenty*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2016. ISBN 978-80-7421-120-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití*. Praha: Raabe, 2017. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-333-9.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Praha: Portál, 2001. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-544-X.

### **Elektronické zdroje**

*Bílá kniha* [online]. [cit. 2019-02-09]. Dostupné z:

[http://www.nuv.cz/uploads/nuv/strategicke/Bila\\_kniha\\_2001.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/nuv/strategicke/Bila_kniha_2001.pdf)

*Cepík: Zdravý životní styl předškolních dětí* [online]. Dostupné z: <https://www.cepik.cz/>

*Deklarace práv dítěte* [online]. 1959. Dostupné z: <http://www.un-documents.net/gdrc1924.htm>

*Geneva Declaration of the Rights of the Child* [online]. 1924. Dostupné z: <http://www.un-documents.net/gdrc1924.htm>

HELUS, Zdeněk. *K psychologii láskyplného vztahu: pedagogické inspirace se zaměřením na předškolní výchovu* [online]. 2014, (24 (4), 468-487. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1883>

Optional Protocol to the Convention on the Rights of the Child on the Sale of Children, Child Prostitution and Child Pornography. United Nations: Treaty Collection [online]. 2000 [cit. 2019-02-28]. Dostupné z:

<https://treaties.un.org/Pages/showDetails.aspx?objid=0800000280000815>

Optional Protocol to the Convention on the Rights of the Child on the involvement of children in armed conflict. United Nations: Treaty Collection [online]. 2000 [cit. 2019-02-28]. Dostupné z: <https://treaties.un.org/Pages/showDetails.aspx?objid=0800000280001282>

Optional Protocol to the Convention on the Rights of the Child on a communications procedure. United Nations: Treaty Collection [online]. 2011 [cit. 2019-02-28]. Dostupné z: <https://treaties.un.org/Pages/showDetails.aspx?objid=0800000280309665>

*Svět nekončí za vratky - cvičíme se zvířátky* [online]. Dostupné z: <https://www.sokol.eu/obsah/5462/svet-nekonci-za-vratky-cvicime-se-zviratky>

*Školský zákon: Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.* [online]. 2004. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>

*Úmluva o právech dítěte* [online]. 1989. Dostupné z:

[https://www.unicef.cz/odkazove\\_zdroje\\_textove\\_materialy/prava\\_deti/umluva\\_o\\_pravech\\_dite-plne\\_zneni.pdf](https://www.unicef.cz/odkazove_zdroje_textove_materialy/prava_deti/umluva_o_pravech_dite-plne_zneni.pdf)

*Vyhláška č. 107/2005 Sb. Vyhláška o školním stravování* [online]. 2005 Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-107>

*Vyhláška č. 410/2005 Sb. Vyhláška o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých* [online]. 2005. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-107>

## Seznam příloh

Příloha 1	Deset základních funkcí rodiny dle Z. Heluse
Příloha 2	Souhlas zákonného zástupce
Příloha 3	Souhlas ředitele mateřské školy
Příloha 4	Dotazník pro rodiče nově nastupujících dětí
Příloha 5	Zodpovězený otazník Adam
Příloha 6	Vyplněný dotazník Bruno
Příloha 7	Vyplněný dotazník Cyril
Příloha 8	Vyplněný dotazník Daniel
Příloha 9	Vyplněný dotazník Erik
Příloha 10	Vyplněný dotazník Františka
Příloha 11	Vyplněný dotazník Hana
Příloha 12	Vyplněný dotazník Justýna
Příloha 13	Vyplněný dotazník Karolína
Příloha 14	Vyplněný dotazník Laura
Příloha 15	Individuální záznamy Adam
Příloha 16	Individuální záznamy Bruno
Příloha 17	Individuální záznamy Cyril
Příloha 18	Individuální záznamy Daniel
Příloha 19	Individuální záznamy Erik
Příloha 20	Individuální záznamy Františka
Příloha 21	Individuální záznamy Hana
Příloha 22	Individuální záznamy Justýna
Příloha 23	Individuální záznamy Karolína
Příloha 24	Individuální záznamy Laura

## **Seznam tabulek**

Tabulka 1 Pozorovací arch Adam

Tabulka 2 Pozorovací arch Bruno

Tabulka 3 Pozorovací arch Cyril

Tabulka 4 Pozorovací arch Daniel

Tabulka 5 Pozorovací arch Erik

Tabulka 6 Pozorovací arch Františka

Tabulka 7 Pozorovací arch Hana

Tabulka 8 Pozorovací arch Justýna

Tabulka 9 Pozorovací arch Karolína

Tabulka 10 Pozorovací arch Laura

## **Seznam obrázků**

Obrázek 1 Pyramida základních potřeb dle Maslowa