

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Optimalizace odpočinkového režimu v mateřské škole

Optimization of relaxation regime in nursery school

Lenka Kučerová

Vedoucí práce: PhDr. Michal Zvírotsky, Ph.D.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

2015

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma: „Optimalizace odpočinkového režimu v mateřské škole“ vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne:.....

.....

podpis

Poděkování

Ráda bych poděkovala PhD. Michalovi Zvírotskému, Ph.D. za jeho odborné rady a čas, který mi při zpracování práce věnoval. Poděkování patří rovněž všem pracovníkům, dětem školy a jejich rodičům, kde výzkumné šetření probíhalo. Ti všichni mi ochotně věnovali svůj čas a poskytli mi cenné informace. A v neposlední řadě patří také dík mému manželovi, dětem a tatínkovi, za jejich trpělivost a podporu.

ABSTRAKT

Práce je zaměřena na odpočinkový režim v životě dítěte předškolního věku v rodině a v mateřské škole.

V teoretické části jsou vymezeny dětské potřeby a práva, vývoj motivací, emočně morální vývoj a dále pak socializace dítěte dané věkové skupiny. V další části jsou objasněny úkoly a podmínky současné mateřské školy, její denní režim, rytmus, rituály. Práce se rovněž zabývá osobností učitele a jeho kompetencemi, působícího v rámci předškolního vzdělávání. Následuje část, která je věnována současné rodině, jejím výchovným stylům a aktuálním požadavkům na vztah mezi rodinou a školou v současné době. V závěru teoretické části je popsán spánek a odpočinek, jeho důležitost pro dítě předškolního věku, ale také možné poruchy spánku dětí.

Praktická část je cílena na odpočinkový režim v rodinách dětí a v mateřské škole. Pomocí dotazníků byl zjištěn stav odpočinkového režimu dětí v rodinách a následně ve dvou třídách mateřské školy. Po zavedení návrhů organizačních a materiálních změn ve dvou třídách MŠ byl po šesti měsících zjištěn dopad těchto inovací na spokojenost dětí a pohled učitelů na dané změny.

Výsledek akčního výzkumu ukazuje, jaký vliv na kvalitu odpočinkového režimu v předškolním zařízení mají organizační a materiální změny, a jak jsou učitelé schopni zavést a reflektovat nové podmínky.

KLÍČOVÁ SLOVA

odpočinkové činnosti, dítě předškolního věku, režim dne, mateřská škola, spánek, učitel mateřské školy, rodina

ABSTRACT

This thesis is focused on relaxation regime in the life of pre-school kids in their family and in nursery school.

In theoretical part child's needs and rights, evolution of motivation, emotionally-moral evolution and socialization of children in the given age group are defined. In the next part aims and conditions of contemporary nursery school its daily regime, rhythm and rituals are described. This work also deals with the work of a teacher and his competences. The following part is dedicated to contemporary family, its educational styles and current relationship between school and family. In the final part of the theoretical part sleep and relaxation and its importance as well as sleep malfunctions are described.

Practical part is aimed at relaxation regime in families of the children and in nursery school. Through questionnaires state of relaxation regime in families and in two classes of nursery school was established. After implementing organizational and material suggestions in two classes of nursery school impact of these innovations on happiness of children and view of teachers of these changes was evaluated after six months.

The result of the survey shows what influence on quality of relaxation regime in nursery school organizational and material changes have and how are teachers capable to implement and reflect new conditions.

KEYWORDS

relaxing activities, preschool age child, daily regime, nursery school, sleep, kindergarten teacher, family

Obsah

ÚVOD	8
1 TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1.1 Dítě předškolního věku.....	9
1.1.1 Potřeby člověka se zaměřením na dítě	9
1.1.2 Práva dítěte.....	12
1.1.3 Motivační, emoční a morální vývoj dítěte	14
1.1.4 Socializace	18
1.2 Mateřská škola.....	21
1.2.1 Úkoly mateřské školy	22
1.2.2 Podmínky mateřské školy	23
1.2.3 Režim dne v mateřské škole.....	25
1.2.4 Rytmus a rituály	25
1.2.5 Návyky dětí.....	26
1.2.6 Kompetence učitelky.....	28
1.3 Rodina a její výchovné styly	32
1.3.1 Výchovné styly	33
1.3.2 Rodiče jako partneři	38
1.4 Odpočinek, spánek a jeho důležitost pro dítě	39
1.4.1 Délka a rozvrh spánku.....	40
1.4.2 Principy odpočinku či spánku	42
1.4.3 Spánkové fáze	43
1.4.4 Jistota a bezpečí	44
1.4.5 Poruchy spánku dětí	45
2 VÝZKUMNÁ ČÁST	47
2.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky.....	47
2.2 Mapování problému.....	47
2.3 Harmonogram výzkumu	48
2.4 Analýza vstupních informací.....	48
2.4.1 Dotazníkové šetření z rodin	49
2.4.2 Dotazování a závěry z rozhovorů s dětmi.....	57
2.4.3 Dotazníkové šetření pedagogických pracovníků	60
2.5 Souhrn vstupních informací.....	63

2.6 Návrh organizačních a materiálních změn	64
2.7 Realizace změn a průběžná diskuse k tématu.....	66
2.8 Vyhodnocení nových postupů a inovací v režimu.....	66
2.8.1 Závěrečný rozhovor s dětmi.....	66
2.8.2 Souhrn odpovědí z dotazníků pedagogů	67
2.9 Souhrn hodnocení změny v odpočinkovém režimu	70
2.10 Volba nových postupů a změn.....	71
3 ZÁVĚR.....	72
4 Seznam použitých informačních zdrojů	74
5 Seznam tabulek	76
6 Seznam grafů.....	76
7 Seznam příloh.....	77

ÚVOD

K tématu diplomové práce mě přivedlo mé patnáctileté působení v mateřské škole. Po tuto dobu jsem měla možnost pracovat s předškolními dětmi různých věkových skupin. Protože odpočinkový režim v mateřské škole vždy patřil a stále patří k dennímu režimu, zajímal mě pohled na toto téma očima dnešních rodičů, dětí i pedagogů. Tak, jako se změnil způsob výchovy a vzdělávání v našich školách od revoluce v roce 1989, tak se změnil i způsob této odpočinkové části dne. I zde byla zavedena určitá rozvolněnost či demokratičnost a názory na tento klidový režim z pohledu veřejnosti se různí.

Protože po rozhovoru s pedagogy mateřské školy, kde působím a kde výzkum probíhal, mi byly sdělovány názory, že v odpoledním odpočinkovém režimu se jeví určité nedostatky, které by bylo dobré inovovat, rozhodla jsem se pomocí akčního výzkumu určité inovativní změny aplikovat. Největší problém se jevil ve třídách starších dětí, kde již tak velké potřeby spánku děti nemají, proto výzkum probíhal zde.

Záměrem akčního výzkumu je zmapovat momentální stav odpočinkového režimu v Mateřské škole Šafaříkova v Lounech. Zjistit, jak jsou děti zvyklé odpočívat doma a jaký je názor dětí, rodičů a pedagogů na klidový režim po obědě v daném zařízení. Posoudit vhodnost a stanovit navrhované změny pro danou věkovou kategorii dětí, které vyplývají z rozhovorů, diskusí a dotazníků. Aplikované změny sledovat, popsat jejich postupné začleňování do režimu a následně hodnotit následující stav. Nedílnou součástí je i návrh dalších možných inovací.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Dítě předškolního věku

Za předškolní období je v některých odborných pracích považováno celé období od narození po nástup do školy. Ve většině vývojově psychologických publikací je však etapa chápána jako věk mezi třetím a šestým rokem dítěte. Není třeba ani podotýkat, že je to jedno z nejzajímavějších a nejvýznamnějších období člověka. Je to čas neutuchající tělesné i duševní aktivity, velkého zájmu o okolí, takzvané období hry, kdy se aktivita dítěte projevuje nejvíce. Celé toto období je typické významnými změnami v různých oblastech biologického a psychosociálního vývoje.

1.1.1 Potřeby člověka se zaměřením na dítě

V souvislosti s motivačně-volní charakteristikou předškoláka je třeba připomenout neutuchající potřebu být aktivní. Tato aktivita se projevuje verbálně, občas plynulým tokem otázek, a také v rovině lokomotoriky, stálým poskakováním, poposedáváním, různými pohyby. Ortopedi vysvětlují, že tato potřeba pohybu je způsobena také růstem dlouhých kostí a celkovou osifikací kostry (Mertin., Gillernová, 2010).

Vedle této výrazné potřeby aktivity a pohybu je však stejně silná potřeba stability, jistoty, zázemí, trvalosti a bezpečí. Dítě předškolního věku potřebuje proto stabilní zázemí, které mu dodává energii do zkoumání, zvědavosti a do samostatného odpoutávání od této jistoty a zázemí. Odpoutávání musí mít ale „pod kontrolou“. Zajímavostí je, že dítě, které vnímá své zázemí jako nejisté, přestává experimentovat, zkoumat a odpoutávat se. Fixuje se v nejistém vztahu. Mezi významné potřeby tohoto období patří potřeba citového vztahu, sociálního kontaktu, společenského uznání, identity a seberealizace (Mertin., Gillernová, 2010).

Abraham Harold Maslow, americký psycholog, sestavil přehled potřeb člověka, které ho provází celým životem, ale požadovaná míra naplnění je u každého individuálně různá. Propojil ve svém modelu hodnoty člověka spolu s biologickými a psychologickými potřebami do jednoho komplexu. Výše zmíněné kategorie uspořádal do pyramidálního systému, kde do základu pyramidy umístil fyziologické potřeby. Když dojde k jejich uspokojení, vyvstane potřeba další. A tou je potřeba bezpečí. Když se jedinec cítí v bezpečí, tak přichází potřeba někam patřit a být milován. Tyto tři potřeby označujeme jako základní a jsou uspokojeny za předpokladu, že jedinec získá to, či ono. Na vrcholu pyramidy pak

následují potřeby seberealizační, které dosahují za bezprostřední zájmy, které jedinec má (Říčan, 2004).

1. **Základní fyziologické potřeby**, jako je potřeba potravy, tekutin, vyměšování, dýchání, přiměřená teplota, spánek, odpočinek, sexuální uspokojení, vyhnutí se bolesti
2. **Potřeba bezpečí a jistoty**, stálosti, spolehlivosti, struktury, pořádku, pravidel a mezí, osvobození od strachu a úzkosti a chaosu, které jsou silně proječovány v raném věku a dětství
3. **Potřeba sounáležitosti a lásky**, náklonnosti, shody a ztotožnění, potřeba někam patřit, nebýt vylučován, mít kořeny, začlenit se do společnosti a do kolektivu
4. **Potřeba uznání**, sebedůvěra, sebeúcta, prestiž a úspěch
5. **Potřeby kognitivního rozvoje**, poznávat, dozvídat se, naučit se nové, které přetrvávají až do stáří
6. **Estetické potřeby**, které se vyznačují uspokojivým uspořádáním světa kolem sebe a sebe samého podle svého, hledání krásy a umění, vyjádření se na základě prožitku
7. **Potřeba seberealizace**, sebenaplnění, potřeba uskutečnit to, čím daná osoba potencionálně je, potřeba vlastního výběru a volby, svého postupu. Děti tuto potřebu nacházejí ve hře a svobodném výběru hračky.

Obecně platí, že níže položené potřeby jsou významnější a jejich alespoň částečné uspokojení je podmínkou pro vznik méně naléhavých a vývojově vyšších potřeb. Toto však nelze říci zcela bezvýhradně a je doloženo, že uspokojování vyšších potřeb (estetických, duchovních) může napomoci v mezních situacích lidského života, ve kterých je možnost uspokojování nižších potřeb, omezena.

Specifický přístup k naplňování potřeb vyžadují děti, protože strádání z nedostatku uspokojení některé potřeby může mít jak v tělesném, tak zejména v psychickém vývoji vážné následky. Podoba potřeby a nároky na způsob uspokojování se liší podle věku ale i individuálně.

Potřeby dítěte zajišťuje zpočátku rodina, pak MŠ. Složitost odhadu v projevu a míře potřeb v praxi překonáme pouze znalostí obecných zákonitostí vývoje dítěte doplněných důkladnou znalostí každého jednotlivého dítěte. Jedině důkladná znalost dítěte nám pomůže zvolit pro ně správnou výchovnou strategii.

Na definování psychických potřeb dětí a problematiku jejich neuspokojování se zaměřili také Zdeněk Matějček a Josef Langmeier.

1. **Potřeba stimulace**, tj. náležitého přívodu podnětů co do množství, kvality a proměnlivosti. Uspokojení této potřeby vede organismus k aktivitě.

Dítě by mělo být podporováno v přirozené zvědavosti, motivaci, sledováním jeho zájmů a reagováním na podněty, které od něj vycházejí. Nedostatek podnětů, ale i jejich přesycení mohou způsobit poruchy z neuspokojení, označované obecně jako deprivace. Projevy deprivace i její důsledky mohou být různé – přechodný pocit neuspokojení, únava, smutek, zvýšená agresivita, ale postupně se mohou projevit i trvalejší příznaky, jako je apatie a opoždění ve vývoji.

2. **Potřeba smysluplného světa**. Mají-li se z jednotlivých podnětů stát poznatky a zkušenosti, musí být v těchto podnětech nějaký řád a smysl. Uspokojení této potřeby umožňuje dítěti učit se, nabývat zkušenosti, přizpůsobit se životním podmínkám, osvojovat si účelně pracovní postupy i strategie společenského chování atd.

Dítě preferuje pravidelnost, která pomáhá dítěti zklidnit se a dodává mu pocit uspokojení a jistoty, že se v situaci orientuje. Určitá potřeba řádu pro předškolní věk je důležitá. S řádem se mění pudové a nevědomé síly dítěte v kulturní chování. I když se dítě rádo něčemu učí, potřebuje se také posilovat v tom, že už něco umí a zná.

3. **Potřeba životní jistoty**. Uspokojení této potřeby zbavuje člověka úzkosti, dodává mu pocit bezpečí a umožňuje mu cílevědomou aktivitu poznávací, pracovní i společenskou. Je naplňována především v mezilidských citových vztazích, od prvních citových vztahů s matkou a později v dalším životě.

Některé děti přijmou učitelku hned, některé později nebo ji odmítají. Situace učitelky je náročná, protože přímou citovou vazbu od ní očekávají a vyžadují všechny děti ve skupině a dítě jako jedinec se musí vyrovnat s konkurencí. Citová deprivace v předškolním období vzniká tehdy, kdy dítě nemá možnost navázat hlubší citový vztah k nejbližší osobě. Učitelka může přispívat k posílení citové vazby u dítěte, kterému citový vztah nejbližších chybí, tím, že mu vytváří širší citové území mezi vrstevníky i všemi ostatními pracovníky.

4. **Potřeba pozitivní identity**, vlastního zdravého „já“, znamená pozitivní přijetí sama sebe a své společenské hodnoty. Patříčná sebeúcta i patřičné sebevědomí jsou podmínkou uspokojivého zařazení ve společnosti.

V mateřské škole se vědomí osobní identity odvíjí od vztahu k učitelce. Ta pomáhá dítěti získat ve skupině místo a postavení a možnost uplatnit se. Rovněž se díky učitelce může cítit jako ten, kdo selhává a o kom se pochybuje při častém napomínání, srovnávání, poznámkách řečených třeba jen mimochodem, moralizování atd. Deprivace z nedostatku osobní identity má tendenci udržet se a pokračovat často až k dospívání, kdy se stále prohlubuje.

5. **Potřeba otevřené budoucnosti**, naděje a životní perspektivy. Uspokojování nižších potřeb otvírá dítěti pohled a vstup do budoucnosti. Umožňuje uspokojivé prožívání osobního běhu života. Ztráta životní perspektivy, tzv. uzavřená budoucnost vede k zoufalství.

Pocit nedostatku životní perspektivy se dostavuje, když dítě srovnáváme s úspěšnějšími, protože si přejeme, aby bylo dokonalé. Uspokojování této potřeby může MŠ posilovat tím, že dítě poznává spolužáky s různými dispozicemi a indispozicemi a setkává se s jinakostí, které se přestane bát. Učí se být aktivní a překonávat překážky i za cenu dočasného neúspěchu. Pro pocit životní perspektivy je pobyt v mateřské škole velmi důležitý.

Matějček (1999) zdůrazňuje význam prvotních emocionálních vztahů s mateřskou osobou, ale i dalšími nejbližšími členy rodiny. Pozitivní zkušenost představuje určitý základ, který dítěti přináší pocit jistoty i pro budoucnost, ve formě převahy pozitivního očekávání. Tato potřeba je dosti specifická právě pro svou vazbu na rané údobí vývoje. Úroveň jejího uspokojování v dětství bude do značné míry určovat jak charakter, tak způsob jejího uspokojování po celý zbytek života. Člověk, který neprožil v dětství citově uspokojivý, stabilní a spolehlivý vztah, jej nebude umět realizovat ani v budoucnosti. Je zřejmé, že základní zkušenost, tj. učení, hraje svou roli při vytváření, rozvoji, ale i individualizaci psychických potřeb. Je tomu tak přesto, že dispozice k jejich rozvoji má člověk vrozené.

1.1.2 Práva dítěte

Práva dítěte znamenají respektovat dítě jako nezávislý subjekt, který potřebuje z důvodu fyzické a psychické nezralosti zvláštní péči a ochranu. Dítě je lidská bytost, vyžadující úctu

ke své osobě, důstojnost a soukromí. Nejlepším prostředím pro jeho výchovu je rodina, kterou má stát podporovat, nikoliv jí nahrazovat.

Uplynulá období přinesla mnoho pohledů na dítě a jeho dětství. V dějinách bylo dítě někdy pojmáno jako objekt, obohacovalo citový život dospělých a žilo v láskyplném prostředí. Jindy zase naopak bylo pojmáno jako nemilované, znehodnocované, nebezpečné a poškozované necitlivými zásahy dospělých. Všechny tyto pohledy na dětství a dítě samo jsou a byly ovlivňovány životními podmínkami, kulturou, civilizačními faktory společnosti, dále také světovým názorem a výkladem světa vůbec.

Přímým myšlenkovým vlivem na vznik Úmluvy o právech dítěte byl dvojí rozdílný pohled v minulosti na dítě /kladný i záporný/, etický pohled na dítě samo, ochrana dětství a lidství dítěte do budoucna, závazek dospělých o děti lépe pečovat než v minulosti. Dalším vlivem bylo existence Hnutí za lidská práva a práva žen, prosazování nové humanistické pedocentrické výchovy a politická vůle.

Zásadní událostí, která ovlivnila vznik Úmluvy o právech dítěte, byl v prvopočátku soudní proces s Elen Jebbovou za zveřejnění fotek a článku o dětech mezi válčícími tábory a založení Hnutí za práva dítěte. Následně vytvoření Všeobecné deklarace lidských práv, která navazuje na Ženevskou deklaraci práv dítěte z roku 1924 a Deklaraci práv dítěte (přijata Spojenými národy r. 1959). Tato úmluva byla přijata v roce 1989 v New Yorku shromážděním OSN a jménem ČSFR byla podepsána 30.9.1990. Zveřejněna byla ve Sbírce zákonů - č. 104/1991Sb, část 22.

Jen z části bych ráda několik práv dítěte z úmluvy popsala. Státy, které jsou smluvní stranou této úmluvy, se zavazují (Zákon č.104/1991 Sb., úmluva o právech dítěte):

- Respektovat a zabezpečit práva každému dítěti bez jakékoliv diskriminace (rasa, barva pleti, pohlaví, jazyka, náboženství atd.)
- Chránit dítě před trestáním, které vyplývá z činnosti, vyjádření názorů nebo přesvědčení jeho rodičů.
- Upřednostňovat zájem dítěte při jakékoliv činnosti týkající se dětí, uskutečňované soukromými či veřejnými zařízeními sociální péče, soudy, správními či zákonnými orgány.
- Zajistit dítěti ochranu a péči, jaké je nezbytná pro jeho blaho, s ohledem na práva a povinnosti jeho rodičů.

- Uznávat, že každé dítě má přirozené právo na život a zabezpečit v nejvyšší možné míře jeho zachování života a rozvoj.
- Uznávat právo dítěte odděleného od jednoho nebo obou rodičů udržovat pravidelné osobní kontakty s oběma rodiči, pokud to nebude v rozporu s jeho zájmy.
- Zabezpečovat dítěti, které je schopno formulovat své názory, právo tyto názory svobodně vyjadřovat a věnovat jim patřičnou pozornost odpovídající jeho věku a úrovni.
- Respektovat právo dítěte na svobodu projevu (ústně, písemně, prostřednictvím umění aj.)
- Uznávat právo dítěte na svobodu myšlení, svědomí a náboženství.

1.1.3 Motivační, emoční a morální vývoj dítěte

Motivace

Nejsnadnější a neefektivnější motivací předškoláka je motivace novými podněty v rámci hry se známými a přátelskými vrstevníky.

Můžeme si povšimnout, že v tomto věku naprostá většina dětí po společnosti druhých dětí vysloveně touží. Jsou šťastné, když si jich druhé děti všimnou, když je vezmou do hry, když se před nimi mohou sami trochu předvést a vytáhnout. Když přijdou v tomto věku děti dohromady, můžeme si povšimnout, že se neustále smějí, dovádějí, dělají legraci, předvádějí všelijaké kousky, projevují se radostně. Slovo, které vystihne tento stav dětí, v češtině nemáme, ale zřejmě by to bylo nejspíš něco jako „souradost“. Dítě tímto chováním říká: „Jsem mezi vámi rád, je mi tady dobře, je mi veselo!“ (Matějček, 1999)

Vůle dítěte tohoto věku je velice kolísavá, protože jsou pro ně podstatné jasné a blízké cíle spojené s konkrétním uspokojením nějaké jeho potřeby nebo s konkrétní činností. Vůle předškoláka je často stimulována jakousi „kolektivní nákazou“, například vytrvalé budování a zařizování skrýše, či snahou se zalíbit, udělat dojem nebo být akceptován (Mertin., Gillernová, 2010).

Předškolák je nejvíce frustrován, pokud mu znemožníme projevovat aktivitu, být v pravidelném a kvalitním kontaktu s vrstevníky i dospělými, včetně rodičů. Nedovede se vyrovnat s nepřiměřenou odpovědností, vytýkáním „lží“, nejistým zázemím. Zdravé dítě předškolního věku se poměrně snadno vyrovnává s přechodnými nároky, se stresem, ale horší

je to v případě dlouhodobého neuspokojování některých základních potřeb. Potom se mohou objevovat klasické formy obranných mechanismů, jako je například agresivní chování vůči okolí i sobě (některé děti se fackují, štípají, škubou si vlasy), může jít také o „stažení dítěte do svého světa“ (přestává si hrát, přestává komunikovat, straní se ostatním, někdy se chová jako nemocné nebo „uniká“ do věkově nižších stádií a začne se zase například pomočovat, i když hygienické návyky mělo již zvládnuté). Víme, že za některými podobnými projevy může být pouze fyzická únava (pozdní ukládání ke spánku, náročné rodinné dovolené aj.), nemusí jít vždy o následky závažných situací, jako je třeba rozvod nebo odmítání dítěte ve skupině vrstevníků (Mertin., Gillernová, 2010).

Emoce

Jak říká Vágnerová (2005), emoční prožívání předškolního dítěte je typické větší stabilitou a vyrovnaností, než je tomu v batolecím věku. Jejich citové prožitky snadno přecházejí z jedné kvality do druhé, střídá se smích a pláč. Většina emocí je vázaná na momentální situaci, je spojena s aktuálním uspokojením či neuspokojením. Postupně se rozvíjí emoční paměť. Děti předškolního věku bývají často pozitivně laděné, ubývá negativních emočních reakcí. Tato proměna je vázaná na dosažení větší zralosti CNS, ale i na úrovni uvažování, děti v tomto období dovedou svou nespokojenost vyjádřit jiným způsobem, nebo se s ní umí i lépe vyrovnat.

Způsob emočního prožívání dítěte předškolního věku můžeme shrnout do několika bodů:

- **Vztek a zlost nebývají tak časté**, protože děti lépe chápou příčiny vzniku nepříjemných situací, jejich nezbytnost. Zlostné situace se objevují zejména v kontaktu s vrstevníky, při nahromadění příkazů a zákazů, tehdy, když je dítě frustrováno a jeho ještě nerozvinutá kontrola emočních projevů selže.
- **Projevy strachu bývají vázány na dětskou představivost**, na schopnost vytvořit různé imaginární bytosti či strašidla. Děti mívají tendenci se vzájemně strašit a navozovat si tak pocity spojené s mnohdy příjemným vzrušením. Míra úzkosti či bázlivosti se u jednotlivých dětí liší v závislosti na jejich temperamentu, a po té každé dítě reaguje na takovéto podněty různým způsobem. Prožívání strachu může být někdy tak silné, že dítě ulpívá na dospělé osobě a odmítá samostatnost. Strach může navodit negativní zkušenost, která se zafixovala a postupně nabyla na intenzitě.
- **Typickým emočním stavem je veselost a rozvíjející se smysl pro humor**. Způsob chápání humorných situací odpovídá uvažování dětí tohoto věku. Dětské žerty bývají z kognitivního hlediska jednoduché. Schopnost bavit se navzájem různými vtipy je

považována za projev kamarádského vztahu. Sdílení legrace je důležitou součástí mezilidských vztahů.

- **Předškolní dítě se dokáže na něco těšit**, dovede prožívat uspokojení v rámci jejího očekávání. Dítě se může ale také budoucího dění také obávat, což má i negativní stránku.

V předškolním věku se rozvíjí emoční inteligence, děti lépe chápou svoje pocity, dovedou projevit empatii k emočním prožitkům jiných lidí, oddálit vlastní uspokojení a alespoň částečně ovládat své citové projevy. Začíná se rozvíjet emoční autoregulace. Vztahové emoce jsou v tomto věku rozvíjeny též. V sociálním kontextu se objevují city jako je láska, sympatie, nesympatie, ale i soucit a pocity sounáležitosti. Rozvíjejí se sebehodnotící emoce, které mohou být jak pozitivní, tak negativní. Předškolní děti dovedou prožívat hrdost na své chování, ale vzhledem k jejich egocentrismu mohou mít tyto projevy akcentovaný charakter. Když se jim nedaří, mohou se cítit zahanbené. Nově se objevují pocity viny, které jsou vázány na určitou úroveň morálního uvažování, na přijetí obecných pravidel chování a ztotožnění s nimi (Vágnerová, 2005).

Emoce v dětském věku mají rozhodující význam pro další vývoj dítěte. Malé dítě má potřebu emocionální vazby v první řadě na matku, což řada odborníků považuje za základní podmínku bezporuchového vývoje dítěte v raném dětství a v pozdějším věku vytvoření emocionální vazby na vztažné osoby (Wedlichová, 2005).

Předškolní období je velmi důležité pro formování základních citových projevů. V tomto věku má dítě prožívání velmi intenzivní, krátkodobé, ale také proměnlivé. Děti již začínají ovládat své citové projevy, dokážou již být i kritické sami k sobě, své chování dovedou zhodnotit, umějí se litovat a také se na sebe samotné zlobit. Vytváří se sebecit, který souvisí s pocitem vlastní identity a sebevědomím. V tomto věku převažuje u zdravého dítěte veselá nálada, postupně ustupuje strach z neznáma a na důležitosti získávají sociální city jako láska, nenávisť, sympatie a antipatie (Mertin., Gillernová, 2010).

Morální uvažování

S vývojem emocí a s rozvojem sociálních vztahů souvisí morálně etický vývoj předškoláka.

Erik Homburger Erikson považuje za klíčový psychosociální konflikt tohoto období konflikt mezi iniciativou a pocitem viny. Často má dítě tak přísné vlastní svědomí, že na sebe žaluje dospělému a očekává trest, než by se dále potýkalo s vlastním pocitem viny.

Významnou potřebou je aktivita. Děti chtějí být činorodé, rády se účastní aktivit jiných lidí, předvádějí se, chtějí být uznávány, chváleny a uznávány. Avšak jejich aktivita musí být regulována, aby odpovídala požadavkům společnosti. Jednotlivé činnosti jsou dále rozvíjeny a dostávají nový význam. Uplatňují se v sociálním kontextu, jsou zde hodnoceny a korigovány. Na významu nabývají nové regulační kompetence, které mohou dětskou iniciativu usměrňovat přijatelnějším cílům a nepodřizují se jen potřebě aktuálního uspokojení. Rozvoj těchto kompetencí je spojen s vývojem poznávacích procesů a socializací. Prostředkem rozvoje a regulace dětského sociálního chování je jeho řízení přímými příkazy a zákazy, ale i nedirektivní napodobování jiných lidí. Sociální nápodoba umožňuje dítěti začlenění do různých společenských skupin pomocí různých aktivit. Zde se uplatňuje zkušenost dítěte a jeho názor a projevuje se potřeba konformity a ocenění. Předškolní dítě jimi ukazuje, že je schopné projevovat svou samostatnost sociálně přijatelným způsobem a nejen pomocí primitivních mechanismů, jako jsou vztek nebo negativismus (Šulová, 2004).

Sigmund Freud upozornil na to, že předškolní věk je obdobím, kdy se začíná rozvíjet superego, neboli NADJÁ nebo jinak ideální JÁ. V tomto věku se tvoří první představy ideálního chování, ideální osobnosti, ideálního JÁ, ke kterému lze později směřovat.

Již kolem tří let mají české děti interiorizovány základní sociální normy a s tímto souvisí rozvoj svědomí. Předškolák ví, „co se smí“, „co se nesmí“ a „co se sluší“. Má tyto sugestivní formulky zvnitřněny tak, že už nepotřebuje přímou kontrolu dospělého, ale už je sám sobě průvodcem a regulátorem chování. Tyto pokyny a příkazy, které jsou mu předávány již od prvních měsíců života, ale často porušuje, neboť „musí“ experimentovat, aby se dozvěděl, co se v takovém případě stane. Pocit viny v případě, že se provinil proti příkazům, nebo že se mu něco nepovedlo, je poměrně častý jev (Šulová, 2004).

Jean Piaget spojoval období před nástupem do školy s takzvanou heteronomní morálkou, která je určována příkazy a zákazy jiných lidí, jež znamenají pro dítě autoritu. Autoritou určující pravidla chování jsou pro dítě dospělí. Lawrence Kohlberg, který detailněji rozpracoval morální vývoj člověka, rozděluje prekonvenční období, kam spadá předškolní vývoj, na tzv. heteronomní morálku, kdy o tom, co je správné, rozhoduje dospělý, a tzv. naivní instrumentální hédonismus, kdy dítě nějak jedná, protože očekává nějaký následek (odměnu nebo trest), který také přichází od autority. Dítě snáze přijímá pravidla, která mu prezentuje uznávaná autorita, o jejich kvalitě neuvažuje a ani toho není zatím schopné. K dodržování norem je motivováno emočními reakcemi jiných lidí (Vágnerová, 2005).

Řada odborníků se shoduje s J. Piagetem v tom, že dítě předškolního období vnímá dospělého jako neoddiskutovatelnou autoritu, která reprezentuje tzv. imanentní spravedlnost (Šulová, 2004). Dospělý je rovněž garantem dodržování norem. Dítě ví, že musí poslouchat dospělého, že je mu podřízené, a tato podřízenost je vymezena situačně, tj. je třeba poslouchat toho, kdo je právě přítomen. Jde o jeden z projevů dětského prezentismu. K osvojení a přijetí norem přispívá identifikace s autoritou, a tudíž i s názorem této osoby. Pokud dítě nějaká pravidla poruší, snaží se situaci napravit, nebo vysvětlit přijatelným způsobem tak, aby se zbavilo pocitu viny. Normy jsou důležité pro rozvoj osobní identity, protože umožňují vymežit obsah žádoucího chování, jehož správnost či nesprávnost musí být opakovaně potvrzována reakcemi významné autority (Vágnerová, 2005).

Předškolní období dítěte je velice důležité období pro vytvoření základů morálně etického citění člověka. Ke konci předškolního věku dosahují děti dalšího vývojového stupně, kterým je zvnitřnění základních norem a ztotožnění se s nimi. Pokud tyto normy poruší, je schopné také pocítit vinu. Začíná se rozvíjet svědomí, které je definováno jako vnitřní regulační mechanismus (Vágnerová, 2005).

1.1.4 Socializace

Je proces, který formuje jedince tak, aby byl schopný se začlenit do společnosti, přijal její morální normy a hodnoty za své, uměl s ostatními lidmi spolupracovat a zároveň měl vytvořenou svou osobní individualitu. Tento nikdy nekončící proces proměňuje biologické individuum ve společenskou bytost.

V předškolním období, jak popisuje Šulová (2004), dochází v procesu socializace ve třech klíčových rovinách:

- **Sociální reaktivita se zkvalitňuje a vyvíjí.** Tento vývoj probíhá již od narození, ale předškolní období poskytuje dítěti vztahy na různých úrovních – s vrstevníky (staršími, mladšími, šikovnějšími, méně obratnými atd.), s rodiči, prarodiči, se sourozenci, s cizími dospělými, a tím mu dává možnost jejího procvičování, možnost diferenciací a také vytváření kvality různé úrovně.
- **Dochází k přijímání norem společensky žádoucího chování,** k vývoji sociálních kontrol. O přijetí sociálních norem můžeme prvně mluvit v souvislosti s dosažením přibližně třetího roku, ale i tady jsou značné individuální rozdíly, především v návaznosti na rodinné prostředí a používané výchovné postupy. „*Již ve druhém roce*

životu dítě jedná záměrně a vědomě dokáže uposlechnout příkazu rodičů, řízení je však dosud vnější. Tato vnější kontrola je pak jen zvolna internalizována, dítě se začíná řídit svými vlastními instrukcemi, nejprve prohlášenými hlasitě.“ (Wedlichová, 2005, s.21)

- Další rovinou je **osvojování sociálních rolí**, které se děje jak uvnitř, tak vně rodiny. Uvnitř rodiny dítě odpozorovává chování náležející k určitým rolím, jež uplatňuje a trénuje mimo rodinu, většinou ve skupině vrstevníků. Toto osvojování můžeme pozorovat například při hře s panenkou, kdy již dvou až tříleté dítě přebírá chování od své matky. V předškolním věku je už dítě schopno uvědomovat si a pojmenovat některé své sociální role a toto vědomí je významným krokem v procesu formování vlastní identity.

Aby se dítě naučilo žít se svými vrstevníky, musí mít příležitost styku s ostatními dětmi. Děti mající možnost styku s dětským kolektivem si lépe hrají ve skupinkách, mají větší počet sociálních kontaktů a jsou méně často v roli přihlížejících. Jsou vyrovnanější a spontánnější v sociálním styku, nebojí se cizích lidí, odpovídají bez studu a nedrží se dospělých (Vančurová – Fragnerová, 1969).

Mezi třetím a šestým rokem roste pro dítě význam vrstevníků. Jednak to ovlivňuje rozvoj kognitivních struktur, řeči a myšlení, rozvoj motoriky, ale též již zmíněná interiorizace sociálních norem, a tedy schopnost dítěte se oddělit od přímého „dohledu“ dospělého. Předškolák je sice ještě dosti emocionálně vázán na matku a rodinu vůbec, ale pokud má dobré zázemí a bezpečí, velice rád ho opouští a vydává se poměřovat síly s vrstevníky (Šulová, 2004).

„Základní způsoby sociálního chování si dítě osvojuje v rodině“ (Vágnerová, 2005, s. 202)
Naučí se zde komunikovat, vnímat projevy jiných lidí, chápat je, ale také ovládat vlastní emoce. Tyto naučené sociální dovednosti používá dítě i jinde, v kontaktu s cizími dospělými a s vrstevníky. Pokud má ale zafixované nevhodné nebo méně vhodné způsoby chování, bude mít v interakci s cizími lidmi problémy, které budou posilovat jeho nejistotu a sklon k nepřiměřeným reakcím (Vágnerová, 2005).

Kromě rodiny se tedy základy prosociálního chování dítěte kladou v mateřské škole. Právě tady dítě pobývá delší dobu ve skupině vrstevníků, a to bez přítomnosti rodičů. Zde vzniká specifická situace pro dítě, protože se setkává s vrstevníky specifických osobnostních zvláštností, z různého sociálního a kulturního prostředí a musí se s nimi naučit zacházet

(Wedlichová, 2005). „*Mateřská škola je první institucí, s níž se dítě setkává. Jejím prostřednictvím vstupuje do společnosti jako samostatný jedinec a takto si potvrzuje své kompetence. Přestože předškolní zařízení nemají takové nároky, jaké bude mít základní škola, dítě se musí požadavkům přizpůsobit a tak si osvojí další sociální dovednosti*“ (Vágnerová, 2005, s. 203).

Jestliže rodiče neuplatňují vhodné rodičovské postoje nebo pokud jsou jejich výchovné zásady „zvláštní“ a nesouměřitelné s běžnými normami okolní společnosti, dítě v mateřské škole poznává to, co je normální a běžné. Už tím, že je dítě na určitou část dne vzdáleno ze svého rodinného prostředí, je oslabován vliv nevhodného chování či nevhodných postojů jeho rodinných vychovatelů. V některých případech se může mateřská škola stát vysloveně terapeutickým prostředím. Společnost druhých dětí, jejich hra a hračky, to je i pro velmi úzkostné a nepřizpůsobivé dítě velkým lákadlem. Odtud může vycházet postupné psychické „otužování“ dítěte. (Matějček, 1999).

Socializace není jen socializací vnějších projevů chování, ale také socializací vnitřního prožívání dítěte, tedy jedním ze základů pro emoční vývoj a úzce souvisí s rozvojem jeho vlastního sebepojetí. Sebehodnocení většiny dětí předškolního věku je poměrně vysoké, ale ještě nestabilní, závislé na aktuální sociální situaci a v tomto věku koresponduje především s jistotou ve vztazích s rodiči, je závislé na jejich názoru (Wedlichová, 2005). „*Předškolní dítě přejímá názor dospělých na sebe sama nekriticky, tak, jak mu je prezentován. V této podobě se stává součástí jeho sebepojetí*“ (Wedlichová, 2005, s. 25).

Pro formování vlastního „já“ je důležitý i kontakt s dětmi, při kterém si dítě vytváří schopnosti měnit úhel pohledu a tutéž situaci chápat z hlediska druhého. Je důležitý pro ujasňování toho, jaký jsem, jak mě vidí ostatní a jaký bych chtěl být (Šulová, 2004).

Předškolní dítě získává při socializaci také další role (Vágnerová, 2005):

- **Roli vrstevníka**, kterou získává při kontaktu s cizími dětmi (se spolužáky v mateřské škole, nebo s dětmi na hřišti, aj.)
- **Roli žáka mateřské školy**, která je institucionálně vymezená. Mateřskou školu v současnosti navštěvuje 90% českých dětí.
- **Roli kamaráda**, která je vymezena bližším vztahem k jinému dítěti.

1.2 Mateřská škola

Bylo by velkým ochuzením a nedorozuměním, kdyby se v mateřské škole hledal pouze přípravný stupeň základní školy, anebo jak tomu bývalo ještě před druhou světovou válkou, prostředek, jak pomáhat zaměstnaným matkám a rodinám na nižší ekonomické úrovni a jak děti chránit před zanedbáváním. Dnešní význam mateřské školy je docela jinde. „*Jesle, které jsou dnes již vzácností, jsou „zařízením pro dospělé“ a děti by si je nikdy sami nevymyslely. Kdežto mateřská škola je „zařízením pro děti“ a děti by si je vymyslely, i kdyby v dnešní době nebyla*“ (Matějček, 1996, s. 47).

V současné době je mateřská dovolená stanovena v rozmezí dvou až čtyř roků a výběr rodičů, jak dlouho bude matka na mateřské dovolené, zcela jistě také záleží na ekonomické situaci rodiny. Z vlastní zkušenosti vím, že při současných podmínkách provozu mateřské školy (ekonomických, personálních, prostorových atd.) není jednoduché zařadit dítě dvouleté do třídy až s 28 dětmi. Aby k těmto krokům mohlo docházet, muselo by dojít k legislativním změnám, které se momentálně jeví jako nutné.

Základní principy, jimiž se řídí poskytování vzdělávání, jsou obsahem Listiny základních práv a svobod, která je součástí ústavního pořádku České republiky. Listina říká, že, každý má právo na vzdělání.

V dokumentu „**Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj ČR pro období 2008 – 2015**“ jsou stanoveny následující dílčí cíle strategie pro etapu předškolního vzdělávání:

- V raném věku dítěte a v předškolním vzdělávání je cílem **zajištění podnětného prostředí pro informální a neformální učení dětí v raném věku, s důrazem na vyvážené působení nejen společenských, kulturních, ale i přírodních faktorů na utváření jejich osobnosti a u dětí v předškolním věku zajištění potřebných kompetencí ve vztahu k udržitelnému rozvoji** (např. v oblasti péče o zdraví, péče o přírodní prostředí, nakládání se zdroji aj.).

Nejnovějším klíčovým dokumentem je „**Strategie vzdělávací politiky 2020**“, který je zároveň podmínkou pro čerpání prostředků z Evropské unie, ve které je ČR členem. Dokument obsahuje v oblasti předškolního vzdělávání:

- **Snížovat nerovnosti ve vzdělávání** – zavést povinný poslední ročník předškolního vzdělávání, snížit počet odkladů školní docházky a provázat je se systémem přípravných tříd, individualizovat podporu všech typů znevýhodnění a nadání.
- **Podpora kvality výuky a učitele** – dokončit a zavést karierní systém pro učitele a zlepšovat podmínky pro jejich práci, modernizovat počáteční vzdělávání učitelů a vstupní vzdělávání ředitelů, modernizovat systém hodnocení na úrovni dítěte.
- **Odpovědné a efektivní řízení vzdělávacího systému** – ustanovit Národní radu pro vzdělávání, zlepšit dostupnost a kvalitu informací o vzdělávacím systému, otevřeně prezentovat změny rodičům a širší veřejnosti, zlepšit komunikaci mezi aktéry vzdělávání i širší veřejností (<http://www.msmt.cz/>)

Předškolní vzdělávání je legitimní součástí systému vzdělávání a představuje počáteční stupeň veřejného vzdělávání organizovaného a řízeného požadavky a pokyny MŠMT. Je institucionálně zajišťováno mateřskými školami, popř. je realizováno v přípravných třídách základních škol. Mateřská škola je legislativně zakotvena v rámci vzdělávací soustavy jako druh školy (RVP PV, 2004).

1.2.1 Úkoly mateřské školy

Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání, tak jak stanovuje RVP PV je **doplňovat rodinnou výchovu, zajistit dítěti prostředí s mnohostrannými a přiměřenými podněty k jeho aktivnímu rozvoji a učení, obohacovat denní režim dítěte, poskytovat mu odbornou péči a usnadňovat mu jeho další životní i vzdělávací cestu. Vytvářet dobré předpoklady pro pokračování vzdělávání s maximální podporou individuálních možností rozvoje dětí a poskytovat včasnou speciálně pedagogickou péči.**

Špaňhelová (2004) ještě upřesňuje, že mateřská škola pomáhá dítěti se naučit:

- Žít podle určitých pravidel, která jsou rozdílná od těch v rodinném prostředí.
- Žít v kolektivu dětí, zvyknout si, že vždy nebudou věci tak, jak si ono přeje, vyjádřit svůj názor a respektovat názor druhého.
- Odpoutat se od rodiny s jistotou, že se do rodiny po nějakém čase zase vrátí.
- Žít s jinou autoritou, než jsou rodiče.

*„Ze všeho nejvýznamnější však je, že v tomto věku na podkladě vývojových zisků v oblasti intelektové i citové se kladou základy pro vztah nad jiné vzácný, ušlechtilý a povznášející – totiž pro přátelství“. **Kdo by o to byl v životě ochuzen, byl by opravdu chudák** (Matějček, 1996, s. 49).*

Na mateřskou školu by mělo být dítě určitým způsobem připravené. Mělo by již umět přijímat do svého světa jiné lidi, např. prarodiče, tety, kamarádky maminky aj., mělo by si s nimi umět hrát, respektovat to, co říkají. Dítě by mělo být již seznámené také se světem jiných dětí, mělo by své hračky půjčovat, ale cizí také vracet (Špaňhelová, 2004). K rozvoji této zralosti dítěte významným podílem přispívá dozajista mateřská škola, která kompenzuje u některých dětí určité nedostatky, které v rodinné výchově nebyly podporovány.

1.2.2 Podmínky mateřské školy

Základní podmínky, které je potřeba při činnosti mateřské školy dodržovat, jsou stanoveny v příslušných právních normách (zákony, vyhlášky a prováděcí právní předpisy) a dále jsou podrobněji popsány jako optimální podoba v RVP PV následovně (RVP PV, 2004):

Věcné podmínky

Mateřská škola by měla mít dostatečně velké prostory a uspořádání by mělo vyhovovat nejrůznějším činnostem dětí. Vybavení nábytkem, nářadím, hygienickým zařízením i vybavení pro odpočinek by mělo odpovídat antropometrickým, hygienickým a bezpečným požadavkům. Děti by měly hračky, pomůcky a náčiní mít volně dostupné a využívat je podle dětmi a pedagogy stanovených pravidel. Dětské práce by měly být součástí výzdoby interiéru školy tak, aby si je mohli prohlédnout i rodiče. Součástí školy by měla být také školní zahrada či hřiště, které by též mělo splňovat bezpečností a hygienické předpisy.

Životospráva

Dětem by měla být poskytována plnohodnotná strava, s vhodnou skladbou jídelníčků. Součástí denního režimu by měl být i volný přístup k pití. Je nepřijatelné děti nutit násilně do jídla. Denní rytmus a řád má být flexibilní, aby bylo možné organizaci činností v průběhu dne přizpůsobit aktuální situaci. Dostatečně dlouhý a každodenní pobyt venku je další součástí správné životosprávy, s přihlédnutím k aktuální kvalitě ovzduší. Děti by dále měly mít dostatek volného pohybu venku, na zahradě, ale i v interiéru školy. Respekt k individuálním potřebám dítěte, jako je aktivita, spánek a odpočinek, by měl být

v mateřské škole samozřejmostí. Donucovat děti ke spánku na lůžku je nepřijatelné! Pedagog by se měl chovat podle zásad zdravého životního stylu a jít tak dětem příkladem.

Psychosociální podmínky

Součástí psychosociálních podmínek je postupná adaptace dětí na nové prostředí, jejich pocit bezpečí, jistoty a spokojenosti. Pedagog by měl uspokojovat individuální potřeby dítěte, neměl by je neúměrně zatěžovat a neurotizovat spěchem a chvatem. Všechny děti by měly mít rovnocenné postavení, volnost a osobní svobodu s nezbytnou mírou omezení, která vyplývají z nutnosti dodržovat určitý řád a pravidla pro společné soužití. Třída má být pro dítě kamarádkým prostředím. Pedagog by měl jednat podporujícím, sympatizujícím a empatickým stylem. Měl by činnosti nabízet a nechat dítě samostatně rozhodnout o jeho aktivní účasti na těchto činnostech. Násilná komunikace s dítětem je nepřijatelná. Mezi dětmi i dospělými by měla panovat vzájemná důvěra, zdvořilost, ohleduplnost, vzájemná pomoc a podpora. Pedagog by měl být uznalý, dostatečně děti oceňovat a vyhodnocovat konkrétní projevy a výkony dětí a přiměřeně na tyto výkony reagovat pozitivním oceněním.

Organizace

Denní řád v mateřské škole by měl být pružný, reagovat na individuální možnosti dětí s dostatečným množstvím pohybových aktivit dětí. Pedagog by se měl plně věnovat dětem, poměr spontánních a řízených aktivit by měl být vyvážený s ohledem na věk dětí. V denním řádu by mělo být dbáno na osobní soukromí dětí. Plánování činností by mělo vycházet z potřeb dětí s dostatečným množstvím vhodných materiálních podmínek. Nemělo by být překračováno stanovené množství dětí na třídách a spojování tříd by mělo být maximálně omezeno.

Řízení mateřské školy

Povinnosti, pravomoci a úkoly všech pracovníků by měly být jasně vymezeny. Informační systém uvnitř i navenek školy by měl být funkční. Ředitelka školy vytváří na pracovišti prostředí vzájemné důvěry, tolerance, spolupráce a ponechává dostatek pravomocí svým zaměstnancům. Dále hodnotí jejich práci a pozitivně by je měla motivovat. Pedagogický sbor by měl pracovat jako tým. Všichni pedagogové by se měli spolupodílet na tvorbě školního vzdělávacího programu a průběžně do něho přispívat novými náměty a nápady. Škola by měla mít zpracovaný evaluační a kontrolní systém,

který by měl být funkční. Spolupráce s ostatními organizacemi, odborníky a zřizovatelem je též nezbytnou součástí řízení mateřské školy.

Spoluúčast rodičů

Spolupráce s rodiči by měla fungovat na základě vzájemné důvěry, ochoty, respektu a partnerství. Pedagogové by se měli snažit rodině porozumět a vyhovět jí. Rodiče by měli mít možnost se podílet na dění v mateřské škole a měli by být pravidelně informováni o dění v zařízení. Učitelé by měli chránit soukromí rodiny a nezasahovat do něj, pravidelně by měli také informovat rodiče o prospívání jejich dítěte. Mateřská škola by měla podporovat rodinnou výchovu, nabízet rodičům poradenský servis v otázkách výchovy a vzdělávání předškolních dětí.

1.2.3 Režim dne v mateřské škole

Režim dne v mateřské škole by měl být nedílnou součástí školního řádu v každé mateřské škole. Měl by zde být nastíněn průběh dne v rámci otevřeného provozu dané školy. I v rámci stanovení takového plánovaného režimu by měla být možnost se od něj odchýlit s ohledem na individuální zvláštnosti dětí a aktuální i mimořádné situace a akce jednotlivých tříd i celé školy. V průběhu dopoledního režimu se střídají spontánní i řízené aktivity, skupinové i individuální, uvnitř školy či venku, plánované učitelkou na konkrétní skupinu dětí. Učitelka je vázána při výběru cílů, činností a jednotlivých témat školním vzdělávacím programem, který je pro ni závazný. Nedílnou součástí každého dopoledne je hygiena a svačina a dostatečně dlouhý pobyt venku. Pravidelnou polední činností je opět hygiena a oběd. U některých dětí oblíbenou a u jiných méně oblíbenou činností v mateřské škole je poobědový odpočinek. Po aktivním či pasivním odpočinku následuje opět hygiena a svačina. Zbytek odpoledne doplňují opět spontánní i řízené činnosti v interiéru i exteriéru školy. Pravidelně opakující se režim dává dítěti pocit jistoty a bezpečí.

1.2.4 Rytmus a rituály

Jak bylo uvedeno v předchozí kapitole, dětem dává pocit bezpečí, pokud se věci opakují a lze je předvídat. Zvláště v dnešní době, kdy je život rodin spíše uspěchaný a rodiče většinou vyhovují trendům moderní společnosti a jsou „flexibilní“, umožňuje mateřská škola dětem svým pravidelným rytmem a opakujícími se rituály, prožívat pocit jistoty bezesporu.

Živé organismy fungují rytmicky a tudíž i lidé fungují podle určitého biorytmu. Pokud jsou tyto rytmy dodržovány, přispívají k lepším pocitům člověka. Pokud z nějakých důvodů opakovaně dochází k porušení stále se opakujícího, dochází ke stresování, oslabení psychiky a dále pak k poškození zdraví člověka, např. práce v noci, střídavé pracovní směny nebo časové posuny při cestování. Rituály jsou také často vázány na víru, na náboženství a v historii lidstva měly vždy své důležité místo. Dospělí lidé se tak často vrací k nějakému rituálu z dětství, pokud prochází nějakou životní krizí (Hoskovcová, 2010).

„Promyšlená organizace, pravidelnost a opakování vytvářejí základ pro žádoucí životní stereotypy, které ovlivní zdravý životní styl jedinců do budoucna. Sjednocení určitých požadavků a pravidelné opakování souvisí také s vytvářením návyků, které jsou funkčně pohotové v určitých situacích a usnadňují dítěti život“ (Havlíková, Vencálková a kol., 2000, s. 47).

V mateřských školách, jak už jsem uvedla, probíhá program podle většinou stejného časového rámce a při něm se objevuje spousta rituálů, např. před svačinou si umyjeme ruce a povíme si říkanku, před vycházkou se uklízí hračky a pomůcky, po obědě se odpočívá a paní učitelka čte pohádku či příběh aj.

Prospěšnost rituálů v předškolním období je možné spatřit zejména (Kaufmannová, 1998):

- V postupném odpoutávání od nejbližších kontaktních osob
- V nacházení nových kontaktních osob
- V lepším zvládnutí strachu
- V přizpůsobování se skupině vrstevníků
- Ve zvládnutí oidipovské problematiky
- V rozvoji pozitivního vnímání sexuální identity
- V rozvoji vnímání reality

1.2.5 Návyky dětí

V žádném období života člověka nejsou návykové postupy tak zásadní, jako v raném dětství. Charakter dítěte se teprve formuje, dítě se snadno učí a také si snadno pamatuje (Deissler, 1994). Nervový systém dítěte i v předškolním období dále zraje a jeho osobnost vyspívá, takže nastává čas, kdy z pouhého lidského tvora se tvoří tvor civilizovaný a kulturní. Dítě si osvojuje návyky, jež jsou v dané společnosti platné a žádoucí. Právě v tomto období je mimořádně vnitřně naladěno (Matějček, 1996). *„Dítě vysloveně chce vypadat jako ostatní,*

dělat to, co dělají druzí, a chápe to, co se dělat má a co se dělat nemá“ (Matějček, 1996, s. 50). Podle psychologů prý dokonce děti „otiskují své prostředí“ (rodinu, kulturu, zvyky, režim, výchovné zásady a zvláštnosti). Dítě přímo fascinují například lidské „dospělácké“ nástroje, jako jsou nože, nůžky, holící a šicí nářadí aj. Proto je nutné dbát na jejich bezpečnost.

V předškolním období je potřeba nepromeškat vytváření několika důležitých návyků, které jsou samozřejmou výbavou člověka po celý jeho další život. Jsou to (Matějček, 1996):

- **Hygienické návyky**, v podobě osobní a stravovací hygieny. Dítě, při osvojení si pravidla, může vyjadřovat odmítavé až ostré reakce ke změnám a inovacím.
- **Stravovací návyky** je možné v tomto věku vybudovat také, např. naučit dítě omezovat nezdravá jídla, nebo ze zdravotních důvodů některá jídla vyčlenit.
- Dobré **společenské návyky** – pozdravení, poděkování, požádání, stolování, uklízení hraček aj. Ke společenským návykům také ale patří prostě i „udělat někomu radost“. Matějček (1996, s. 55) rodičům doporučuje: *„Hledejte a vytvářejte příležitosti, kdy můžete spolu s dítětem udělat pro někoho něco dobrého“*.
- Nezapomínat bychom také měli na výchovu k **toleranci**. Dítě v předškolním věku bez velkých rozpaků dokáže přijímat i dítě postižené, s nějakým handicapem. Stačí jim jen jednoduché vysvětlení a dál se na ono postižení dívají jako na přírodní jev, který je zajímavý, ale ne odpudivý.

Návyky z oblasti mezilidských vztahů jsou v dnešní moderní době také nedílnou součástí osvojovacího seznamu (Rezková, 2010):

- Děti nesmí ublížit sobě, měly by být vedeny k osobní bezpečnosti, např. při hrách manipulaci s předměty.
- Děti si nesmějí ubližovat navzájem fyzicky, ani slovně.
- Děti nesmějí ubližovat ani nám dospělým.
- Děti nesmějí ničit věci a zařízení.
- Všichni se pohybujeme v určitém časovém rámci, čas na hraní, čas na jídlo, čas na práci. Dítě by se mělo naučit v tomto rámci pohybovat společně s dospělými, kteří by měli být vzorem.

Tvoří-li se nová skupina, která se má teprve stát společenstvím, je potřeba stanovit určitá pravidla chování. Některým pravidlům je potřeba děti naučit a vyzkoušet je s nimi. Na těch

musí pedagog trvat. Další by měly ale také děti ve své skupině nacházet samy a učitelka by měla zasáhnout jen v bezvýhodných situacích. Čím méně budou děti v těchto situacích učitelku potřebovat, tím se bude dětská skupina lépe rozvíjet (Deissler, 1994).

Mertin (Řízení školy, 2013) uvádí, že v hromadné instituci, jako je mateřská škola, je tlak na přizpůsobení dítěte jsou nemalé. Často svými nároky dokonce přesahuje požadavky na dospělé. Všechno se dělá hromadně – obědvá, chodí na WC, na vycházku i do postele. Každý jednotlivý požadavek dítěte pak znamená narušení pořádku školy a klade větší požadavky na pedagoga.

1.2.6 Kompetence učitelky

Děti potřebují učitelku, jako celého člověka, osobnost s lidským vztahem, s porozuměním pro třídu i osobní problémy jednotlivých dětí. Děti vítají, když jim učitelka s jejich starostmi pomůže. V některých případech může dokonce pedagog nahradit i chybějící model otce nebo laskavé matky. Učitel patří mezi významné osoby v životě dětí a může působit silně příznivě, nebo naopak nepříznivě, svým záměrným výchovným působením, ale především svou interakcí a komunikací, vztahem k dětem a svou osobností. (Čáp, Mareš, 2001).

Učitelka mateřské školy je bohužel více než učitelé ostatních stupňů vnímána společností spíše jako matka než profesionál. Je to možná způsobené také velkým zastoupením žen v této profesi. Mnohdy se také za nejdůležitější v práci předškolního pedagoga považuje láska k dětem, což je určitě důležité kritérium spíše při výběru povolání, nikoliv kritérium kvality učitele. Pouze s láskou si učitel v dnešní mateřské škole nevystačí. Také on potřebuje být vybaven širokým spektrem odborných dovedností, vědomostí a znalostí, které dokáže používat v každodenní práci. Jak uvádí Helus (2008), ještě nikdy před učitele mateřských škol nebyly postaveny tak vysoké nároky jako nyní (Syslová, 2013).

„K rozvíjení dítěte už dávno nestačí jen láska a zdravý selský rozum. Učitelka mateřské školy by měla mít k dispozici poznatky na úrovni současného stavu poznání ve zvolených oblastech“ (Mertin, Gillernová, eds., 2010, s. 10).

Požadavky na učitelku mateřské školy jsou stanoveny v zákonných normách.

V Rámcově vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání jsou popsány požadavky na učitelky v mateřských školách v kapitole Personální a pedagogické zajištění následovně (RVP PV, 2004):

- Všichni pedagogové v mateřské škole by měli mít předepsanou kvalifikaci.
- Pedagogický sbor by měl pracovat na základě jasně vymezených pravidel.
- Pedagogové by se měli sebevzdělávat a ke svému dalšímu vzdělávání by měli přistupovat aktivně.
- Ředitelka má podporovat systematické vzdělávání pedagogů a své vlastní
- Služby pedagogů by měly být zajišťovány tak, aby dětem byla poskytována optimální péče
- Pedagogové by měli jednat profesionálním způsobem, v souladu se společenskými pravidly, pedagogickými a metodickými zásadami výchovy a vzdělávání předškolních dětí.
- Specializované služby pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami by měl pedagog zajišťovat ve spolupráci s příslušnými odborníky.

Dále je stanovena přesně požadovaná kvalifikace učitele mateřské školy v Zákoně č.563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů v aktuálním znění (§ 6 zákona č. 198/2012 Sb.), podle kterého může pedagog předškolního vzdělávání získat kvalifikaci středoškolským, vyšším odborným i vysokoškolským vzděláním. Zákon zpřesňuje jednotlivé obory studia.

Kromě těchto definovaných požadavků na vzdělání a práci učitelky mateřské školy je ještě potřebné a nezbytné dodat, že jen toto nestačí. Velký význam v kvalitě práce pedagoga jistě hrají také potřebné profesní kompetence.

Je totiž jisté, že sociálně psychologické profesní dovednosti, jejich osvojování a rozvíjení je základem pro optimalizaci působení mateřské školy ve prospěch rozvoje dítěte, ve prospěch spolupráce rodiny a mateřské školy a ve prospěch profesní spokojenosti učitelky. Ty sice mají více volnosti při práci s dětmi, ale s nástupem nového Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání na sebe berou i větší míru odpovědnosti (v rámci této instituce) za vývoj dítěte. Na jedné straně **celá řada činností, k jejichž realizaci jsou potřeba příslušné vědomosti i dovednosti**, na straně druhé **orientace, porozumění a práce ve spletité síti sociálních vztahů**, které jsou v mateřské škole velice bohaté, složité, ale také nesmírně zajímavé (Mertin, Gillernová, eds.,2010).

Sociální vztahy a učitelka

Základní rovinu sociálních vztahů tvoří **interakce učitelky a dětí**. Jejich zvládnutí klade na učitelku velice vysoké nároky, jelikož se setkává s dětmi různého věku, odlišného temperamentu, různých vlastností a osobních rysů, vyrůstajících v rozdílných výchovných, sociokulturních či ekonomických podmínkách, popř. s dětmi handicapovanými (Gillernová, 2010).

Další rovinu tvoří **vztahy mezi učitelkami a spolupracovnicemi** v rámci jedné školy, které se významně podílejí na rozvíjení sociálního i emočního klimatu v konkrétní mateřské škole. Jsme-li „naladěné na stejnou notu“, snáze zvládneme obtížné situace, dovedeme si vzájemně pomáhat a ubývá náročných konfrontací zásadního typu (Mertin, Gillernová, eds., 2010).

Velmi důležitá je i rovina **vztahů mezi učiteli a rodiči**. Gillernová (2010) píše, že „*praxe i běžná zkušenost rodičů ukazují, že tato rovina interakcí může být pro učitelku obtížná, protože své dovednosti lépe dokáže uplatňovat v interakcích s dětmi, které jsou těžištěm jejího působení*“. Zjednodušeně lze říci, že učitelka je expertem na výchovu a vzdělávání dítěte v mateřské škole, rodič je jím doma. Tudíž jsou partnery rodičů ve výchovné a vzdělávací péči o dítě předškolního věku (Mertin, Gillernová, eds. 2010).

Dále je důležité připomenout, že učitelka má poměrně **jasně vymezené místo ve společenských vztazích**. Na učitele dnešní společnost klade nemalé nároky. K roli učitele například patří příslušná odborná úroveň, profesní znalosti a osobní charakteristiky. Je proto jasné, že individuální naplnění této role je proto odlišné (Mertin, Gillernová, eds., 2010).

Profesní dovednosti učitelky

K úspěšnému zvládnutí různých činností a vztahů využívají učitelky své profesní dovednosti vztahující se k obsahu činnosti samé (výtvarné, hudební, tělesné atd.), k jejich metodickému zpracování, ale také sociální, speciálně výchovné a diagnostické dovednosti.

Hlavní skupiny profesních dovedností učitelky mateřské školy tedy jsou (Mertin, Gillernová, eds., 2010):

- **Sociálně psychologické profesní dovednosti**, které jsou významnou součástí, jsou předpokladem či základem uplatňování i ostatních skupin profesních dovedností. Obsahem skupiny jsou prvky dovedností vztahujících se k sobě samému a prvky

týkající se mezilidských vztahů, např. akceptování osobností dětí, rodičů i kolegů, autenticita projevů učitelky ve vztahu k ostatním, empatie k jednotlivému dítěti i k celé skupině, rodičům a kolegyním, porozumění neverbálním projevům jedince, umění pochválit, zvládání konfliktních situací atd.

- **Oborové a metodické profesní dovednosti**, které souvisejí zejména s tím, co učitelka s dětmi dělá, čím se s dětmi zabývá a jak má určitou aktivitu zpracovanou po metodické a didaktické stránce. Jde v podstatě o to „co a jak“.
- **Speciálně výchovné a diagnostické profesní dovednosti** se vztahují k respektování vývojových individuálních charakteristik dítěte, k rozlišování aktuálního stavu dítěte pro práci ve skupině a přizpůsobení stylu práce jednotlivcům i skupinám.

Podle Čápa a Mareše (2001) se od učitele očekává, že bude žáky (děti) **vzdělávat a vychovávat**. Z uvedených dvou úkolů vyplývá, že učitel musí:

- Osvojit si příslušný obor a nadále se v něm zdokonalovat, vzdělávat.
- Osvojit si a dále prohlubovat své pedagogicko-psychologické poznatky, metody a způsoby myšlení, potřebné pro hlubší poznávání žáků (dětí).
- Pečovat o pomůcky potřebné ke své práci.
- Realizovat adekvátní interakci a komunikaci se žáky (dětmi), ale i s jejich rodiči a ostatními spolupracovníky a v těchto dovednostech se zdokonalovat.
- Organizovat vlastní činnost i činnost druhých, žáků (dětí) ve třídě, ale také součinnost učitelů v téže třídě (škole) i s rodiči.
- Účastnit se kulturních a společenských akcí ve společenském životě.
- Dbát o své tělesné a duševní zdraví, být zralou osobností.

Standard kvality profese učitele

Jedním z cílů tvorby standardu kvality učitele je definování, co má být u učitelů sledováno, vyžadováno, ale také finančně a společensky ohodnoceno.

U nás došlo již k několika pokusům vymezit profesní standard jako normu pro definování kvality práce učitelů a současně také pro jejich podporu. Poprvé v roce 2001, naposledy v roce 2008. Přestože je tvorba standardu zdůvodněna také ekonomickou prosperitou společnosti, která potřebuje vzdělané lidi, vždy byly, bohužel, práce na standardu zastaveny. V roce 2009 vznikl z předchozích prací „Podkladový materiál pro tvorbu Standardu kvality profese učitele“, který byl dán do rukou představitelům fakult zabývajících se vzděláváním

učitelů, profesním asociacím, zástupcům NIDV, akreditační komisi atd. Práce na tomto materiálu pokračovaly dál, nyní pod záštitou projektu „Cesta ke kvalitě“ (Syslová, 2013).

V zahraničí již byly profesní standardy učitele sestaveny např. ve Velké Británii, v Nizozemsku nebo na Slovensku.

V souvislosti s „Dlouhodobým záměrem vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy ČR (2011), v němž je zvyšování profesionality a zlepšování pracovních podmínek pedagogických pracovníků jednou z priorit MŠMT, byla schválena „Koncepce nového kariérního systému učitelů (č.j. 29871/2010-25). Jejím hlavním cílem je stanovit principy kariérního systému učitelů umožňujícího celoživotní zvyšování kvality jejich práce, propojeného s atestacemi a navázaného na motivující systém odměňování na základě transparentních pravidel (Syslová, 2013).

1.3 Rodina a její výchovné styly

Jedním s činitelů podílejícím se na vývoji dítěte je výchova v rodině. Rodina představuje významné sociální a výchovné prostředí pro vývoj a rozvoj, ale podílí se na uspokojování potřeb všech svých členů, dospělých i dětí. Dítě je nevyčerpatelným zdrojem podnětů pro rodiče, je otevřenou budoucností, v interakci s dítětem získává rodič zkušenosti specificky lidské (Mertin, Gillernová, 2010). Rodinná výchova charakterizovaná kladným emočním vztahem rodičů k dítěti a řízením ani příliš silným a ani příliš slabým, podporuje vývoj učebních a zájmových činností dítěte a také stabilitu osobnosti. Ostatní způsoby výchovy působí v uvedených aspektech nepříznivě. Zvláště nepříznivě se vyvíjejí děti, jejichž rodinná výchova se vyznačuje záporným emočním vztahem a rozporným řízením (Hoskovcová, 2006). Základním předpokladem příznivého vývoje dítěte je láskyplný vztah rodičů i ostatních dospělých. Emoční vztah k dítěti lze jednoznačně považovat za klíčový moment ve stylu výchovy (Mertin, Gillernová, eds., 2010).

Následující postoje rodičů, mají významný podíl na vývoj sociálních kompetencí dítěte, na vývoj jeho nezávislosti (Hoskovcová, 2006).

1. **Důvěra rodičů ve schopnosti svých dětí**, že mohou činit vlastní rozhodnutí. Rodiče podporují své děti při samostatném rozhodování a akceptují jejich názory. Činnosti dětí by měly být akceptovány v určitých a jasně vymezených hranicích. Děti by však měly být schopné nést si za svá rozhodnutí následky. Přísnost, kontrola, časté tresty a

zároveň nedostatek vřelosti a uznání vedou k závislosti dítěte a k jeho omezenému repertoáru chování.

2. **Požadavky na samostatnost dítěte by měly být v souladu se stupněm psychického vývoje.** Děti, na které jsou kladeny příliš vysoké nároky, příliš často zažívají neúspěchy a o to méně si pak důvěřují. Naopak děti, na které jsou kladeny příliš nízké nároky, nemají možnost poznat své možnosti.
3. **Samostatnost a rozhodování dítěte je možné jen v hranicích přiměřených věku dítěte.** Hranice nejprve určují rodiče, později je dítě schopno si tyto hranice stanovit samo a přizpůsobit k nim své chování.

1.3.1 Výchovné styly

Styly výchovy či způsoby vyjadřují klíčové momenty vzájemné interakce a komunikace dospělých s dětmi (v rodině matky, otce a dětí, v mateřské škole učitelek a dětí, ve škole učitelů a žáků či jinde jiných dospělých s dětmi a dospívajícími). Způsob výchovy zahrnuje dva vzájemně provázané aspekty, a to – kvalitu emočního vtahu k dítěti a formu výchovného řízení. Tyto aspekty ovlivňují například volbu a způsob užití výchovných prostředků, včetně odměn a trestů, ale také ovlivňují prožívání a chování dítěte, které zase ovlivňuje prožívání a chování dospělého. Tak se utvářejí a rozvíjejí vzájemné vztahy mezi dětmi a dospělými, jimž lze prostřednictvím výchovy porozumět. Výchovný styl je součástí životního stylu, který je charakteristický pro určitou rodinu a souvisí s řadou spolupůsobících momentů, jak uvádí Gillernová (2010):

- **Sociokulturní podmínky a výchovné tradice.** Některé výchovné prostředky jsou v určité společnosti považovány za „normální“, a v jiných sociokulturních podmínkách nikoli, např. chování rodičů k dětem se liší v různých zemích či kulturách.
- **Zkušenosti ze své rodiny** si přináší jak otec, tak i matka. Jak oni prožívali působení svých rodičů i ostatních dospělých, tak je do jisté míry determinováno jejich současné rodičovské chování. Rodiče tak při výchově svých dětí postupují téměř podobně, jak výchovu zažívali oni. Je také ale ovšem možné zcela opačné chování rodičů, aby se například jejich děti vyhnuly nepříjemným prožitkům, které zažívali jejich rodiče v dětství.

- Způsob výchovy ovlivňují **osobní zkušenosti a vlastnosti rodičů, jejich vzájemný vztah a osobní problémy**. Rodiče, kteří prožívají vzájemně napnutý vztah, mohou projevat více negativních citových projevů vůči dítěti.
- Výchovné interakce jsou ovlivněny také **vlastnostmi, zkušenostmi a projevy vychovávaných dětí**. Těžko zvládnutelným problémem může být třeba hyperaktivní dítě, ale stejní rodiče zcela přiměřeně působí ve vztahu ke klidnému a vyrovnanému sourozenci.

Různé výchovné styly jsou popisovány v pedagogice od nepaměti. Připomenout si můžeme například obecně tradovanou přísnou výchovu ve Spartě či mírnější výchovu v Athénách, nebo pokrokové výchovné principy J.A.Komenského, J.J.Rousseaua či M.Montessoriové. Pokud zůstaneme u způsobů výchovy, tradiční, běžně známé, ale poněkud zjednodušující, je typologické vymezení stylů výchovy podle K.Lewina z roku 1939 následující (Čáp, Mareš, 2001):

- **Autokratický styl**, charakteristický hrozbami, rozkazy, přísnými tresty, málo respektující dětská přání a potřeby, poskytující velice malý prostor pro samostatnost a iniciativu dítěte.
- **Liberální styl**, typický následujícími znaky – neklade požadavky na dítě a ani je nekontroluje, nepožaduje po nich důsledné plnění, nedává dětem meze a ani hranice. Málo jim pomáhá k vytyčení vlastních cílů.
- **Integrační styl** podporuje iniciativu dítěte, udílí méně příkazů, dává více námětů a návrhů, otevírá větší prostor pro samostatné rozhodování, je přístupný rozhovorům či debatám s dítětem a vyjadřuje mu porozumění a podporu.

Takto vymezené styly výchovy však nepopisují význam emočního vztahu rodičů k dětem a tím se stávají nepřesnými a nevyhovujícími.

Gillernová (2010) uvádí, že v současnosti se pracuje s dimenzionálními modely způsobu výchovy, které vymezují dvě na sobě nezávislé dimenze:

- **Dimenzi emočního vztahu**
- **Dimenzi řízení**

Tyto modely poukazují jak na význam emočního vztahu dospělých k dětem, tak i na způsob kladení nároků a požadavků a jejich následné kontroly, tedy výchovné řízení. U nás se

dlouhodobě a podrobně problematikou způsobu výchovy v rodině i možnostmi jeho zjišťování zabýval Jan Čáp se svými spolupracovníky, mezi něž patřila také Ilona Gillernová. V současnosti jde o **model devíti polí způsobu výchovy**, jež podrobněji rozebírá a zvažuje vzájemné působení emočního vztahu rodičů k dětem a jejich výchovného řízení (Gillernová, 2010).

Dimenzi emočního vztahu tvoří dva komponenty – **kladný** a **záporný**. To znamená, že rodiče projevují k dítěti lásku, přijímání a kladné citové vztahy v různé míře. Mohou také ale projevat citový odstup, odměřenost a odmítání dítěte. Podle převažujících projevů je pak možné vyvodit **základní formy emočního vztahu** (Mertin, Gillernová, eds., 2010):

- **Kladný, až extrémně kladný** emoční vztah, ve kterém převažují, někdy až extrémě, projevy kladného komponentu.
Příklad: Dospělí dítě oceňují, těší se z jeho výsledků, prožívají s ním radost a berou vážně jeho starosti.
- **Střední** emoční vztah, ve kterém jsou projevy kladného a záporného komponentu relativně vyrovnány. Tento vztah může však nabývat podoby záporně-kladného vztahu, ve kterém jde o tzv. dvojí vazbu či ambivalentní vztah.
Příklad: V situaci, kdy jeden z rodičů projevuje k dítěti kladný emoční vztah a druhý rodič je spíše chladný či odmítající. Nebo dospělý dítěti verbálně sděluje jinou informaci než neverbálně – „sladké“ upozornění na porušení pravidel.
- **Záporný** emoční vztah, ve kterém převažují projevy záporného komponentu. Dítě necítí emoční podporu a porozumění rodičů.
Příklad: Dítě musí kladný emoční vztah rodiče cítit a prožívat, samo totiž neumí příznivé citové vazby jen racionálně pochopit.

Dimenzi řízení je možné chápat jako dvojici komponentů – **požadavky** a **volnost**. Každá výchovná situace předpokládá, že jsou na dítě kladeny určité nároky, požadavky a dospělými je určeno, zda tyto požadavky budou kontrolovány a jak. Míra, rozsah a způsob jejich kladení, stupeň kontroly či volnosti dítěte pak vytvářejí **základní formy výchovného řízení v rodině** (Mertin, Gillernová, eds., 2010):

- **Silné řízení**, které tvoří množství úkolů, požadavků a nároků spojených s důslednou kontrolou.
- **Střední řízení**, které je charakteristické přiměřenou mírou nároků a požadavků s kontrolou.

- **Slabé řízení**, které je typické minimem požadavků a úkolů bez důslednější kontroly.
- **Rozporné řízení**, které zahrnuje množství požadavků, avšak bez příslušné kontroly.

Kladný a záporný komponent emočního vztahu a komponent požadavků a volnosti v dimenzi řízení se vzájemně kombinují v různých kvantitativních stupních a kvalitativně odlišných formách (Mertin, Gillernová, eds., 2010).

Tabulka č. 1 Model devíti polí způsobu výchovy v rodině (Čáp, 1996)

EMOČNÍ VZTAH	ŘÍZENÍ			
	Silné	Střední	Slabé	Rozporné
Záporný	1		2	3
Záporně-kladný	9			
Kladný	4	5	6	7
Extrémně kladný			8	

Obecný popis způsobů výchovy dítěte v rodině podle jednotlivých polí (Čáp, 1996):

1. V tradičním pojetí označován jako **autokratický styl** výchovy – silné řízení se záporným emočním vztahem a velkým množstvím požadavků, bez akceptace potřeb a přání dítěte. **Přísná a málo laskavá výchova**, která bezpodmínečně **vyžaduje plnění úkolů**.
2. **Liberální styl** výchovy, bez požadavků a hranic, s malým, nevýrazným zájmem o dítě.
3. Výchova, ve které je **emočně záporný vztah** (citová chladnost až odmítání) a **rozporné řízení** (velké množství požadavků s velkou volností). Takovéto vedení tvoří méně příznivé podmínky pro vývoj dítěte i vzájemných vztahů.
4. **Velmi přísná a přitom laskavá výchova**. Kladení nároků a požadavků na dítě s ohledem na jeho přání a potřeby. Tato výchova vede k příznivému vývoji dítěte i vzájemných vztahů.
5. **Optimální forma výchovy, se vzájemným porozuměním**. Výchova bez extrémů v řízení kontrole dítěte, podpořená jeho jednoznačným přijímáním a akceptováním.
6. **Laskavá výchova** s množstvím emočních vazeb obou rodičů k dítěti, avšak **bez jasněji vymezených požadavků a hranic**.

7. **Rozporné řízení** s množstvím požadavků, s nedůslednou kontrolou, která je ale vyvážena **kladným emočním vztahem**.
8. **Kamarádká výchova**, kde převládá dobrovolné dodržování norem, protože se příznivě projevuje působení extrémně kladného emočního vztahu. Dítě požadavky přijímá a plní je, protože cítí, že je bezpodmínečně přijímáno, že rodiče mnoho věcí dělají pro něj. Rádo plní úkoly ve prospěch celé rodiny, rodičům pro radost apod. Takovéto dítě nepotřebuje kontrolu.
9. **Emočně rozporná výchova**, případně **ambivalentní**, se všemi důsledky tohoto méně příznivého rozporu.

Každé pole uvedeného modelu obecně vymezuje jednu z forem způsobu výchovy v rodině, která je více či méně kvalitativně odlišena od ostatních a do jisté míry poskytuje specifické podmínky pro vývoj dítěte. Ty však působí na dítě společně ještě také se všemi ostatními podmínkami vývoje a rozvoje. Je třeba ale zdůraznit, že v každém poli tohoto modelu způsoby výchovy existují i formy individuálně odlišné. V určitém poli se můžeme setkat s dětmi, jejichž projevy se vzájemně poněkud liší, protože na vývoj dítěte a jeho projevy působí i další množství činitelů, např. biologické a psychosociální. Proto není možné ani účelné jeden jediný optimální výchovný styl stanovit (Čáp, 1996).

Který způsob výchovy je tedy možné označit jako optimální?

Jak uvádí Gillernová (2010, s. 191): *„Při kladném emočním vztahu, zvláště v kombinaci se středním výchovným řízením, se příznivě vyvíjí zejména svědomitost a vytrvalost dětí a je podporována stabilita jejich osobnosti, přiměřené sebepojetí a sebehodnocení.“*

Dále Gillernová (2010, s. 192) uvádí: Z výzkumů v poslední době, které byly realizovány ve skupinách dětí od 11 – 18 let vyplývá, že - *„Typický styl výchovy rodičů v reflexi našich chlapců a dívek charakterizuje střední emoční vztah (blíže ke kladnému) matky a otce a slabé výchovné řízení obou rodičů“.*

Výsledky tedy upozorňují, že je možné a potřebné rodiče podpořit v jasnějším vymezování pravidel a hranic, zejména v předškolním a mladším školním věku. Respektovat potřeby dítěte a zároveň pomáhat vytvořit jasné sociální prostředí. I z těchto důvodů je pro učitelky v mateřských školách důležité, aby rozpoznaly výchovný styl jednotlivých rodičů, aby věděly, jak děti výchovné působení prožívají a mohly tak případně dětem poskytnout podněty jiných

výchovných situací, eventuelně kompenzovat případné výchovné problémy (Gillernová, 2010).

1.3.2 Rodiče jako partneři

„Komunikace a spolupráce jsou kvality, které jsou sice přirozenou potřebou člověka žijícího mezi lidmi a v předškolním věku se spontánně rozvíjejí, avšak nejsou-li záměrně pěstovány pro budoucí období, shledáme se v dospívání a dospělosti s jejich poruchami“ (Havlínová, Vencálková, 2000, s. 97).

Z tohoto vyjádření vyplývá, jak je potřebná komunikace a spolupráce s rodiči v mateřské škole i pro rozvoj dětí. Jak už bylo řečeno, dítě se učí nápodobou, takže pokud učitelka s jeho rodiči bude ve stálém kontaktu, dítě si vytvoří i přirozeně vzor komunikace a spolupráce pro jeho další život.

Rodiče si mateřskou školu zpravidla vybírají z těchto hledisek (Deissler, 1994):

Poloha mateřské školy – předností bývá umístění školy v blízkosti bydliště rodiny nebo pracovního místa rodičů.

Světónázorové postoje – jelikož se mateřská škola považuje jako dětské společenství nahrazující rodinu, mají rodiče požadavky na životní a mravní postoj takový, jaký poskytují dítěti oni sami.

Vzdělávací zaměření – hledisko, které hrálo velkou roli v šedesátých letech, ztratilo naštěstí trochu na významu. Tehdy rodiče celkem významně dbali na to, aby bylo dítě dostatečně připraveno na základní školu a pomýšleli při tom na první vzdělávací krůčky ve cvičení čtení, psaní a počtů. Pedagogové naštěstí obhájili svou celostní výchovnou koncepci.

Názor (spolurozhodování) rodičů – rodiče by rádi dávali své dítě do zařízení, ve kterém mohou projevit svůj názor na předškolní výchovu. Vždyť učitelka společně s rodiči by měla směřovat ke správné výchovné koncepci a starost rodičů o přítomnost a budoucnost jejich dětí by měla být základem pro účinnou spolupráci obou stran.

Výchovná koncepce – tu určuje vedení školy a i s ní musí rodiče a učitelky počítat a zůstat s ní v trvalém kontaktu, aby společně našli základ, který je charakteristický pro danou mateřskou školu, k výchově dětí.

Jak Rezková (2010) uvádí, pro vztah a spolupráci s rodiči platí, že i zde se vyplatí **akceptující, empatický postoj**, který umožní rodičům najít vlastní adekvátní styl. S postojem některých rodičů učitelka souhlasí a s jinými ne. Svou roli v této oblasti také hrají sympatie či nesympatie. Učitelka je určitou mírou také ovlivněna tím, jak vidí dítě rodičů a může se jí zdát, že rodiče svým přístupem svému dítěti škodí. Pedagog stojí jakoby na straně dítěte a chce rodiče ovlivnit, aby se chovali k dítěti jinak. Empatie v tomto případě je velice těžká. Je potřeba ale ze strany učitelky zaujmout **vstřícný, přijímací postoj bez kritiky a hodnocení**. Na místě je **optimistický pohled do budoucnosti, podpora a povzbuzení rodičů**. Jak říká Rezková (Mertin, Gillernová eds., 2010, s. 74), „*označkování dítěte jako nevychovaného a nepřizpůsobivého nic neřeší, jen uzavírá cestu ke kontaktu s rodičem*“. Pro zahájení rozhovoru s rodičem se osvědčují **empatické výroky vyjadřující pochopení** citového prožitku dospělého. Naladíme-li se na jeho vlnu, bude snáze přijímat naše rady, dokonce bude hledat sám možné řešení. Je také velmi důležité, v jakém **prostředí** s rodičem mluvíme. Na vážnější rozhovory je potřeba zpravidla **dostatek času**. Je dobré dát rodiči časový prostor i k jeho vyjádření, není potřebné chtít zaplnit každou tichou chvíli svými slovy. K projevům akceptace patří i to, že se k rozhovoru posadíme, zajistíme klid, abychom nemuseli odbíhat k ostatním dětem (Mertin, Gillernová eds., 2010).

Každý z nás ve své práci narazí tu a tam na nějaké extrémy. I učitelé se setkávají s rodiči, u kterých nedosáhneme ničeho sebevstřícnějším postojem a přístupem. Naštěstí je takových rodičů velice málo. Více je rodičů, kteří se snaží působit co nejlépe, myslí to s dětmi dobře a to je přece náš společný cíl a základ.

1.4 Odpočinek, spánek a jeho důležitost pro dítě

Pro velmi malé děti je spánek životodárnější než pro dospělého člověka. Novorozeně prospí až dvacet hodin denně. Pokračuje tak ve způsobu života v matčině děloze, kde spalo téměř neustále a probouzelo se jen na krátké okamžiky. Odpočinek dítě potřebuje nutně k tomu, aby se správně vyvíjela nervová soustava, paměť, a aby mohlo růst (Gravillon, 2003). „*Kdo spí, jakoby zároveň jedl*“ (Gravillon, 2003, s. 9).

Nakonečný (2004) popisuje, že přirozeným důsledkem činnosti organismu, fyzické i duševní, je únava, která je stavem vyčerpání energie ve svalových a nervových buňkách. Přirozenou reakcí na stav unavenosti je potřeba odpočinku, jejímž zvláštním stavem je i potřeba spánku. Smyslem odpočinku je zásobování organismu energií. Proto úplnému vyčerpání zásob se organismus brání únavou, stavem, který je signálem potřeby odpočinku.

Únavě lze po jistou dobu pomoci vůle vzdorovat. Unavitelnost je různá, s věkem se zvětšuje, je patrně určována vrozeně, ale souvisí také se způsoby činnosti. Je celkovým projeven vitality člověka. Obecným projevem únavy je celkový pokles tělesné i duševní výkonnosti, tedy celkové zhoršení činnosti jedince. Při únavě dochází poklesu senzitivity, zhoršením koncentrace pozornosti a myšlení, i úbytek svalové síly. U dětí může být vyvolána, stejně jako u dospělých, fyzicky nenáročnou, jednotvárnou a dlouhotrvající činností, déletrvajícím sezením, nezajímavým zaměstnáním apod.

Když si dítě může po obědě lehnout, odpočine si jeho tělo, které mu dá zatím práci udržet vynucený vzpřímený postoj. Ať dítě sedí, nebo stojí, páteřní obratle na sebe tlačí, brání volnému průběhu krve, některé svaly se neustále napínají a část mozku je neustále v pohotovosti, aby dítě udrželo rovnováhu. Dalším přínosem spánku je úleva pro oči, které pojmají osmdesát procent všech informací. Mozek, který se neustále vyvíjí, potřebuje také vydechnout a na chvíli vypnout. Děti, které nedodrží odpolední siestu, tedy spánek po obědě je předčasně odbourán, hrozí nedostatek NREM spánku a tento deficit dohánějí delším a hlubším NREM fáze brzy po usnutí. Může se tedy snadno stát, že první spánkový cyklus nebude zahrnovat REM fázi (spánek se sny) a dítě spojí tak dvě NREM fáze za sebou. Malé dítě, které je příliš ponořené do hlubokého spánku, který se neodlehčí spánkem se sny, může zažít některé nepříjemné jevy jako je noční úzkost apod. (Gravillon, 2003).

1.4.1 Délka a rozvrh spánku

Tak jako se rodíme se světlými či tmavými vlasy, tak se i rodíme s různou potřebou spánku a ta se může výrazně lišit. Podobně se může i lišit čas, kdy je pro dítě přirozené jít spát, dříve či později. Potřeba spánku je pravděpodobně vrozená, z velké části také dědičná. Důležitou roli hraje prostředí a zvyklosti rodiny. Děti, které ponocují, mají zřejmě takové i rodiče (Kast-Zahn, Morgenroth, 2008)

V prvních týdnech života prospí dítě celou noc jen velmi zřídka a zhruba do dvou měsíců života bývá délka spánku necelých osm hodin a tato doba se postupně prodlužuje. Od šestého měsíce je průměrná délka spánku dítěte deset hodin a tato délka trvá až do sedmého roku věku dítěte. Poté se délka spánku postupně zkracuje. Noční doba spánku se mění od kojence do školního věku jen nepatrně.

Novorozenec nemá ještě žádné vnitřní hodiny, nepozná rozdíl mezi nočním a denním spánkem, a proto spí v noci stejně dlouhou dobu jako ve dne. Průměrná doba denního i

nočního spánku je zhruba šestnáct hodin. Spánek je rozvržen do kratších a delších celků a v tomto věku se také dosti často vyskytují odchylky. Rozdíl mezi dnem a nocí začíná dítě rozeznávat mezi třetím a šestým měsícem. Noční spánek se prodlužuje a denní zase zkracuje. V šesti měsících dítěti stačí často deset hodin spánku, bez probouzení na krmení a tomuto režimu se každé zdravé dítě může i naučit. Od sedmého roku je noční spánek stále kratší, a to každý rok zhruba o čtvrt hodinu. Od šestého měsíce do začátku nebo poloviny druhého roku spí dítě během dne dvakrát a později se naučí spát pouze v poledne. Ve věku od dvou do čtyř let si některé děti odvyknou i na tento polední spánek. Některé děti by ještě po obědě rády spaly, což ale může znamenat, že byly den před tím vzhůru do 22 hodin! Mnozí rodiče dávají raději přednost delšímu večernímu spánku před spánkem poledním (Kast-Zahn, Morgenroth, 2008).

Známky ospalosti a unavenosti u dítěte můžou někdy klamat a projevovat se opačným způsobem – dítě dovádí, povykuje, zdá se, že je naprosto fit. Takovéto děti bojují s únavou přemírou aktivity (Gravillon, 2003). Existuje teorie, která toto chování vysvětluje tím, že mozek dítěte se často unaví dříve, než svaly dítěte a tím tak ztrácí nad svalstvem kontrolu (Mertin, Gillernová eds., 2010). Jiné dítě, které trpí nedostatkem spánku či odpočinku, bude mít „náladu pod psa“. Bude mít v průběhu dne problémy s chováním, bude nervózní, neklidné, podrážděné a navymýšlí si spoustu věcí. Nejméně do čtyř let se odpolední spánek doporučuje a tato poobědová siesta se chrání a respektuje (Gravillon, 2003).

Předškolní dítě málokdy přizná, že je unavené a chce se mu spát. Je proto na nás dospělé, abychom na dostatek spánku dohlédli. K tomu dopomáhá pravidelnost, která je daná režimem v mateřské škole, zcela jistě. V některých případech ale bývá problém s rodiči, kteří vyžadují, aby dítě po obědě nespalo proto, aby večer dříve usnulo. Jako náhradu za tento odpočinek požadují třeba účast na zájmových kroužcích hned po obědě. I v tomto případě je potřeba zachovat laskavou důslednost, případně asertivní přístup vůči rodičům a dětem odpočinek (nemusí být nutně spánek) po obědě dopřát (Mertin, Gillernová, eds., 2010)

Jak Mertin (Řízení školy, 2013) uvádí, učitelky mateřské školy jsou nejen odbornice, ale disponují i velkou tvořivostí. V současné době nemají dobré podmínky, 28 dětí ve třídě je tak pouze na vodění ve dvojstupu, ale ne na individuální přístup, nicméně organizaci rozdělení na „spavce“ a „nespavce“ určitě vymyslí a zvládnou i v tomto počtu. Tak, aby dítěti poskytly nejvhodnější variantu odpočinku a zároveň zajistili klid a bezpečnost ve třídě. Každé dítě by mělo zvládnout chvilku po obědě odpočívat i třeba s knížkou nebo jinou nehluknou hračkou.

Ministerstvo školství ČR se v článku „Pohled ministerstva školství na polední odpočinek v MŠ“ (Informatorium, 10/2013) vyjadřuje následovně. Dle RVP PV musí být volnost a osobní svoboda dětí dobře vyvážená s nutností dodržovat v mateřské škole potřebný řád a děti se musí učit pravidlům společného soužití. Je ale nepřijatelné, nutit děti ke spánku! Učitelka musí především respektovat zájem a potřeby dítěte. V praxi doporučuje, aby se děti po obědě zklidnily relaxací při poslechu četby nebo klidné hudby. Dětem s nižší potřebou spánku by měly být nabídnuty klidové činnosti s tím, že musejí respektovat spící děti. Organizace takového režimu je náročná, ale určitě, jak uvádí ministerstvo, zvladatelná. Jednou z kompetencí dítěte na konci předškolního období je respektovat potřeby druhých. V průběhu docházky do MŠ by si dítě tuto kompetenci mělo osvojit.

S Ministerstvem školství ČR se shoduje i PhDr. Ondřej Andrys, MAE, náměstek ústředního školního inspektora ČR v časopise Informatorium (Informatorium, 9/2013), kde se vyjádřil také k polednímu spánku dětí v mateřské škole. Uvádí, že v RVP PV je jasně uvedeno, že nutit děti ke spánku je nepřijatelné. Na druhou stranu, mateřská škola musí dětem zajistit klidový režim v průběhu dne, musí přizpůsobit organizaci dne individuálním potřebám dítěte a v případě, že dítě spát nechce, musí mu zajistit jinou formu odpočinkového režimu.

1.4.2 Principy odpočinku či spánku

Hoskocová (Mertin, Gillernová, eds., 2010) doporučuje pro usnadnění odpočinku a usínání:

- **Tlumené světlo**, jelikož na setmění reaguje lidský organizmus produkcí hormonu melatoninu, který způsobí únavu a způsobí usnutí.
- **Zklidnění** zajištěním uvolněné a klidné atmosféry při přípravě lůžek, a pak čtením pohádek a příběhů a třeba následným puštěním na CD, i klidné hudby.
- **Vůně** vanilky nebo medu můžeme zajistit také aromalampou.

Asi od jednoho roku má dítě rádo malé obrázkové knížky a příběhy. Od dvou až tří let je nejoblíbenějším rituálem dítěte předčítání. Tyto rituály si děti rády užívají až do školního věku a sami jsou pak spíše nadšenými čtenáři. Ke čtení před spaním jsou vhodné klidné příběhy a pohádky přiměřené věku dítěte. Avšak důležitější, než zcela správný výběr příběhu je pravidelnost (Kast-Zahn, A., Morgenroth, 2008).

Od dvou let může rodič dítěti nabídnout také nějakou věc pro pomazlení, kterou si může vzít do postýlky a která bude neodmyslitelně patřit ke spacím rituálům. Tímto předmětem

může být měkký kus látky, stará plenka, panenka, plyšová hračka nebo malý polštářek. V každém případě by to měla být věc uklidňující, kterou by si mohlo vzít také na cesty nebo do cizího prostředí (Kast-Zahn, A., Morgenroth, 2008).

Při přípravě na odpočinek je potřeba dbát na to, aby dítě mělo pro tuto siestu příznivé okolní a vnitřní podmínky. Proto by měly děti usínat (odpočívat) ve vyvětrané místnosti, aniž by tomu předcházeli nějaké scény, rozruch, spěch či rozčilení. Dobré usínání a spánek dítěte je v souvislosti s celkovým uspořádáním dne (Vančurová-Fragnerová, 1969).

V režimu spánku je nutné dodržovat pravidelnost. Zejména děti od tří do čtyř let věku snášejí změny jejich režimu špatně, to je třeba mít na mysli. Zásah do denního režimu dítěte se obvykle objeví poruchou spánku. Spánek je nejcitlivějším ukazatelem, zda je v péči o dítě všechno v pořádku (Houštěk, 1990).

1.4.3 Spánkové fáze

Spánek není jen jednou říší. Tvoří ho dvě fáze. Když dítě spí, střídají se u něho, jako i u dospělého člověka, dvě fáze spánku, klidného, tzv. NREM také SWS spánku (slow wave sleep – spánek s pomalými vlnami na EEG) a nepokojného, tzv. REM spánku (rapid eye movements – rychlé pohyby očí), který je doprovázen sněním. Tyto cykly se střídají v průměru za 90 – 100 minut, jejich variabilita je poměrně značná, pohybuje se od 20 – 170 minut. Během noci se vystřídá 4 – 6 cyklů (Rokyta, 1999). Když usneme, upadneme do NREM spánku a s každou hodinou upadáme do spánku hlubšího, který se dá rozdělit do čtyř stupňů. Čím větší stupeň, tím je spánek hlubší. Při klidném spánku je dítě úplně klidné, nehybné, mozek odpočívá, srdce bije pravidelně, ale zachovává si svalové napětí. Dýchání je pravidelné, obličej uvolněný, bez jakékoliv mimiky. Dítě a ani dospělý člověk v této fázi není možné snadno probudit. Naproti tomu během nepokojného REM spánku je dýchání nepravidelné a bývá přerušováno přestávkami. Svaly jsou uvolněné, na očních víčkách můžeme pozorovat rychlé oční pohyby a tvář vykazuje nejrůznější mimiku, od úsměvu až po smutek. Tlukot srdce i dýchání je rychlejší a tělo tak spotřebuje více kyslíku. Mozek je v této etapě náhle aktivní a objevuje se snění (Kast-Zahn, 2008).

NREM spánek hraje podstatně důležitější úlohu pro růst dítěte, protože v této fázi tělo produkuje růstový hormon. Bylo také zjištěno, že v této fázi se obnovují tkáně těla, později, pubertě, se také produkují pohlavní hormony a urychluje se pohlavní dospívání. Během REM

spánku pracuje podvědomí dítěte, uklízí, srovnává a třídí fakta, která během dne zaznamenalo. (Gravillon, 2003).

Ve spánku se také uvolňují hormony, jako je růstový hormon a prolaktin. Přirozená potřeba spát nebo být v nehybném stavu je prostředkem k zachování energie a slouží k regeneraci organismu. Dlouhodobá spánková deprivace vyvolává pocit únavy, poruchu soustředění, otupělost i depresi. Selektivní spánková deprivace, tj. omezení REM fáze spánku se oproti předchozímu stavu projevuje odlišně. Únava není tak velká, ale narůstá nervozita, podrážděnost i agresivita (Rokyta, 1999).

1.4.4 Jistota a bezpečí

Bez pocitu jistoty a bezpečí se žádnému člověku nespí dobře. **Pocit jistoty** vzniká tím, že se člověk může plně spolehnout na svá očekávání. Prekopová (1997) uvádí příklad, jako když se řidič může plně spolehnout na brzdu v autě. Pokud by fungovala jen tu a tam, nemohl by se na ní spolehnout a možná by jí nepoužíval nebo nejezdil vůbec. Jistota je tedy věcný až technický pojem. V souvislosti s ní neexistuje žádná polovičatost: buď je, nebo není (Prekopová, 1997).

Bezpečí je stejně posuzováno jako jistota. Vzniká jejím následkem tehdy, když se můžeme spolehnout na to, že se splní naše očekávání. Také zde je vyžadována jednoznačnost a ne polovičatost. Malé dítě chce jednoznačně vědět, že se u jeho postýlky objeví člověk, kterého zná podle hlasu, pohledu, vůně, způsobu, jakým ho bere do náruče. A může se spolehnout jen tehdy, odehrává-li se situace tak, jak očekává. Čím je dítě menší a citlivější, tím je závislejší na neměnitelnosti svého okolí. Především musí ale cítit, že je přijímáno zcela a bez výhrad. U malého dítěte hraje také velkou roli zvyk. Nevypočitatelné změny berou dítěti možnost spolehnout se na obvyklé známé okolnosti. Nemůže se cítit v bezpečí a nemůže se ani uvolnit. Buď začne být nervózní, protože místo klidu se mu dostává obrovské zábavy. V žádném případě nemůže ovšem klidně usnout (Prekopová, 1997).

Můžeme tedy shrnout, že jistota se týká věcných formalit (brzdového pedálu, bezpečnostních pravidel aj.), naproti tomu bezpečí pramení z jistoty ve vztazích mezi blízkými lidmi. Bezpečí tedy souvisí s láskou. Bezpečí bez jistoty neexistuje. Jistota je základ, z něhož se teprve bezpečí může rodit. Pokud dítě nemůže předvídat jednání matky či jiného důvěrně známého člověka, nemůže se cítit bezpečně (Prekopová, 1997).

Ke klidnému spánku potřebujeme důvěrně známý polštář pod hlavou, nataženého budíka či určitým způsobem stažené žaluzie, to vše jsou spíše věcné jistoty, které ale zahrnují také v určité míře pocit bezpečí, důvěru a lásku v mezilidských vztazích a tělesnou blízkost. Ke klidnému spánku potřebuje dítě stálé místo a musí vědět, že se probudí vždy tam, kde usnulo (Prekopová, 1997).

Společně strávený čas před spaním usnadní dítěti, aby zvládlo usnout samo bez pomoci dospělého. Pocit dítěte, že najde vždy bezpečí, jistotu a podporu zesílí pozitivní kontakt pár minut před usnutím. Tento pocit je také důležitým předpokladem k tomu, aby se dítě vnímalo jako samostatná osobnost a aby mělo důvěru ve své schopnosti, a jeho vnitřní pocit mu říká, že ho mají rodiče rádi a jsou tu vždy pro něho (Kast-Zahn, 2008).

Existuje však také jistota bez bezpečí! A tuto jistotu potřebuje pro zdravý spánek každý člověk. A tak se můžeme dostat k odpovědi na otázku, proč se dříve nevyskytovalo tolik poruch spánku jako dnes.

1.4.5 Poruchy spánku dětí

Spánek se v prvních měsících života dítěte výrazně mění. S věkem se zvyšuje stabilita spánku a spánkové stavy jsou vyjádřeny současně ve více proměnných. To svědčí o zvyšujícím se stupni koordinace mezi jednotlivými funkčními systémy a o dokonalejší organizaci chování. Těchto poznatků se využívá pro hodnocení stavu centrálního nervového systému u nejmenších dětí. Pro posouzení odchylek ve vývoji se používá jako diagnostického prostředku spánková polygrafie. Současné studie spánku dítěte raného věku se zaměřují na podrobnou analýzu procesů, které mohou souviset s různými poruchami spánku. Například se hodnotí procesy, které předcházejí nočnímu probuzení. Tyto detailní přístupy mohou pomoci přispět k porozumění povahy poruch spánku (Dittrichová, Papoušek, Paul a kol., 2004).

Ve většině případů souvisí dětské poruchy spánku se špatnými či nevhodnými návyky při usínání. Mnohem výjimečněji se vyskytují poruchy spánku s jinými příčinami, které také vyžadují odpovídající reakce rodičů (Kast-Zahn, 2008):

- **Náměsíčnost a noční děsy** = neúplné probuzení z hlubokého spánku

Děti, které mívají takovéto problémy, nemají v noci strach ani jiné závažné psychické problémy. Spíše není dokončen proces zrání jejich mozku, a proto není zcela plynulý přechod „hluboký spánek – neúplné probuzení – hluboký spánek“. Dítě zůstává delší dobu v „polospánku – polobdění“ a v tuto dobu se vyskytují nápadná chování, jako jsou – mluvení

ze spaní, dlouho neustávající pláč, tzv. noční děs. V tomto případě nezralost mozku je důsledkem zděděných dispozic a nemá co dočinění s psychickými poruchami.

Při náměsíčnosti dítě vstane z postele a chodí po bytě nebo po pokoji sem a tam. Může také zcela nevědomě chodit na toaletu, což je jeden z dobrých příkladů. Děti, které jsou náměsíčné, jsou v nebezpečí, protože jejich chování je nevědomé a rodiče zpravidla spí. Je potřeba zajistit tedy dobře po bezpečnostní stránce jeho okolí.

Noční děsy se objevují zpravidla do třech až čtyřech hodin po usnutí. Dítě začne náhle pronikavě plakat nebo vykřikne, nelze odpoutat jeho pozornost a nedá se ani utiшит. V horším případě okolo sebe bije a kope. Takové ataky mohou být krátké, ale někdy trvají i 30 minut. Končí tak náhle, jak nečekaně začaly. Největší pomoc takovým dětem je, nedělat nic, nebo je pouze jen pozorovat a dohlížet na jejich bezpečnost.

- **Noční úzkost a noční můry**

Příčinu těchto poruch spánku můžeme spatřovat v zážitcích a událostech, se kterými se dítě střetává během dne a nedovede se s nimi vyrovnat. Během dne, se může jevit jako zcela vyrovnané a veselé, avšak večer před usnutím se setkává s **úzkostí** a potřebuje něčí oporu. Zážitky, které v dětech způsobují pocity strachu a nejistoty, jsou rozmanité a dítě je často ani neumí identifikovat. Strašidla a příšery v dětských představách mohou být následky sledování nevhodných filmů, ale také různých zážitků, které provází dítě ve dne. Dospělý může dítěti pomoci, pokud bude mít o problémy a zážitky dítěte zájem, bude dítěti naslouchat a brát jeho starosti vážně. Večerní rituály před spaním by též měly probíhat v zaběhnutých kolejích. Při těchto úzkostech se může objevit i **panika** dítěte, kdy je dítě schopno udělat cokoli, jen aby nezůstalo samo. Takové dítě potřebuje fyzickou dlouhotrvající blízkost svých rodičů a objasnění příčiny. Někdy je vhodné také zvážit odbornou pomoc při řešení problému.

Noční můry jsou spojeny se strachem před usnutím a s úzkostí. Také příčiny nočních můr jsou v konfliktech a zážitcích, které dítě během dne prožívá, nejčastěji mezi třetím až šestáým rokem věku dítěte. V tomto období dítě začíná již přemýšlet o svých pocitech, vzteku, strachu a pocitech viny, aniž by si je uměly rozumně vysvětlit. Ve snech se pak tyto pocity vyskytují tím nejbizarnějším způsobem. Po úplném probuzení dítě pláče a křičí, nejčastěji v druhé polovině noci. Strach dítěte přetrvává i po probuzení. Dítě vnímá dospělého a nechá se utěšit. Pomoc rodičů spočívá v pevném objetí dítěte, uklidnění a ujištění, že je vše v pořádku. Pokud dítě bude chtít, je možné s ním na toto téma i mluvit. Pokud má dítě špatné sny velmi často, vězí za tím pravděpodobně nějaký problém. Rodič by se měl snažit přijít na to, co je příčinou. Pokud je strach příliš velký, je na místě vyhledat odbornou pomoc.

2 VÝZKUMNÁ ČÁST

2.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

1. Cílem výzkumu je zmapovat stav odpočinkového režimu dětí v rodinách a v MŠ Šafaříkova v Lounech a tyto informace dále využít ke stanovení inovací.
 - a) Jakým způsobem jsou děti zvyklé odpočívat po obědě doma?
 - b) Jaký je pohled dětí a pedagogů na odpočinkový režim v MŠ?
2. Cílem výzkumu je stanovit realizovatelné organizační a materiální změny na prostředí v MŠ Šafaříkova v Lounech.
 - a) Jaké organizační a materiální změny by byly vhodné ke zkvalitnění odpočinkového režimu?
3. Cílem výzkumu je aplikovat materiální a organizační změny při odpočinkovém režimu dětí v MŠ Šafaříkova v Lounech.
 - a) Jakým způsobem byly změny začleňovány do procesu
 - b) Jak přijímaly děti změny v odpočinkovém režimu?
 - c) Jak zvládali pedagogové zavádět nová pravidla související se změnou odpočinkového režimu dětí?
 - d) Vešla nová pravidla do povědomí dětí?
4. Dále pak ověřit dopad těchto změn na kvalitu odpočinku, spokojenost dětí a na názor pedagogů a stanovit nové postupy.

2.2 Mapování problému

Odpočinkový režim v mateřských školách je v dnešní době často diskutovatelným tématem. Názory lékařů, pedagogů, školních inspektorů a psychologů se často v základních pravidlech tohoto režimu shodují, avšak rodičovská veřejnost s názory odborné veřejnosti v některých případech nesouhlasí. Přínos práce je shledáván v konkrétním přístupu k odpočinkovému režimu dětí ve věku 5 – 6,5 let v běžné mateřské škole, která, od porevoluční doby do dnes, organizuje odpočinkový režim předškolních dětí stále stejným způsobem a hledá možné inovace, které povedou ke zkvalitnění této části denního režimu ve škole.

Mateřská škola se nachází v sídlištní zástavbě ve městě Louny a disponuje čtyřmi třídami, které jsou rozloženy ve dvou pavilonech. Děti jsou ve třídách rozděleny podle věku od 2,5 do

5 let a od 5 do 6,5 let. Výzkum bude probíhat v pavilonu starších dětí ve dvou třídách s názvy „Korálky“ a „Motýlci“. Každá třída disponuje počtem 28 dětí a dvěma pedagogickými pracovníci. Dětem před odpočinkem připraví klasická lůžka provozní pracovníce. Děti se po obědě převléknou do pyžam a odpočívají od 12.15 hodin do 13.30 hodin. V této době jim paní učitelka přečte pohádku či příběh a následně poslouchají pohádku na CD. V této době také probíhá individuální práce s dětmi s odkladem školní docházky, zájmové kroužky či jednou v týdnu saunování dětí ve vlastní infrasauně. Každý týden v pátek mohou děti sledovat na lůžku DVD donesené z domova na interaktivní tabuli. Námět zlepšení odpočinkového režimu u starších dětí vzešel při diskusi na pedagogické radě v srpnu 2014 při plánování změn a postupů ve výchovně vzdělávacím procesu v dalším školním roce 2014/2015 a byl radou odhlasován.

2.3 Harmonogram výzkumu

Tabulka č. 2 Harmonogram výzkumu

TERMÍN	OBSAH
srpen 2014	Vymezení problému v dané oblasti, zvolení postupu pro další činnost
říjen	Sběr a analýza vstupních informací
listopad 2014	Návrh změn
prosinec 2014 – květen 2015	Realizace změn
květen 2015	Vyhodnocení nového postupu, volba dalších nových postupů

2.4 Analýza vstupních informací

V povinné dokumentaci mateřské školy, kde akční výzkum proběhl, jsou jasně stanovena následující pravidla:

- Ve školním vzdělávacím programu
 - Prioritou školy je usilování o všeobecnou spokojenost dětí i rodičů
 - Prioritou školy je usilování o vzájemnou důvěru a spolupráci mezi rodiči a školou
 - Využívání audiovizuální techniky je omezeno jen jako doplněk výchovně vzdělávací činnosti

- V provozním řádu školy
 - Odpočinková činnost po obědě vychází z individuálních potřeb dětí a probíhá zhruba od 30 – 45 minut
 - Děti odpočívají při čtení pohádky nebo vyprávění
 - Děti s nižší potřebou spánku dříve vstávají a jsou jim nabízeny náhradní klidové aktivity
- Ve školním řádu
 - Rodiče mohou podávat náměty a připomínky týkající se výchovně vzdělávací činnosti v MŠ
 - Pedagogové vytvářejí takový třídní vzdělávací program, aby odpovídal věkovému složení dětí a jejich schopnostem a potřebám
 - Děti jsou vhodnými formami vedeny k odpočinku
 - Ve třídách starších dětí probíhá v době odpočinku též individuální péče o děti s odkladem školní docházky, logopedická péče a saunování ve školní infrasauně

I přes tato jasně stanovená pravidla provozu školy a průběhu výchovně vzdělávací činnosti je v praxi patrné, že určitá modernizace odpočinkového režimu je potřeba. Z rozhovorů vedených s pedagogy vyplynula potřeba změny v materiálním zabezpečení tak, aby byly děti více vedeny k samostatnosti v sebeobsluze i při této činnosti. Jako další vyplynula potřeba stanovení ještě dalších konkrétnějších pravidel při odpočinkovém režimu tak, aby se děti navzájem nerušily, respektovaly jeden druhého a aby se na třídě v době odpočinku posilovala klidná a tichá atmosféra všemi přítomnými v dané době. Společně na pedagogické radě byl tedy stanoven postup sběru informací od rodičů, dětí i pedagogů potřebných k uskutečnění možných změn.

2.4.1 Dotazníkové šetření z rodin

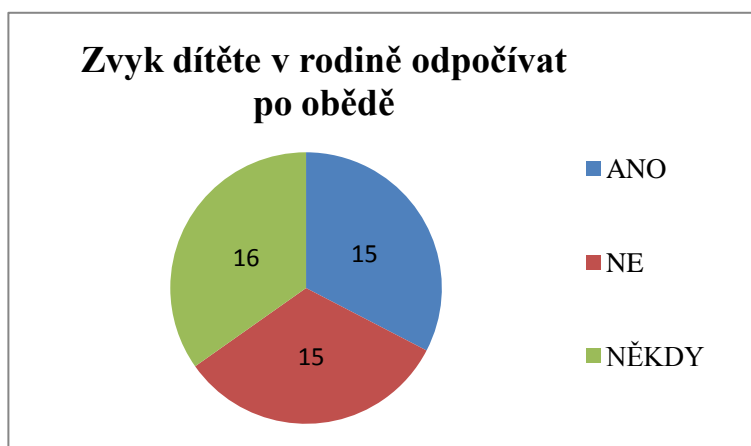
Během nového školního roku nejprve v měsíci říjnu došlo ke zmapování způsobu odpočinkového režimu dětí v rodinách formou dotazníkového šetření s otevřenými i uzavřenými otázkami. Rodičům bylo rozdáno 56 dotazníků, z nichž se vyplněných vrátilo zpět 46, což je 82 % z celkového počtu rozdaných. Cílem dotazníků bylo zjistit, zda jsou děti v rodinách zvyklé odpočívat, jak často v týdnu, zda je nutná přítomnost rodičů, jak dlouhou dobu odpočinkový režim dítěte v rodině po obědě trvá, jaká je jeho náplň a jaký způsob odpočinku by rodiče upřednostnili pro své dítě v mateřské škole.

„Dotazník je psaný soubor otázek. Je snad nejrozšířenější pedagogickou výzkumnou technikou vůbec. Podstatou je zjištění dat o respondentovi, ale i jeho názorů a postojů k problémům, které dotazujícího zajímají.“ (Skutil, 2011, s. 80).

Následující tabulky a grafy shrnují zjištěné informace.

Tabulka č. 3 Zvyk dítěte v rodině odpočívat po obědě

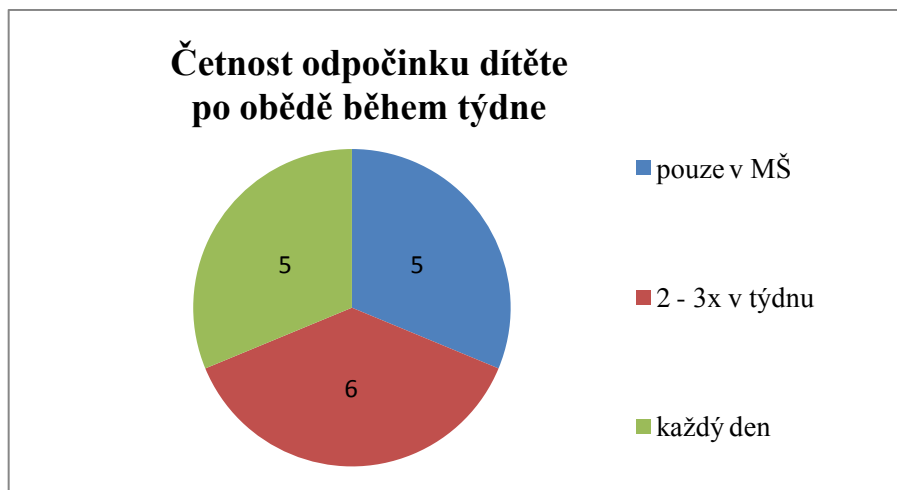
Otázka č. 1 - Je Vaše dítě zvyklé po obědě odpočívat?	
ANO	15
NE	15
NĚKDY	16



Graf č. 1 Zvyk dítěte v rodině odpočívat po obědě

Tabulka č. 4 Četnost odpočinku dítěte během jednoho týdne

Podotázka - Pokud uvede slovo někdy, sdělte prosím kolikrát v týdnu.	
pouze v MŠ	5
2 - 3x v týdnu	6
každý den	5



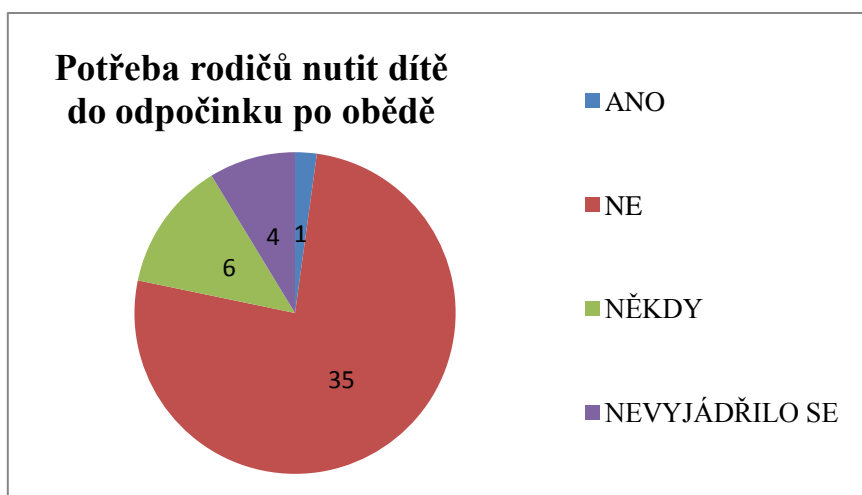
Graf č. 2 Četnost odpočinku dítěte po obědě během týdne

Ze zjištěných odpovědí rodičů je znatelná skutečnost, že děti jsou ve větší míře zvyklé odpočívat i v rodinách, i když nepravidelně.

Další z otázek na rodiče byla stanovena ke zjištění způsobů motivace či nucení dětí k této činnosti.

Tabulka č. 5 Potřeba rodičů nutit dítě do odpočinku po obědě

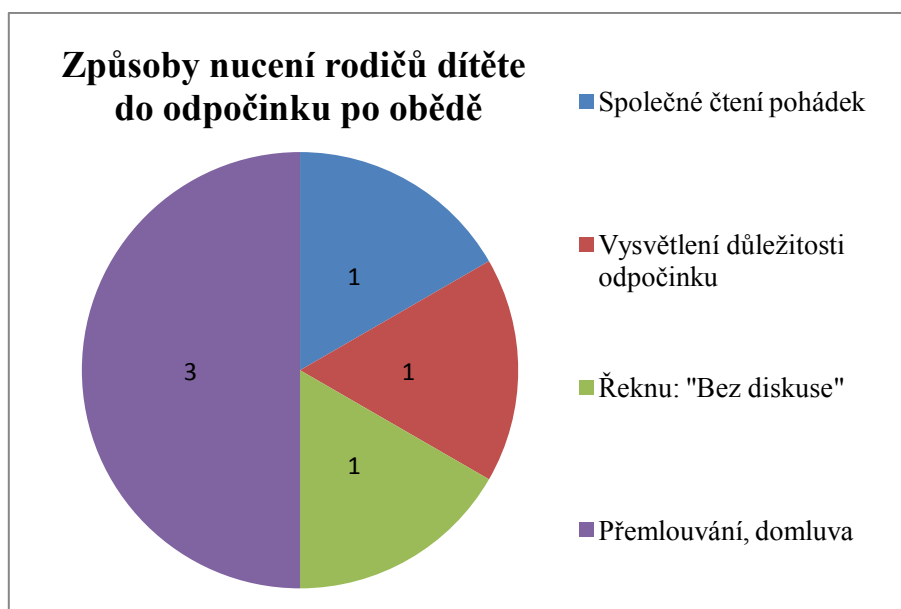
Otázka č. 2 - Musíte Vaše dítě do odpočinku nutit?	
ANO	1
NE	35
NĚKDY	6
NEVYJÁDŘILO SE	4



Graf č. 3 Potřeba rodičů nutit dítě do odpočinku po obědě

Tabulka č. 6 Způsoby nucení dětí do spánku

Podotázka - Pokud uvedete slovo někdy nebo ano, sdělte způsob nucení.	
Společné čtení pohádek	1
Vysvětlení důležitosti odpočinku	1
Řeknu: "Bez diskuse"	1
Přemlouvání, domluva	3

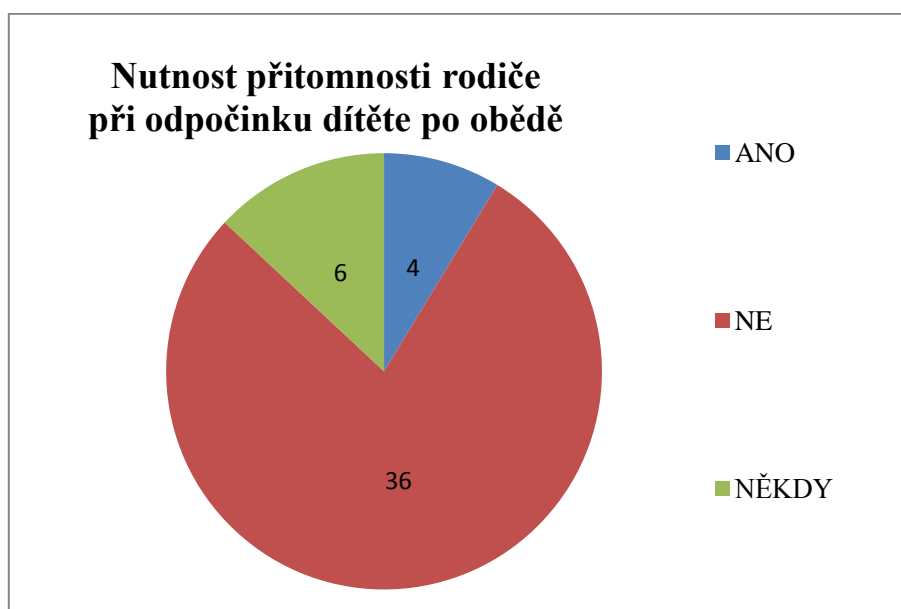


Graf č. 4 Způsoby nucení dětí do spánku

Uvedené skutečnosti ukazují, že pokud je dítě v předškolním věku zvyklé pravidelně, či nepravidelně odpočívat po obědě, v podstatě nemusí být k této činnosti přemlouváno, nebo rodiči nuceno. Domnívám se, že dítě je v tomto období již zralé ve schopnosti uvědomit si svůj momentální stav unavenosti a nutnosti odpočinku. Dalším možným ukazatelem může být také určité zautomatizování a zvyk či pravidlo v této části dne.

Tabulka č. 7 Nutnost přítomnosti rodiče při odpočinku

Otázka č. 3 - Je nutná Vaše přítomnost při odpočinku dítěte?	
ANO	4
NE	36
NĚKDY	6



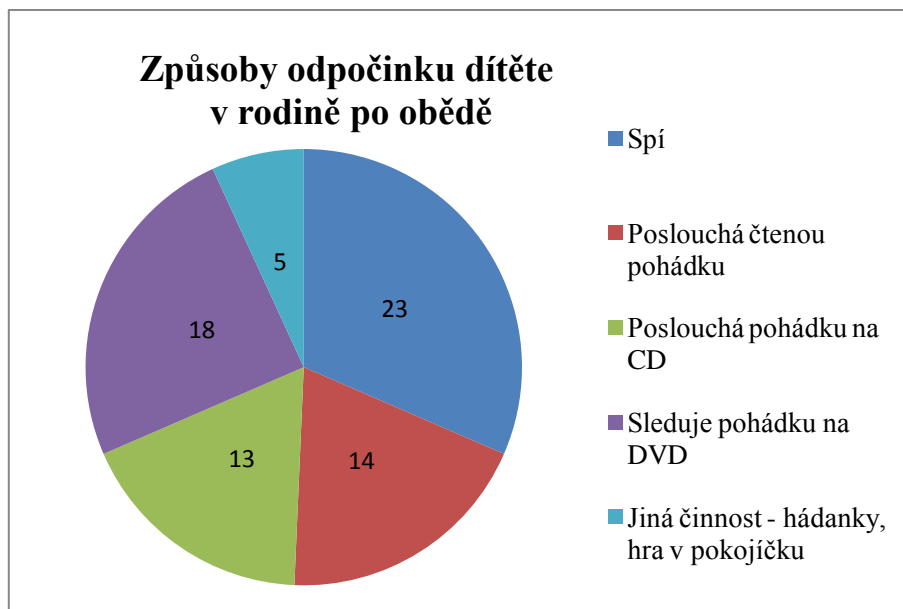
Graf č. 5 Nutnost přítomnosti rodiče při odpočinku dítěte

Děti již nemají potřebu společnosti dospělého při odpočívání, jako je tomu v období primární socializace dítěte. Zde je patrná vospělost a samostatnost dítěte v pravidelně se opakujících činnostech. **Pokud je si dítě jisté ve známém, důvěrném a bezpečném prostředí, jako je domov, není nutné, aby rodič byl v jeho bezprostřední blízkosti.**

Jaký je nejčastější způsob poobědového odpočinku v rodině ukazuje následující tabulka a graf.

Tabulka č. 8 Způsob odpočinku dítěte v rodině

Otázka č. 4 - Jakým způsobem Vaše dítě odpočívá?	
Spí	23
Poslouchá čtenou pohádku	14
Poslouchá pohádku na CD	13
Sleduje pohádku na DVD	18
Jiná činnost - hádanky, hra v pokojíčku	5



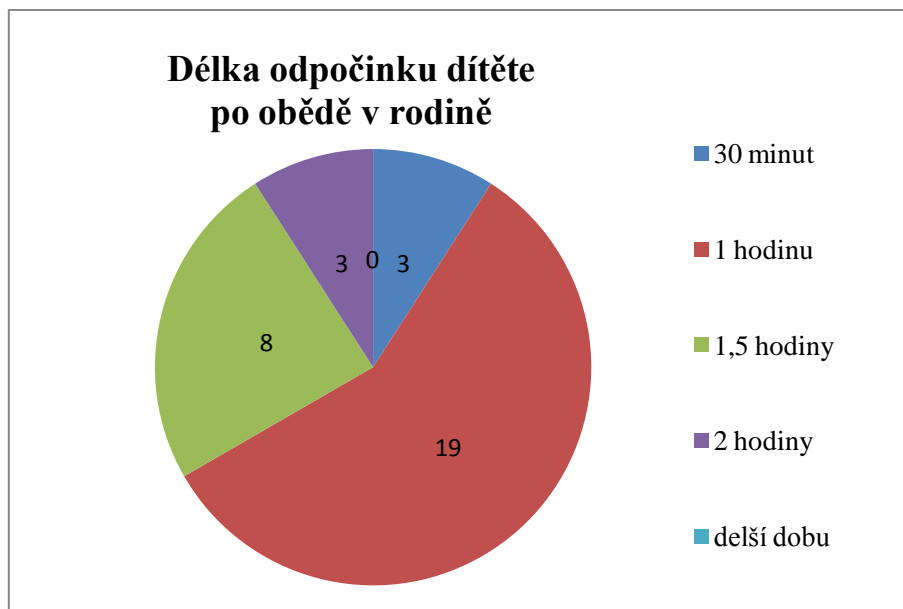
Graf č. 6 Způsob odpočinku dítěte v rodině

Způsoby odpočinku dítěte, jak vyplývá ze zjištění, jsou různé. **V uvedeném vzorku nejčastěji děti spí, jako další možné druhy klidového režimu v domácím prostředí se jeví sledování DVD, poslech čtené pohádky nebo poslech pohádky na CD.** Jiné druhy odpočinkových činností jsou zastoupeny jen ve velmi malé míře.

Další dotazníkové odpovědi ukázaly, jak dlouhou dobu jsou děti zvyklé, či mají potřebu odpoledního odpočinku.

Tabulka č. 9 Délka odpočinku dítěte v rodině

Otázka č. 5 - Jak dlouho Vaše dítě po obědě odpočívá?	
30 minut	3
1 hodinu	19
1,5 hodiny	8
2 hodiny	3
delší dobu	0



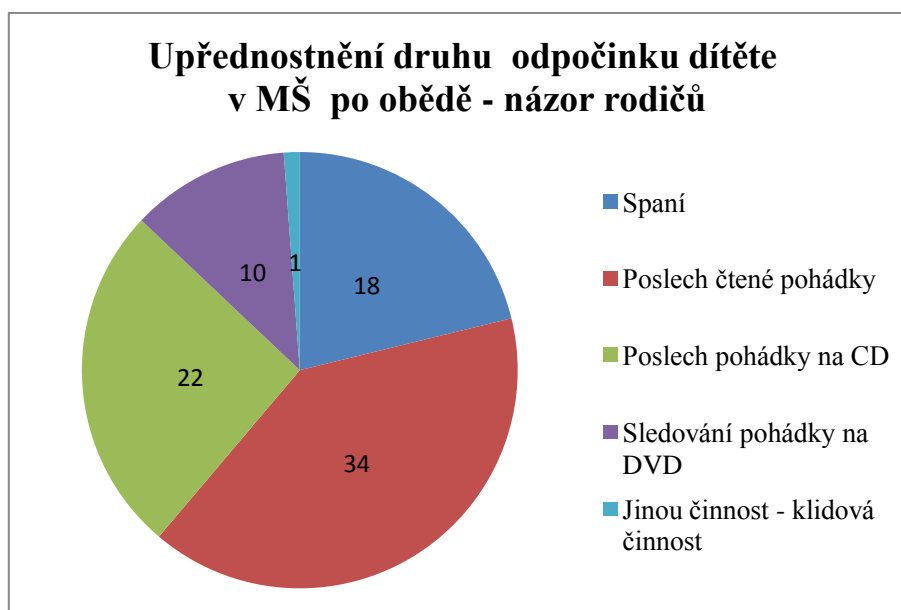
Graf č. 7 Délka odpočinku dítěte v rodině

Dítě v předškolním období jistě má, v různé míře, potřebu odpočinku po obědě. Doba, po kterou tuto potřebu má, je jistě závislá na různých vnějších i vnitřních faktorech. **Ze zjištěných informací je patrné, že dítě v období od 5 – 6,5 let nejčastěji odpočívá po obědě 1 – 1,5 hodiny.**

Poslední dvě otázky v dotaznících pro rodiče se týkaly jejich představ o každodenní odpočinkové činnosti v mateřské škole.

Tabulka č. 10 Upřednostňovaný druh odpočinku dítěte v MŠ

Otázka č. 6 - Jaký druh odpočinku byste upřednostnili pro své dítě v MŠ?	
Spaní	18
Poslech čtené pohádky	34
Poslech pohádky na CD	22
Sledování pohádky na DVD	10
Jinou činnost - klidová činnost	1



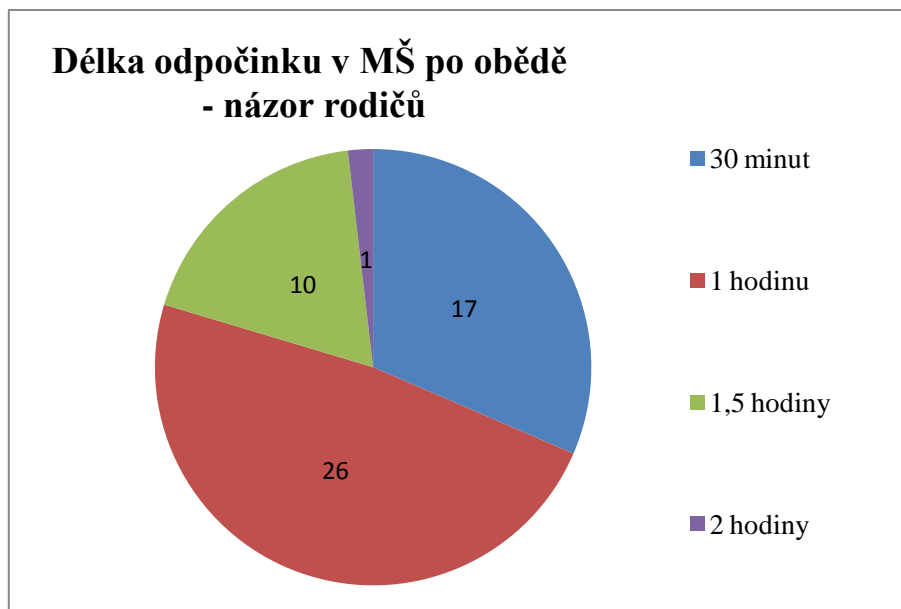
Graf č. 8 Upřednostňovaný druh odpočinku dítěte v MŠ

Největší mírou v této otázce byly zastoupeny odpovědi, že **rodiče by upřednostnili odpočinek dětí při četbě pohádky a následně poslech pohádky na CD**. Je zajímavé, že velice malé množství rodičů by upřednostnilo sledování pohádky na DVD i přes skutečnost, že tento druh odpočinku volí jako druhý nejčastější druh odpočinku v domácím prostředí hned po spánku.

Další tabulka a graf jsou souhrnem názorů rodičů na délku odpočinku v MŠ.

Tabulka č. 11 Upřednostňovaná délka odpočinku dítěte v MŠ

Otázka č. 7 - Jak dlouho by měl, podle Vašeho názoru, odpolední odpočinek v MŠ trvat?	
30 minut	17
1 hodinu	26
1,5 hodiny	10
2 hodiny	1



Graf č. 9 Upřednostňovaná délka odpočinku dítěte v MŠ

Největší zastoupení v tomto případě měli odpovědi, že **dítě v tomto věku by mělo odpočívat v MŠ od 30 minut do 1 hodiny**. Tento postoj rodičů je, oproti odpočinku dětí doma, v malé míře různý. V MŠ by měly podle názorů rodičů děti odpočívat v průměru o půl hodiny kratší dobu, než jsou zvyklé doma.

2.4.2 Dotazování a závěry z rozhovorů s dětmi

Počáteční rozhovor na téma odpočinku v MŠ byl vedený v říjnu 2014. Dotazování se účastnilo 42 dětí ve věku 5 – 6,5 let z celého výzkumného vzorku 56 dětí (2 třídy á 28 dětí).

Tabulka č. 12 Počet dětí v dotazované skupině

Otázka č. 1 - Kolik dětí je ve skupině dotazovaných dětí?	
42 dětí přítomných dotazování	75 % dětí z celé výzkumné skupiny

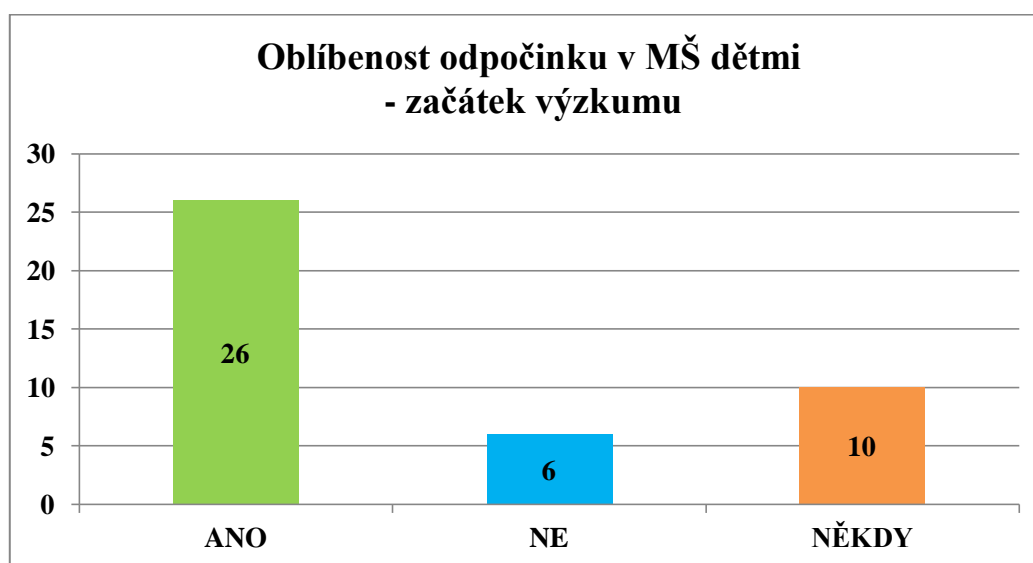
Vedené dva rozhovory probíhaly v hernách příslušných tříd v komunitním kruhu, který je typický pro společné diskuse, vyprávění i řešení případných problémových situací ve skupině. Dětem byl nejdříve slovně připomenut moment té části dne, kdy odpočinek v mateřské škole probíhá a posléze děti vzpomínaly a postupně své představy popisovaly, jak že vlastně v naší školce odpočinek probíhá. Následně, níže uvedené otázky na dané téma, byly sdělovány postupně. Po každé vyslovené otázce se děti třídily, podle svého názoru, do skupin označených symboly pocitů ve formě postaviček kluka a holčičky, které se usmívají nebo mračí. Do první skupiny se přemístily ty děti, kterým se odpočinek v MŠ líbí, do druhé

skupiny děti, kterým se odpočinek nelíbí. Zbytek dětí se seskupil v třetí skupině, kde se symbol chlapce a holčičky smál i mračil a tím značili někdy libost a jindy nelibost odpočinku dětí. Děti, spolupracovaly a spontánně, s vymezenými pravidly komunikace, vyjadřovaly své názory. Následně ti, co využili nabídky, mohli nakreslit aktivitu, kterou by nejraději prováděli místo odpočinku na lehátku.

První otázka zněla následovně.

Tabulka č. 13 Oblíbenost odpočinku v MŠ

Otázka č. 2 - Líbí se Vám odpočívání ve školce?	
ANO	26
NE	6
NĚKDY	10



Graf č. 10 Oblíbenost odpočinku v MŠ

Pomocí první otázky bylo zjištěno, s poměrně velkým údivem a na rozdíl od názorů pedagogů, že se **dětem v poměrně velké míře odpočívání v MŠ líbí a v menší míře mají děti výhrady**. Při zjišťování důvodů libosti či nelibosti režimu v popoledních hodinách se děti vyjádřily následovně:

Důvody, proč se dětem odpočinek v MŠ líbí:

- můžu si hrát s plyšákem
- rád spím
- mám chvílku klidu
- odpočinu si před sportem
- nikdo mi neublíží

Důvody, proč se dětem odpočinek v MŠ nelíbí:

trvá to moc dlouho
chci si raději hrát
bolí mě záda

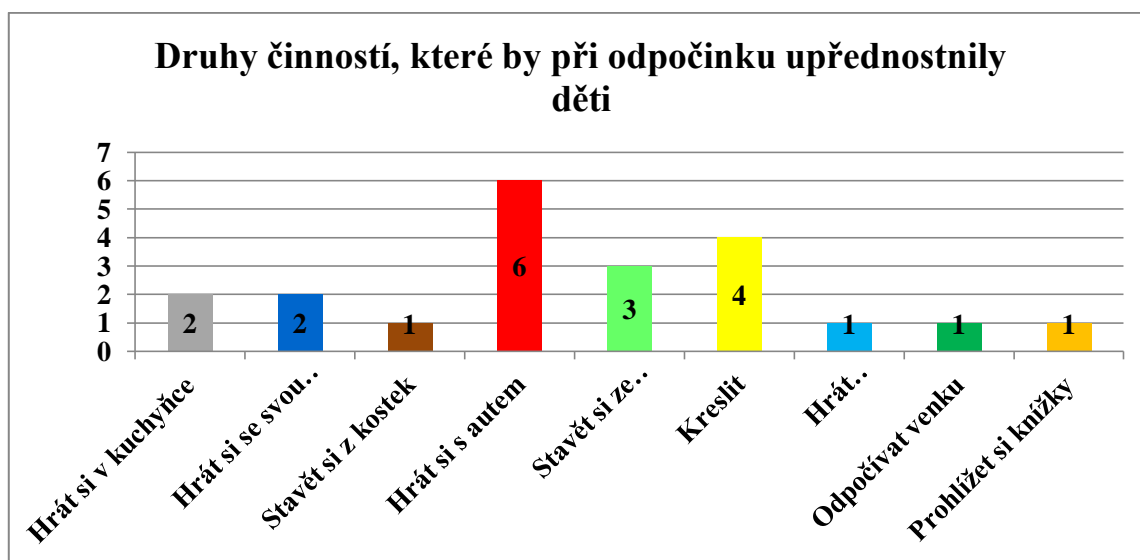
Důvody, proč se dětem odpočinek v MŠ líbí jen někdy:

nelíbí se mi, když někdy děti křičí
někdy jsem unavený a někdy ne
někdy se mi pohádka líbí a jindy ne

V další otázce se děti vyjadřovaly, co by nejraději dělaly a s čím by si hrály v době odpočinkové činnosti tak, aby respektovaly a nerušily děti, které usnou.

Tabulka č. 14 Druhy upřednostněných činností v době odpočinku

Otázka č. 3 - Když se Vám nechce spát, co byste chtěli dělat tak, abyste nerušili své spící kamarády?	
Hrát si v kuchyňce	2
Hrát si se svou hračkou	2
Stavět si z kostek	1
Hrát si s autem	6
Stavět si ze stavebnice, z kostek	3
Kreslit	4
Hrát společenskou hru u stolku	1
Odpočívat venku	1
Prohlížet si knížky	1



Graf č. 11 Druhy upřednostněných činností v době odpočinku

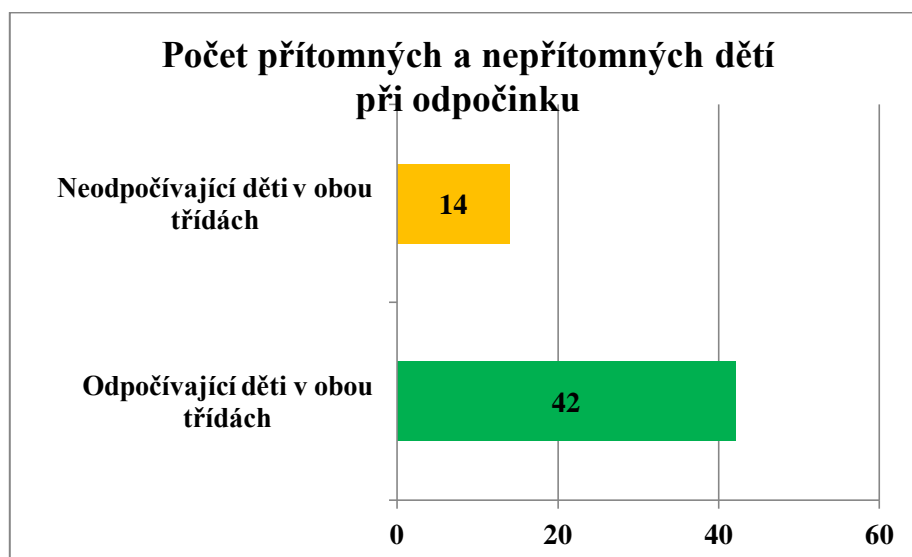
Z výsledku je patrné, že nejvíce **děti ve výzkumné skupině upřednostňují hru s auty, kreslení a stavby z kostek**. V o něco menších mírách jsou zde zastoupeny varianty hry námětové, nebo se svou hračkou donesenou z domova. Nejnižší oblibou, u těchto dětí, je hra společenská či prohlížení knížek.

2.4.3 Dotazníkové šetření pedagogických pracovníc

Dotazníky určené čtyřem pedagogickým pracovnícím na dvou třídách byly rozdány také v měsíci říjnu 2014. V uvedeném formuláři měli sdělit informace o počtu odpočívajících dětí na třídě v průměru, dále počet dětí, které v průměru nespí. Názor, jak se jim děti zdají při odpočinku spokojené, vyjadřovali pomocí uvedené škály čtyř možných pohledů uzavřených odpovědí. Další tři otázky otevřeného typu zněly na téma zlepšení odpočinkového režimu na třídách. Všechny čtyři dotazníky byly řádně odevzdány a vyplněny následovně.

Tabulka č. 15 Počet přítomných a nepřítomných dětí při odpočinku

Otázka č. 1 - Kolik dětí (z celkového počtu ve třídě) odpočívá ve Vaší třídě? (v průměru)		
Třída Korálci	Odpočívající děti	22
	Neodpočívající děti	6
Třída Motýlci	Odpočívající děti	20
	Neodpočívající děti	8
Souhrn	Odpočívající děti v obou třídách	42
	Neodpočívající děti v obou třídách	14



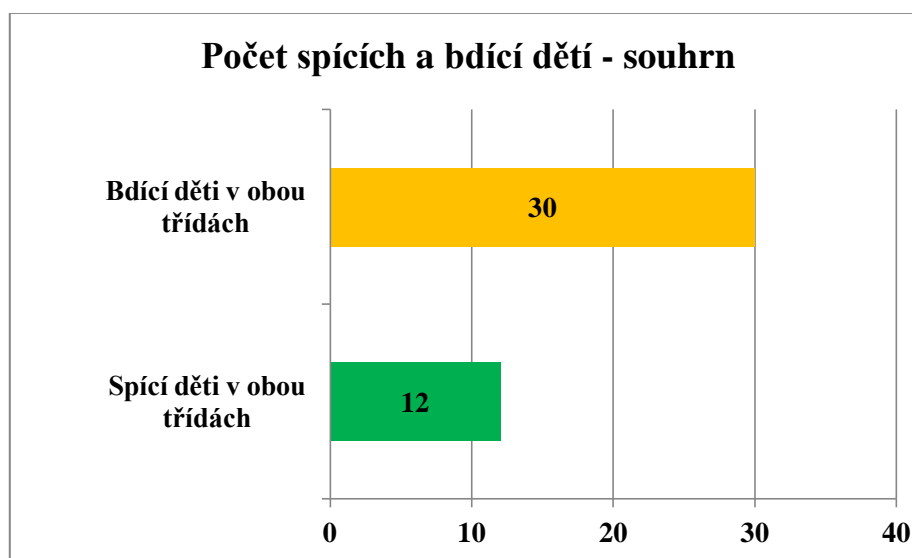
Graf č. 12 Počet přítomných a nepřítomných dětí při odpočinku

V mateřské škole odpočívá z celkového počtu 56 dětí 75 % dětí, což je dost podstatná část.

Následující tabulka a graf objasňuje stav dětí v průměru, které usínají a které bdí.

Tabulka č. 16 Počet spících a bdících dětí

Otázka č. 2 - Kolik z odpočívajících dětí nespí? (v průměru)		
Třída	Spící děti	7
Korálci	Bdící děti	15
Třída	Spící děti	5
Motýlci	Bdící děti	15
Souhrn	Spící děti v obou třídách	12
	Bdící děti v obou třídách	30



Graf č. 13 Počet spících a bdících dětí

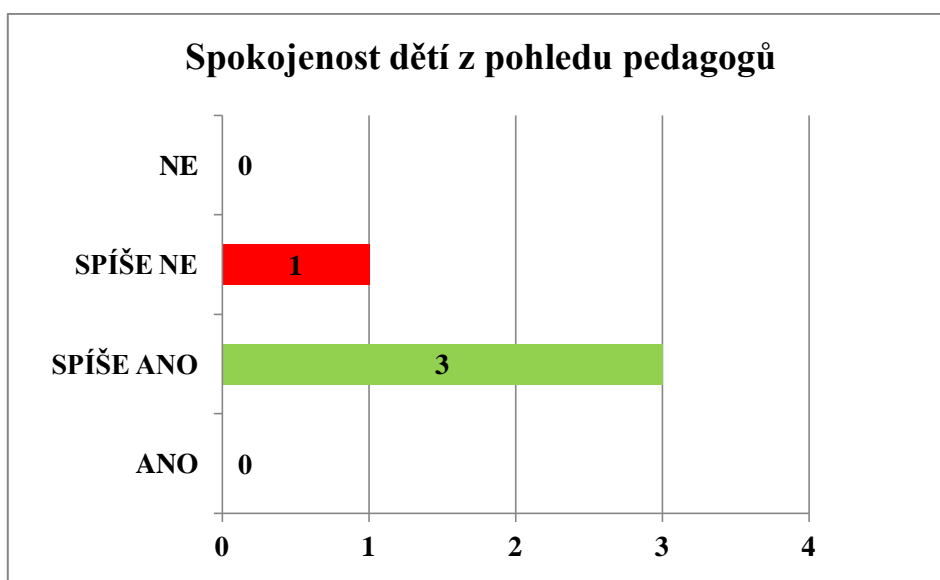
Ze zjištěných informací vyplývá, že 72 % z odpočívajících dětí neusne. Důvodem může být menší potřeba spánku, ale i nepříznivé podmínky v prostředí pro tuto klidovou činnost.

Třetí otázka byla zaměřena na názor jednotlivých pedagogů na otázku spokojenosti dětí při odpočinku.

Tabulka č. 17 Spokojenost dětí z pohledu pedagogů

Otázka č. 3 - Zdá se Vám, že jsou děti v MŠ při odpoledním odpočinku spokojené?		
Třída	ANO	0
Korálci	SPÍŠE ANO	2
	SPÍŠE NE	0

	NE	0
Třída Motýlci	ANO	0
	SPÍŠE ANO	1
	SPÍŠE NE	1
	NE	0
Souhrn	ANO	0
	SPÍŠE ANO	3
	SPÍŠE NE	1
	NE	0



Graf č. 14 Spokojenost dětí z pohledu pedagogů

Z pohledů tří pedagogických pracovníků se dětem způsob odpočívání v MŠ líbí, avšak z pohledu jedné pracovnice se způsob odpočívání dětem spíše nelíbí.

Učitelky také ve svých dotaznících navrhly možné organizační a materiální změny následovně.

Otázka č. 4 - Zamyslete se a popište, jakým způsobem byste zlepšili kvalitu odpolední odpočinkové činnosti ve své třídě.

- Návrhy:
- oddělení dětí zástěnou či paravány
 - vyměnit kovová lehátka za lehké matrace, aby si děti mohly lůžko připravovat samy
 - odpočinek bez převlékání do pyžam
 - vyměnit ložní povlečení jen za deku a polštář

- v letním počasí odpočinek venku
- odměňování dětí, které neruší ostatní kamarády
- barevné a poutavé povlečení
- využití relaxační hudby
- více práce s pohádkou

Otázka č. 5 - Jakým způsobem byste zajistili nerušený odpočinek dětí, které spí?

- Návrhy:
- oddělení dětí paravánem či zástěnou
 - děti, které pravidelně spí, převádět na jednu třídu
 - vytvořit klidové prostředí
 - děti, které nespí, by mohly využívat hračky a pomůcky, které nevytvářejí hluk

Otázka č. 6 - Jaké vhodné činnosti byste nabídli dětem, které nemají potřebu spánku?

- Návrhy:
- různé výtvarné činnosti
 - prohlížení dětských knih a časopisů
 - práce s pracovními listy
 - společenské hry
 - různé pomocné práce, např. ořezávání pastelek
 - skládání puzzle
 - cvičení dětské jógy

2.5 Souhrn vstupních informací

Pro to, aby se odpočinkový režim v MŠ ještě více zlepšil, bylo třeba vycházet z analýzy a souhrnu odpovědí získaných od rodičů, z námětů od pedagogů a z vyjádření dětí.

Rodiče poskytli následující informace:

- Děti jsou ve větší míře zvyklé odpočívat i v domácích podmínkách
- K odpočinku nemusí být bezprostředně nuceny
- Děti nepotřebují přítomnost dospělé osoby v bezpečném a známém prostředí
- Děti při odpočívání doma nejčastěji spí nebo sledují DVD
- Nejčastěji děti doma po obědě odpočívají cca 1 hodinu
- Rodiče by upřednostnili nejčastěji odpočinkový režim v MŠ formou čtené pohádky nebo poslechu pohádky na CD
- Rodiče mají nejčastěji představu o délce odpočinku 1 hodiny pro své dítě

Z rozboru dotazníků od pedagogů vyplývá, že:

- 75 % z celkového počtu dětí 56 odpočívá po obědě v MŠ
- 72 % odpočívajících dětí neusne
- Třem pedagogům ze čtyř se zdá, že jsou děti při odpočívání spíše spokojené že odpočinek trvá moc dlouho, že si chtějí raději hrát, že je potřeba ještě více přistupovat k dětem individuálněji a že je třeba více pečovat o klidnou a tišší atmosféru ve třídě v této době.
- Pedagogové poskytli návrhy nabídky činností, které by mohly být realizovatelné v prostředí třídy a způsoby zajištění klidné a tiché atmosféry ve třídě v době odpočinku

Z vyjádření dětí bylo zjištěno následující:

- Dětem se odpočinek v MŠ v 62 % líbí, ve 14 % nelíbí a ve 24 % líbí jen někdy
- Dětem se odpočinek nelíbí nebo líbí jen někdy, protože je ruší ostatní, odpočinek trvá moc dlouho, raději by si chtěly hrát, jsou unavené jen někdy a také jen někdy je poslouchaná pohádka baví
- Děti by si nejraději v době odpočinku hrály s auty, kreslily nebo si stavěly z kostek

2.6 Návrh organizačních a materiálních změn

V listopadu 2014 byla uskutečněna pedagogická rada, jejímž cílem bylo stanovit, na základě zjištěných informací, další postupy a změny v odpočinkovém režimu dětí v MŠ. Z vyhodnocení dotazníků od rodičů vyplývá, že podporují odpočinek jejich dětí i v mateřské škole realizovaný vhodnými formami, které budou realizované. Při setkání probíhala diskuse, zvažování vhodné organizace a nového materiálního zabezpečení. Problém se při společném řešení jevil ve velkém počtu dětí při odpočinku na jedné třídě a prostorové uspořádání třídy, která je spojena v jednu velkou místnost a nelze tak nijak oddělit velké množství dětí v jednom prostoru. Tato situace je velice náročná na důsledný a jednotný přístup učitelů, na jimi zvolenou motivaci, vhodné odměny a případné tresty. Další komplikací při nastavení klidového režimu byl ve třídě „Motýlků“ chlapec s diagnostikovaným ADHD, který též v MŠ pravidelně odpočíval. Bylo tedy potřeba nastavit jasná pravidla, jak zajistit, aby ostatní děti nerušil.

Návrhy, které v závěru pedagogické rady byly stanoveny, jsou následující:

- **Materiální změny**
 - Nákup nových lehkých matrací pro děti
 - Nákup dětských dek
 - Nákup dětských napínacích prostěradel
 - Nákup stojanů určených pro ukládání matrací
 - Instalace nových úložných prostor na lůžkoviny dětí
 - Nákup dřevěných paravánů
- **Organizační změny**
 - Paní uklízečky zajistí označení dětských prostěradel značkami jednotlivých dětí (výšivky)
 - Děti si budou připravovat svá lůžka sami (matrace i deku a polštář)
 - Děti si budou moci vybrat vhodné místo ke svému odpočinku
 - Učitelky budou při přípravě a úklidu lůžek dětem asistovat
 - Klidový režim bude dodržován již při ukončení oběda. Tak jak děti od oběda odcházejí, budou si v klidu postupně připravovat lůžka.
 - Děti budou vedeny ke kontrole svého oblečení, zda nejsou od oběda ušpinění. V případě potřeby se sami převléknou do oblečení čistého.
 - Učitelka, po uložení dětí, umístí dělicí obrázkové paravány mezi skupinky dětí tak, aby byla zajištěna větší intimnost daného prostoru.
 - Při odpočinku budou nadále předčítány pohádky či dětské příběhy, poslouchány pohádky či relaxační hudba na CD dle uvážení pedagoga nebo na přání dětí tak, jak tomu bylo doposud
 - Učitelka bude volit vhodný přístup k dětem tak, aby byla zajištěna klidná a tichá atmosféra ve třídě (vhodná motivace, vysvětlování, odměny a případně tresty)
 - Všechny děti budou odpočívat minimálně 30 minut. Pokud neusnou, budou si moci zvolit z nabízených aktivit – kreativní činnosti, stavba z nehlukných stavebnic, pomocné práce (např. ořezávání pastelek aj.), prohlížení knížek, společenské hry, puzzle
 - Učitelka i ostatní zaměstnanci školy budou respektovat klidový režim na třídě a budou dětem vhodným příkladem

2.7 Realizace změn a průběžná diskuse k tématu

Realizace materiálních změn byla v kompetenci vedení školy. V dnešní době není problém vybrat a zajistit nákup nových potřeb. Pomocí katalogů a internetových stránek firem, které se zabývají prodejem pomůcek pro mateřské školy, byly vybrány vhodné matrace, těžké pouze 1 kg, které děti bez problémů unesou, dále pak další potřebné nové vybavení – deky, paravány, prostěradla atd. Finanční prostředky měla škola již na tuto akci vyčleněné, tak že nic nebránilo samotnému nákupu. Celková finanční náročnost materiálních změn činila zhruba 120.000,- Kč.

V den, kdy došlo k materiální změně celého vybavení určeného k odpočinku, byly děti velice nadšené. Toto emoční nadšení jim vydrželo poměrně dlouho. Velice přivítali možnost přípravy svého lůžka jimi samotnými i následného úklidu. Na druhou stranu mohu konstatovat, že toto nadšení mělo ale i stinné stránky. Byl velice patrný určitý neklid dětí na lůžku a poměrně výrazné změny v chování dětí, samozřejmě k horšímu. Děti nevydržely v klidu hned od začátku odpočinku, navzájem se rušily a nerespektovaly spící kamarády. Bylo tedy potřeba, aby pedagogové mezi sebou konzultovali problém a zvolili vhodné přístupy, tak, aby zabezpečili potřebný klid ve třídě v době odpočinkového režimu. Mohu konstatovat, že bohužel některým pedagogům přemýšlení, stanovení jiného přístupu a aplikace nových pravidel činilo problémy. Někteří pedagogové vzhledem k dané skupině dětí volili zřejmě velice slabou motivaci a využívali nevhodně odměny a tresty, čímž ani po delší době nedošlo k nastolení klidnější žádané atmosféry.

2.8 Vyhodnocení nových postupů a inovací v režimu

V květnu 2015 byl zahájen sběr informací o dané situaci týkající se změn odpočinku v MŠ. Informace byly získávány opět formou rozhovoru s dětmi a dotazníkem od pedagogů.

2.8.1 Závěrečný rozhovor s dětmi

Rozhovor s dětmi byl proveden v květnu 2015 stejným způsobem, jako na začátku výzkumu a výsledky byly následující.

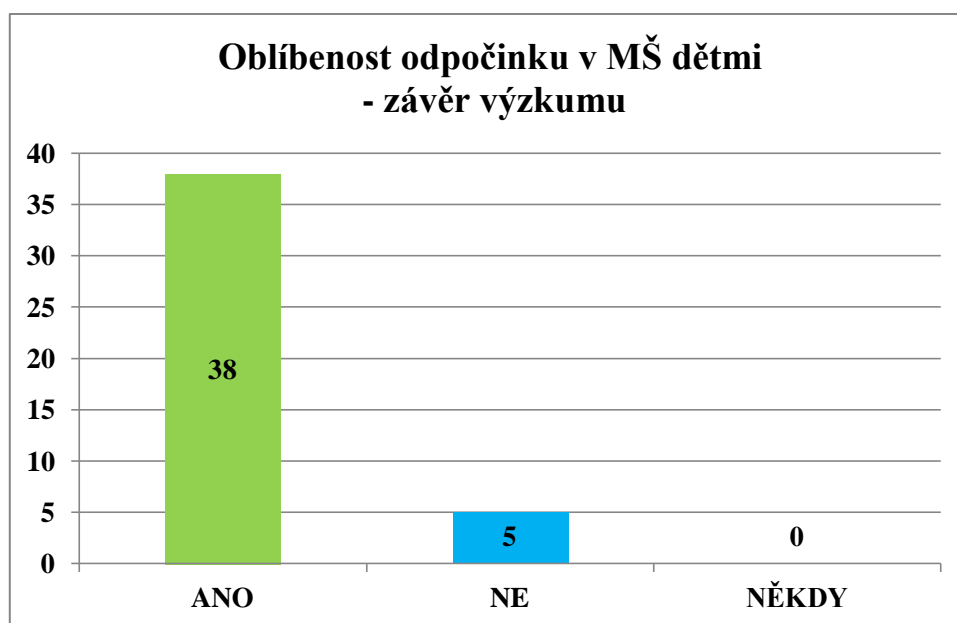
Tabulka č. 18 Počet dotazovaných dětí

Otázka č. 1 - Kolik dětí je ve skupině dotazovaných dětí?	
43 dětí přítomných dotazování	77 % dětí z celé výzkumné skupiny

Počet dotazovaných dětí byl téměř stejný, jako při počátečním rozhovoru.

Tabulka č. 19 Oblíbenost odpočinku

Otázka č. 2 - Líbí se Vám odpočívání ve školce?	
ANO	38
NE	5
NĚKDY	0



Graf č. 15 Oblíbenost odpočinku

Důvody, proč se dětem odpočinek v MŠ nelíbí:

- ruší mě ostatní děti
- chtěl bych chodit domů po obědě
- nudím se
- bolí mě záda

Z odpovědí dětí vyplývá, že odpočinkový režim v MŠ je oblíbenější, než na začátku výzkumu. Pouze v pěti případech se děti vyjádřily negativně proto, že je ruší ostatní děti, raději by chodily domů po obědě, při činnosti se nudí a bolí je záda.

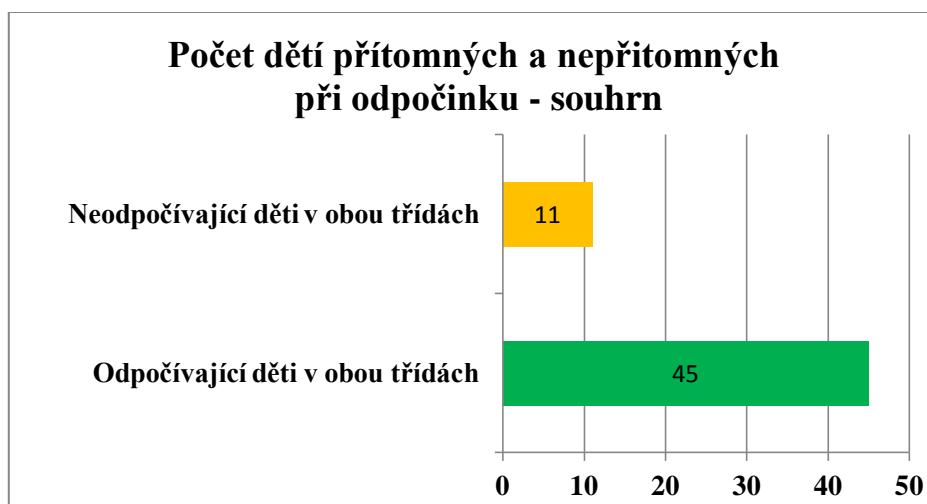
2.8.2 Souhrn odpovědí z dotazníků pedagogů

Jako druhé hodnocení změny v odpočinkovém režimu v MŠ proběhlo také v květnu 2015 formou dotazníků vyplněných čtyřmi pedagogy, na jejichž třídách výzkum probíhal.

První otázka, jako na začátku výzkumu, se týkala odpočívajících a neodpočívajících dětí z celkového počtu dětí 28 na třídě.

Tabulka č. 20 Počet dětí přítomných a nepřítomných při odpočinku

Otázka č. 1 - Kolik dětí (z celkového počtu ve třídě) odpočívá ve Vaší třídě? (v průměru)		
Třída Korálci	Odpočívající děti	23
	Neodpočívající děti	5
Třída Motýlci	Odpočívající děti	22
	Neodpočívající děti	6
Souhrn	Odpočívající děti v obou třídách	45
	Neodpočívající děti v obou třídách	11



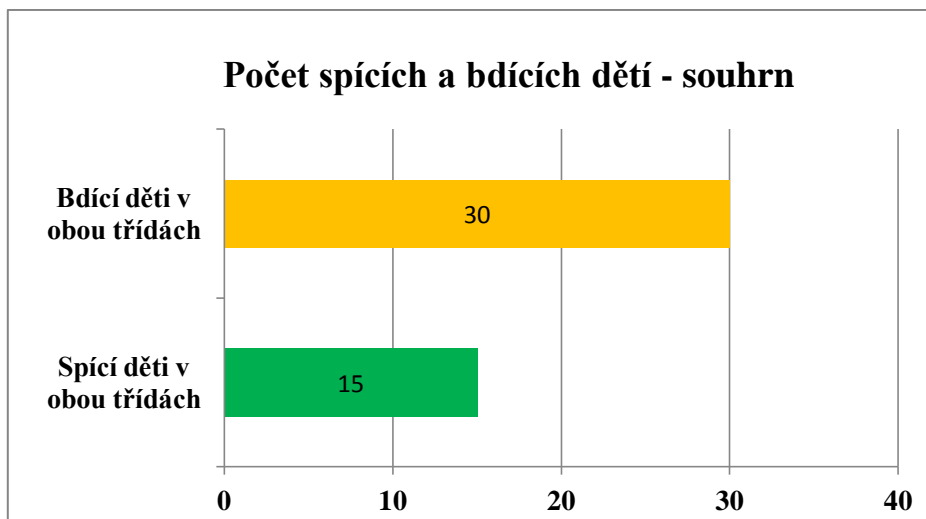
Graf č. 16 Počet dětí přítomných a nepřítomných při odpočinku

V této souhrnné odpovědi nenacházíme velký rozdíl od počátečních odpovědí. **V MŠ odpočívá pouze o tři děti více než v měsíci říjnu 2014.**

Druhá otázka se týkala stavu spících a bdících dětí v době odpočinkového režimu ve škole.

Tabulka č. 21 Počet spících a bdících dětí

Otázka č. 2 - Kolik z odpočívajících dětí nespí? (v průměru)		
Třída Korálci	Spící děti	8
	Bdící děti	15
Třída Motýlci	Spící děti	7
	Bdící děti	19
Souhrn	Spící děti v obou třídách	15
	Bdící děti v obou třídách	30



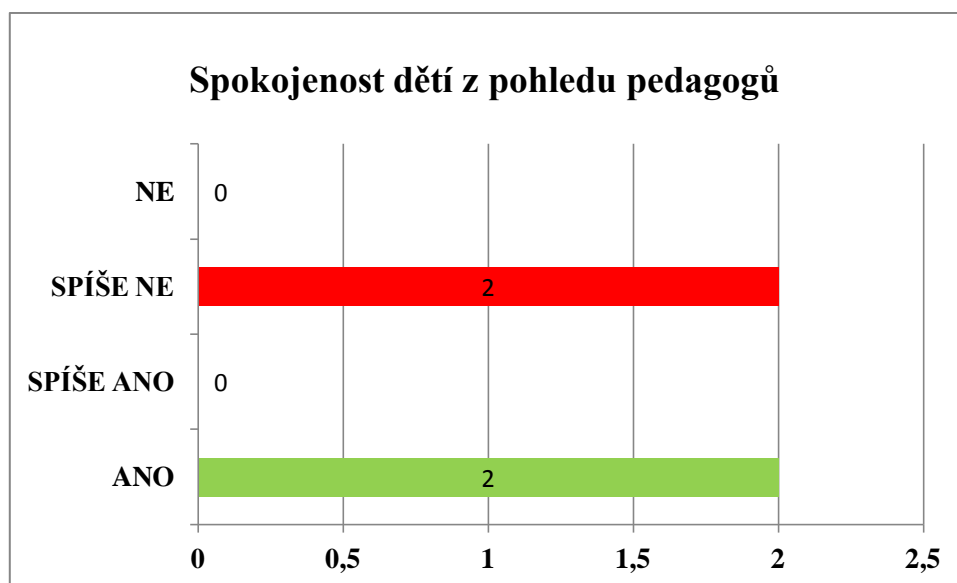
Graf č. 17 Počet spících a bdících dětí

Počet bdících dětí ve výzkumné skupině se nezměnil a je stejný, jako na počátku výzkumu. Pouze počet spících dětí vzrostl o tři, což je způsobeno zvýšením počtu dětí odpočívajících v MŠ.

Třetí otázka byla zaměřena na pocit pedagogů, jak se jim zdají děti spokojené po změnách, které ve škole nastaly.

Tabulka č. 22 Spokojenost dětí z pohledu pedagogů

Otázka č. 3 - Zdá se Vám, že jsou děti v MŠ při odpoledním odpočinku spokojené?		
Třída Korálci	ANO	2
	SPÍŠE ANO	0
	SPÍŠE NE	0
	NE	0
Třída Motýlci	ANO	0
	SPÍŠE ANO	0
	SPÍŠE NE	2
	NE	0
Souhrn	ANO	2
	SPÍŠE ANO	0
	SPÍŠE NE	2
	NE	0



Graf č. 18 Spokojenost dětí z pohledu pedagogů

Ze souhrnu odpovědí plyne skutečnost, že pedagogové vnímají na jedné třídě stav zcela větší spokojenosti dětí oproti počátečnímu dotazování, avšak na druhé třídě se stav pedagogům jeví jako zhoršený a tento pocit odůvodňují následovně.

Otázka č. 4 - Pokud zapíšete spíše ne, nebo ne, zdůvodněte své vyjádření.

- děti nemají potřebu spánku
- klidovou činností se navzájem ruší
- odpočinek neustále ruší aktivnější chlapec s problémovým chováním
- celkově jsou děti neklidné
- děti by si raději chtěly hrát
- pokud mohou sledovat DVD, je větší klid

2.9 Souhrn hodnocení změny v odpočinkovém režimu

Z hodnocení stavu po aplikaci materiálních a organizačních změn lze sledovat v některých oblastech zlepšení i mírné zhoršení. Hodnocení dětmi ukázalo, že odpočinkový režim v době po obědě je oblíbenější než na začátku před aplikovanými změnami. Počty odpočívajících dětí a počty dětí, které neusnou, se oproti říjnu 2014 nezměnil a zůstává téměř ve stejném počtu. Dvěma pedagogům se zdá, že děti jsou spokojenější než na začátku výzkumu. Dalším dvěma pedagogům na druhé třídě se však zdá, že děti jsou spíše nespokojené. V tomto případě došlo ke zhoršení pocitu jedné učitelky, přičemž druhá učitelka nezměnila názor od svého vyjádření před aplikovanými změnami.

2.10 Volba nových postupů a změn

Z předchozího souhrnného hodnocení vyplývalo, že je potřeba zvolit další vhodné a více specifikované výchovně vzdělávací postupy v pedagogické praxi (využití odměn, trestů a motivace) tak, aby se více, zejména na třídě „Motýlků“, dařilo udržet klid pro relaxaci a odpočinek dětí, respekt jeden k druhému a dodržování dohodnutých pravidel při odpočinku po obědě.

Na konci měsíce května 2015 zasedala pedagogická rada mateřské školy také za účelem stanovení dalších nových postupů, metod a pravidel. Po seznámení přítomných se souhrnným výsledkem výzkumu, pedagogové navrhli následující opatření:

- Více uplatňovat individuální přístup k dětem na základě jejich schopností a dovedností
- Vzájemné a každodenní sdělování postřehů a názorů mezi učitelkami na jedné třídě za účelem společného přemýšlení nad problémem – vzájemná častější spolupráce
- Dát dětem příležitost si stanovit jasná pravidla při odpočinku, která budou pro každého závazná a budou pomocí symbolů na dohled dětem
- Stanovit si i pravidla odměn a trestů – např. z odměn - časnější vstávání při dodržování pravidel, samostatný výběr činnosti při odpočinku ostatních, malá materiální odměna, slovní pochvala aj. Z trestů pak například – nemožnost volně zvolené hry po odpočinku, sdělení nespokojenosti učitelky s dítětem - pokárání, nedat možnost výběru umístění lůžka na dítětem zvolené místo aj.
- Společně řešit s dětmi přestupky „rušitelů“ v komunitním kruhu, dát příležitost dětem k vyjádření názorů na trest danému dítěti
- Dohlédnout na to, aby děti, které jsou na lůžku spíše neklidné, byly na přímý dohled učitelce nebo v její blízkosti
- Snažit se být spravedlivá a důsledná ke všem dětem

3 ZÁVĚR

Volba tématu diplomové práce mě inspirovala vlastní zkušeností s odpočinkovým režimem v běžné mateřské škole, kde pracuji. Režim zavedený v naší mateřské škole se zdál být v posledních letech již zastaralý a vzhledem k tomu, že naše škola se snaží o demokratický přístup k dětem i rodičům s principy individuálního přístupu a partnerství, jevil se způsob odpočívání dětí jako nevhodný.

Při zpracování diplomové práce jsem se nejdříve zaměřila na rovinu teoretickou, kde jsem se snažila vymezit důležité oblasti, které se dítěte předškolního věku a jeho odpočinku týkají. V této části jsem se dále zaměřila na mateřskou školu jako instituci zajišťující první socializaci dítěte mimo rodinu a dále pak také na rodinu samotnou.

Cílem mé praktické části práce bylo zmapovat způsob odpočinku dětí v rodinách a spokojenost dětí s klidovým režimem v mateřské škole. Dále pak stanovit a naplánovat změny, aplikovat je do praxe a následně ověřit spokojenost zúčastněných.

Při plánování výzkumné části jsem spolupracovala s rodiči dětí, s pedagogickým sborem školy a s dětmi ve věku 5 – 6,5 let ve dvou třídách MŠ. Navržený výzkum byl s ochotou pedagogickými pracovníci přijat a rodiče souhlasili jak se spoluprací, tak se zveřejněním fotografií svých dětí v mé diplomové práci.

Při zavádění inovativních změn do každodenní praxe se neprojeví žádné závažné problémy. Pedagogické pracovnice i děti s ochotou přijímaly nové a modernější vybavení k odpočinku určené. Proto velice pozitivně hodnotím zavádění materiálních změn, které byly velice snadno stanovené i zavedené do praxe. Značnou oblibu si získaly hlavně u dětí a zpočátku také u pedagogů. Bohužel se ale po nějaké době začaly objevovat problémy s chováním dětí, které byly zřejmě důsledkem nesprávné volby výchovných postupů učitelek, jako je nedůsledné dohlížení na dodržování nových pravidel, nesprávná či slabá motivace a nevhodně zvolené tresty. Určitý vliv na tento problém spatřuji také v rozdílném působení a přístupu k dětem obou pedagogů na jedné třídě. Ukázalo se, že je potřeba, po zavedení materiálních změn, častěji řešit konkrétní výchovné situace, se kterými si pedagogové bohužel nevěděli rady a ihned na dané situace reagovat. Další možnou podporou pedagogů spatřuji v prohlubování jejich znalostí a schopností v oblasti pedagogiky a psychologie.

V následujícím školním roce budou proto aplikována do praxe nová opatření, která byla projednána a konkrétně navržena. Předpokládám, že dojde k dalšímu pozitivnímu posunu a zlepšení, hlavně v oblasti prosociálního chování dětí, ale i k intenzivnější podpoře ze strany pedagogů.

Jak je ale patrné, děti jsou spokojenější a to je jeden z hlavních cílů naší mateřské školy.

V závěru bych ale ráda dodala, že tuto výzkumnou metodu, bych ráda využila i při jiných činnostech v mateřské škole, které je vždy možné vylepšit ke spokojenosti všech účastníků vzdělávání.

4 Seznam použitých informačních zdrojů

Literatura

ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. ISBN 80-85866-15-3.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

DISSLER, H.H. *Každodenní problémy v mateřské škole*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-010-3.

DITTRICHOVÁ, J., PAPOUŠEK, M., PAUL, K. *Chování dítěte raného věku a rodičovská péče*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0399-8.

GRAVILLON, I. *Spánek malých dětí*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-720-5.

HAVLÍNOVÁ, M., VENCÁLKOVÁ, E. a kol. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-383-8.

HOSKOVCOVÁ, S. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1424-8.

HOUŠTĚK, J. a kol. *Dětské lékařství*. Praha: Avicenum, 1990. ISBN 80-201-0032-06.

KAST-ZAHN, A. *Každé dítě může dobře spát*. Praha: Computer Press, 2008. ISBN 978-80-251-2063-7.

KAUFMANNOVÁ, G. *Děti potřebují rituály*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-203-3.

MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-320-X.

MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.

NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-0592-7.

PREKOPOVÁ, J. *Když dítě nechce spát*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-142-8.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: VÚP, 2004, ISBN 80-87000-00-5.

ROKYTA, R. *Fyziologie*. Praha: ISV, 2000. ISBN 80-85866-45-5.

ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Panorama, 1990. ISBN 80-7038-078-0

SKUTIL, M. Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství. Praha: Portál, 2011. 256 s. ISBN 978-80-7367-778-7.

SYSLOVÁ, Z. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4309-7.

ŠIKULOVÁ, R., ČEPIČKOVÁ, I., WEDLICOVÁ, I. a kol. *Kapitoly z předškolní pedagogiky I*. Ústí nad Labem: UJEP, 2005. ISBN 80-7044-685-4.

ŠPAŇHELOVÁ, I. *Dítě v předškolním období*. Praha: Mladá Fronta, 2004. ISBN 80-204-1187-9.

ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0877-4.

VANČUROVÁ – FRAGNEROVÁ, E. *Psychologie předškolního dítěte a jeho výchova v rodině*. Praha: SZN, 1969. ISBN 08-083-69.

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

Zákon č. 104/1991 Sb., úmluva o právech dítěte.

Seznam elektronických zdrojů

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. ŠRÁMEK, Jan. *MŠMT* [online]. 17.7.2014. ČR, 2014 [cit. 2015-03-29]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020>

Periodické články

MERTIN, Václav. Spánek dětí v MŠ. *Řízení školy: Speciál pro MŠ*. 2013, roč. 2013, č. 6, s. 1. Dostupné z: <http://magistr-admin.rizeniskoly.cz/cz/casopis/rizeni-skoly/2013/12-2013/ms-6-2013>

TĚTHALOVÁ, Marie. Zaujalo nás. *Informatorium 3-8*. 2013, roč. 2013, č. 9, s. 2. Dostupné z: <http://www.portal.cz/casopisy/info/ukazky/spat--nebo-nespat--to-je-otazka/51327/>

MŠMT, ČR. Pohled ministerstva školství na polední odpočinek v MŠ. *Informatorium 3-8: Ohlasy, názory*. 2013, roč. 2013, č. 10, s. 1.

5 Seznam tabulek

Tabulka č. 1 Model devíti polí způsobu výchovy v rodině (Čáp, 1996).....	36
Tabulka č. 2 Harmonogram výzkumu.....	48
Tabulka č. 3 Zvyk dítěte v rodině odpočívat po obědě.....	50
Tabulka č. 4 Četnost odpočinku dítěte během jednoho týdne.....	50
Tabulka č. 5 Potřeba rodičů nutit dítě do odpočinku po obědě.....	51
Tabulka č. 6 Způsoby nucení dětí do spánku.....	52
Tabulka č. 7 Nutnost přítomnosti rodiče při odpočinku.....	52
Tabulka č. 8 Způsob odpočinku dítěte v rodině.....	53
Tabulka č. 9 Délka odpočinku dítěte v rodině.....	54
Tabulka č. 10 Upřednostňovaný druh odpočinku dítěte v MŠ.....	55
Tabulka č. 11 Upřednostňovaná délka odpočinku dítěte v MŠ.....	56
Tabulka č. 12 Počet dětí v dotazované skupině.....	57
Tabulka č. 13 Oblíbenost odpočinku v MŠ.....	58
Tabulka č. 14 Druhy upřednostněných činností v době odpočinku.....	59
Tabulka č. 15 Počet přítomných a nepřítomných dětí při odpočinku.....	60
Tabulka č. 16 Počet spících a bdících dětí.....	61
Tabulka č. 17 Spokojenost dětí z pohledu pedagogů.....	61
Tabulka č. 18 Počet dotazovaných dětí.....	66
Tabulka č. 19 Oblíbenost odpočinku.....	67
Tabulka č. 20 Počet dětí přítomných a nepřítomných při odpočinku.....	68
Tabulka č. 21 Počet spících a bdících dětí.....	68
Tabulka č. 22 Spokojenost dětí z pohledu pedagogů.....	69

6 Seznam grafů

Graf č. 2 Četnost odpočinku dítěte po obědě během týdne.....	51
Graf č. 1 Zvyk dítěte v rodině odpočívat po obědě.....	50
Graf č. 3 Potřeba rodičů nutit dítě do odpočinku po obědě.....	51
Graf č. 4 Způsoby nucení dětí do spánku.....	52
Graf č. 5 Nutnost přítomnosti rodiče při odpočinku dítěte.....	53
Graf č. 6 Způsob odpočinku dítěte v rodině.....	54
Graf č. 7 Délka odpočinku dítěte v rodině.....	55
Graf č. 8 Upřednostňovaný druh odpočinku dítěte v MŠ.....	56

Graf č. 9 Upřednostňovaná délka odpočinku dítěte v MŠ	57
Graf č. 10 Oblíbenost odpočinku v MŠ.....	58
Graf č. 11 Druhy upřednostněných činností v době odpočinku	59
Graf č. 12 Počet přítomných a nepřítomných dětí při odpočinku	60
Graf č. 13 Počet spících a bdících dětí	61
Graf č. 14 Spokojenost dětí z pohledu pedagogů	62
Graf č. 15 Oblíbenost odpočinku	67
Graf č. 16 Počet dětí přítomných a nepřítomných při odpočinku	68
Graf č. 17 Počet spících a bdících dětí	69
Graf č. 18 Spokojenost dětí z pohledu pedagogů.....	70

7 Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník pro rodiče

Příloha č. 2: Dotazník pro pedagogy

Příloha č. 3: Obrázky dětí

Příloha č. 4: Fotografie