

**UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE**

Pedagogická fakulta  
Katedra primární pedagogiky

**JAK DĚTI VNÍMAJÍ POBYT**  
**V MATEŘSKÉ ŠKOLE**  
Bakalářská práce

**Vedoucí bakalářské práce:** PaedDr. Kořátková Soňa Ph.D.  
**Autor bakalářské práce:** Markéta Štumpová  
Vinohradská 73, Praha 2, 12000  
**Studijní obor:** Učitelství pro MŠ  
**Forma studia:** prezenční  
**Práce dokončena:** 29. listopadu 2006

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne 29.listopadu 2006      Podpis..

## **PODĚKOVÁNÍ**

Ráda bych na tomto místě poděkovala vedoucí své bakalářské práce PaedDr. Soně Kořátkové Ph.D. za velkou trpělivost a pomoc při práci.

Dále bych chtěla poděkovat Mgr. Markétě Raušové za výtvarnou realizaci obrázků.

## **OBSAH**

<b>Obsah</b> .....	4
<b>Anotace</b> .....	6
<b>Annotation</b> .....	6
<b>Klíčová slova</b> .....	6
<b>Úvod</b> .....	7
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	9
<b>1. Charakteristika předškolního dítěte</b> .....	10
1.1 Motorický vývoj.....	10
1.2 Kognitivní vývoj.....	13
1.2.1 Vnímání.....	13
1.2.2 Myšlení.....	13
1.2.3 Paměť.....	15
1.2.4 Fantazie.....	15
1.3 Emoční a sociální vývoj.....	16
1.4 Socializace předškolním věku.....	18
1.5 Hra dítěte v předškolním věku.....	20
<b>2. Dítě a mateřská škola</b> .....	22
2.1 Role učitelky v mateřské škole.....	22
2.1.1 Vztahy s rodiči.....	23
2.1.2 Profesionální dovednosti učitelky.....	24
2.1.3 Předpokládané vlastnosti učitelek v mateřské škole.....	25
2.2 Dítě a režim v mateřské škole.....	26
2.3 Dítě a učitelka.....	27
2.4 Dítě a jeho vrstevníci.....	28
<b>3. Shrnutí teoretické části</b> .....	30
<b>II. PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	31
<b>1. Cíle praktické části</b> .....	32
<b>2. Metody</b> .....	32
<b>3. Vlastní průběh praktické části</b> .....	33
3.1 Cílová skupina.....	33

3.2	Příprava programu.....	34
3.3	Vlastní realizace.....	36
3.3.1	Skupina S1.....	36
3.3.1.1	Výsledky práce se skupinou S1.....	40
3.3.2	Skupina S2.....	43
3.3.2.1	Výsledky práce se skupinou S2.....	45
3.3.3	Skupina S3.....	49
3.3.3.1	Výsledky práce se skupinou S3.....	51
4.	<b>Shrnutí výsledků a diskuze.....</b>	55
5.	<b>Závěr.....</b>	57
6.	<b>Literatura.....</b>	59
7.	<b>Přílohy .....</b>	60
7.1	Seznam příloh.....	61

## **ANOTACE**

Teoretická část práce se zabývá charakteristikou předškolního dítěte a úlohou mateřské školy v životě dítěte. Podstatná část je také věnována osobnosti učitelky v mateřské škole, jejím profesním dovednostem a vhodnými vlastnostmi učitelky pro práci s dětmi.

Praktická část pomoci připraveného projektu zjišťuje, jak děti vnímají pobyt v mateřské škole, co oceňují a mají rády, co naopak ne a co jim tam chybí.

## **ANNOTATION**

The theoretical part of the work deals with the characteristics of the pre-school child and the role of the nursery school in the child's life. The main part is also devoted to the personality of the teacher in the nursery school, her professional skills and the suitable qualities of the teacher for working with children.

The practical part, with the aid of a thought-out and prepared project, ascertains how children perceive their stay in the nursery school, what they like there, what, on the contrary, they do not like, and what they lack there.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

dítě - child

vývoj dítěte – evolution of a child

socializace - socialization

hra - acting

mateřská škola – nursery school

učitelka - teacher

režim v mateřské škole – schedule in nursery school

## ÚVOD

Jak děti vnímají pobyt v mateřské škole? Banální otázka, ale nikdo z nás na ni nemůže pravdivě odpovědět. Ptáte se proč ne? Nejsme totiž už děti!

V každé knize, kterou jsem kdy o dětech četla, jsem se dozvěděla vždy jen to, jak by se mělo dítě vyvíjet po stránce psychické nebo tělesné, co by mělo umět v tom kterém vývojovém období nebo jaké jsou možné odchylky od „normálního“ vývoje. Nikde jsem ale nezjistila, co se dětem opravdu líbí, co je baví, jak se dívají na denní režim mateřských škol, jak vnímají své vrstevníky, jaký vliv na ně má paní učitelka. V dostupné literatuře jsem nenarazila na žádný rozsáhlejší projekt, který by se zajímal o tento problém ze strany dětí.

K dětem jsem víceméně vždy přistupovala tak, že jsem se jim snažila činnosti přizpůsobit a zjednodušit natolik, aby „to pochopily“. Vždy jsem postupovala podle všemožných příruček, odborných knih nebo doporučení zkušených pedagogů a každou činnost jsem si předem pečlivě připravila. Při přípravě jsem se snažila vyhnout se tzv. hluchým místům, kdy by vznikla situace, že by děti mohly reagovat jinými způsoby, než bych očekávala. V mnoha případech mě ale děti překvapily a na místech, kde jsem očekávala zádrhel se ani nepozastavily. Naopak na místech, kde by mě žádný problém nebo nepochopení ani nenapadlo, se pozastavily děti a začaly činnost směřovat jinam než byl můj záměr.

Chyba ale nebyla na jejich straně. Ony se jen snažily pokračovat v načaté práci, kterou jsem jim připravila. Děti jednoduše vnímají vše jinak než my dospělí. Došlo mi to téměř při každé činnosti, kterou jsem během praxe ve školkách dělala. Proč se jednou nezaměřit na to, jak děti vnímají pobyt v instituci, která pro ně byla vytvořena? Proč se jich na to nezeptat přímo? Jak se začaly odvíjet moje myšlenky, napadlo mě, že bych se tímto tématem mohla zabývat ve své bakalářské práci.

Ráda bych v této práci osvětlila, jak děti vnímají a přijímají činnosti v mateřské škole, jak reagují na vrstevníky nebo na paní učitelku. Chci zjistit, jak budou děti reagovat na to, že se budu zajímat o jejich názory a zda mi vůbec něco sdělí.

V teoretické části je cílem seznámit se s dítětem předškolního věku, s jeho kognitivním, motorickým nebo sociálním vývojem. Chtěla bych se věnovat i tomu,

jakou roli by v životě dítěte měla mít mateřská škola, jakou roli učitelka nebo vrstevníci, jaké potřeby děti předškolního věku mají a podobně.

V praktické části jsem chtěla vymyslet a sestavit pro děti nějaký herní systém nebo program, pomocí kterého by mohly hodnotit například různé činnosti nebo situace během pobytu v MŠ.

Cílem celé práce pro mě je zjistit, jak děti přijímají celkově pobyt v MŠ jako takové, jaké mají vztahy s vrstevníky a učitelkami, které činnosti preferují, které odmítají nebo které jim naopak v MŠ chybí. To vše bych chtěla zjišťovat přímo od samotných dětí.



# **I. TEORETICKÁ ČÁST**

Předškolní věk je období, ve kterém si dítě zdokonaluje různé dovednosti a schopnosti. Je již více pohybově zdatné, začíná se intenzivně zajímat o okolní svět. Je to období, ve kterém dítě udělá svůj první velký krok v socializaci. Tím je vstup do mateřské školy. Mateřská škola se pro dítě stává místem, kde tráví část dne společně se svými vrstevníky, kamarády. Učitelka je pro děti v tomto věku přirozenou autoritou.

Rodina by měla nutně spolupracovat s mateřskou školou, protože pobyt v ní pomáhá dítěti zvykat si na určitý režim a dá se říci, že přispívá k dalšímu rozvoji dítěte. Rodina hraje samozřejmě při výchově primární, nezastupitelnou roli, ale mateřská škola významně podporuje výchovu a snaží o další rozvoj dítěte.

V první polovině teoretické části se zaměřím na charakteristiku předškolního dítěte. Po vývojové stránce dochází k významným pokrokům, co se týče motorického, kognitivního i emočního vývoje. Důležitý je i rozvoj socializace v předškolním věku. Dítě nastupuje do mateřské školy, seznamuje se se svými vrstevníky a vytváří si kamarádské vztahy. Nejzákladnější činností dětí v předškolním věku je hra, které se také budu samostatně věnovat.

Ve druhé části je ústředním tématem mateřská škola. Pokusím se charakterizovat roli učitelky v mateřské škole, její vztah k rodině, k dětem. Zmíním se o jejich profesních dovednostech i předpokládaných vlastnostech. Nastíním režim dne v mateřské škole, význam stravování. Vstup do mateřské školy by se neměl podceňovat. Dítě přichází do kontaktu s novými kamarády. Musí si zvykat na nové prostředí, nový denní režim.

## **1. CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE**

Za předškolní období můžeme v nejširším slova smyslu považovat období od narození po nástup do školy. V užším pojetí je to tříleté období před vstupem do školy, tedy období mezi třemi až šesti lety.

### **1.1 MOTORICKÝ VÝVOJ**

Pohyb patří mezi základní potřeby dítěte předškolního věku. Jeho prostřednictvím se dítě seznamuje s prostředím, ve kterém se nachází. Pohybem se učí,

jak reagovat a vycházet se svým okolím a tím získat potřebné zkušenosti. Pohybem se dítě učí ovládnout své tělo, vyjádřit sebe sama a komunikovat s ostatními. Je také prostředkem získávání sebevědomí, hodnocení sebe samého, vzájemného srovnávání, pomáhání si, soupeření, spolupráce.

Do tří let dítě zvládne základní pohybové dovednosti na nejjednodušší úrovni. Ke konci předškolního období projdou děti velmi výrazným biologickým a fyziologickým vývojem. Dozrává také centrální nervová soustava, která je potom schopna řídit pohyb mnohem přesněji. Současně přichází tzv. „zlatý věk motoriky“.

Motorický vývoj můžeme označit za stále zdokonalování, zlepšování pohybové koordinace, hbitosti a eleganci pohybů. Předškolní děti jsou neustále v pohybu. Pouštějí se do všeho, co je zaujme, a to naplno. Ve všem, co děti v tomto období dělají, se projevuje kreativita a fantazie.

Podle Dvořákové lze základní motoriku u předškolních dětí (pohybové dovednosti, které má do určité úrovně a v určitém rozsahu každý člověk) rozdělit podle charakteru pohybu na dovednosti:

- Lokomoční (pohyby celého těla - chůze, běh, krok, lezení, plazení aj.)
  - nelokomoční (pohyby pouze částí těla – pohyby paží, nohou, hlavy, sedy apod.)
  - manipulační (ovládání předmětů rukama, nohama, ale i jinými částmi těla).
- (Dvořáková, H., 2000.)

### **Tříleté dítě:**

Tříleté dítě již umí chodit, běhat, zvládá chůzi do schodů i ze schodů bez držení a střídá při tom nohy. Z posledního schodu někdy skáče snožmo. Překážkou pro něj už není ani nerovný terén. Je čiperné, aktivní, skáče, dokáže stát na malý okamžik na jedné noze, umí si kopat s větším míčem. Umí hodit míč vrchem, ale nedokáže ještě přesně zacílit a hodit daleko. Velký míč chytá do nastavených rukou. Dokáže jezdit na tříkolce nebo ve šlapacím autě. Rádo se houpá na houpačce, ale ne v příliš velkém rozsahu.

Jeho pohyby jsou stále přesnější. Při různých hrách je rozvíjena zručnost. Například při hře s kostkami (postaví věž z osmi a více kostek), s plastelínou (tluče do ní, mačká ji) a nejvíce při kresbě. Tříleté dítě již má natolik rozvinutou jemnou motoriku, že dokáže napodobit vertikální, horizontální i kruhové čáry. Tužku už nedrží celou dlaní, ale mezi ukazováčkem, prostředníkem a palcem („úchop špetkou“). Dokáže

obracet stránky v knize po jedné. Problém mu nečiní nést nádobu s vodou, aniž by ji rozlil (např. hrnek s mlékem). Může se začít projevovat, která ruka je dominantní.

(Allen, K. a Marotz, R., 2002)

Dítě je čím dál tím více samostatné v sebeobsluze. Umí si dobře umýt a utřít ruce, čistí si zuby, ale ne důkladně. Co se týče oblékání, poradí si s velkými knoflíky a zipy na oblečení. Většinou už dokonale ovládá močový měchýř. (Langmeier, J. a Krejčířová, D. 1998)

### **Čtyřleté dítě:**

Dítě ve čtyřech letech dokáže chodit v jedné přímce (např. podle čáry namalované na zemi). Zvládne poskakovat na jedné noze. Při řízení tříkolky nebo autíčka směle zatačí a vyhýbá se. Dokáže lézt po žebříku, šplhat po stromech a hrát si na prolézačkách. Zlepšuje se v házení s míčem horem, umí lépe zamířit. Z kostek postaví věž z deseti kostek. Plastelínu už jenom nemačká, ale zvládne vytvarovat různé tvary, jednoduchá zvířátka.

Jemná motorika se více zlepšuje. Maluje a kreslí s určitým záměrem, snaží se kresbou vyjádřit něco konkrétního. Umí navlékat dřevěné korálky na šňůrku. S větší přesností se trefuje kladívkem do hřebíčků. (Allen, K. a Marotz, D., 2002)

### **Pětileté dítě:**

Pětileté dítě dokáže už chodit pozpátku, našlapuje na patu a pak teprve na špičku. Bez pomoci chodí po schodech, střídá nohy. Je natolik obratné, že se dokáže dotknout rukou prstů u nohou, aniž by muselo pokrčit kolena. Dovede přejít přes kladinu. Může se naučit dělat kotrmelec. Při skákání přes švihadlo se může naučit střídát nohy. Na tříkolce se pohybuje už velmi rychle, zručně zatačí, obratně řídí. Některé děti se v tomto věku učí jezdit na kole, někdy ještě s přídatnými kolečky. Dítě v tomto věku drží rovnováhu na jedné noze po několik vteřin.

Za zmínku určitě stojí také jemná motorika. Pětileté dítě z kostek postaví trojrozměrné útvary podle obrázku a podle obrázku dokáže nakreslit některé útvary nebo písmena. Děti už umějí vystříhávat obrázky, modelují, s tužkou zachází velmi obratně, začínají vybarvovat omalovánky, kreslí i štětcem, skládají puzzle. Vývoj jemné motoriky souvisí s dozráváním nervového systému, ale také s praxí a procvičováním.

Ke konci předškolního období se mění tělesná proporce. Trup se stává plošším a hrudník se zřetelně odlišuje od břicha. Přibývá svalové tkáň. Děti ztrácejí svoji baculatost a jejich postava se protahuje, ruce a nohy se prodlužují. Zhruba na začátku šestého roku můžeme odhadnout, zda tělesný vývoj odpovídá věku dítěte. Pomůže nám k tomu tzv. „filipínská míra“. To znamená, že dítě by si mělo dosáhnout přes vzpřímenou hlavu na ušní lalůček. Jde tedy o poměr délky paže k velikosti hlavy. (Říčan, P., 2004)

„Růst obratnosti umožňuje předškolákovi, aby se naučil sám sebe obléknout, obsloužit se ( i na záchodě) – a pomáhat doma při jednoduchých pracích. Vyžadujeme to od něj ani ne proto, aby skutečně pomohl, ale abychom v něm pěstovali smysl pro povinnost a abychom podporovali jeho sebevědomí“. (Říčan, P., 1989, s. 132)

## 1.2 KOGNITIVNÍ VÝVOJ

V předškolním věku se intenzivně rozvíjejí všechny poznávací procesy.

### 1.2.1 Vnímání

Vnímání je v tomto věku nejdůležitější poznávací proces u předškoláka, protože mu zajišťuje přímý styk se skutečností.

Stále ovšem převládá egocentrická představa, tedy vlastní představa. Z vlastní praxe si pamatují experiment, kdy se dětem ukazoval obrázek, ve kterém byla použita lineární perspektiva (tedy to co je blíž k nám je větší a co vzdálenější je menší). Na obrázku byl nakreslená třeba myš a za ní v dálce slon. Děti měly určit, které zvíře je větší. Děti odpovídaly, že je to myš - děti totiž přeceňují velikost předmětu. Dítě zvládá dobře pojmy nahoře a dole. Teprve okolo šestého roku chápou pojmy vlevo a vpravo. Kolem šesti let by měla být dokončena funkční dominance hemisfér pravé či levé. Mluvíme o tzv. **lateralitě**.

### 1.2.2 Myšlení

Podle Piageta se dětská inteligence kolem čtvrtého roku dostává z úrovně předpojmové na úroveň názorového, intuitivního myšlení. Takové myšlení je málo

flexibilní, nepřesné, nerespektuje ještě zákony logiky. Typické znaky tohoto myšlení lze shrnout do několika bodů:

**Egocentrismus** znamená, že předškolní dítě ulpívá na subjektivním názoru. Nechápe, proč by mělo posuzovat situaci z více hledisek. Příkladem kognitivního egocentrismu mladšího předškoláka je to, že si zakrývá rukama oči, když chce, aby ho druzí neviděli.

**Fenomenismus** je dalším typickým rysem. Dítě klade důraz na určitou, zjevnou podobu světa. Svět je pro něj takový, jak vypadá, jak se mu jeví. Proto například předškolní dítě odmítá sdělení, že velryba není ryba.

**Magičnost** se projevuje při interpretaci reality. Předškolák ji interpretuje tak, aby pro něj byla srozumitelná a přijatelná. Pomáhá si při tom fantazií. Dítě pak kombinuje reálné zážitky a fantazijní představy, a tím tedy zkresluje realitu. Projevuje se to formou nepravých lží, tzv. konfabulací - vymýšlí si nepravdivé údaje, aby překonalo nedostatek skutečných informací.

**Absolutismus** znamená, že dítě je v tomto věku přesvědčeno, že každé jeho poznání je definitivní a má jednoznačnou platnost. Jde o projev dětské potřeby jistoty. Předškolák nedokáže pochopit relativitu názorů dospělých. (Vágnerová, M., 2000)

Výrazným projevem předškoláků je tzv. **animismus**, resp. **antropomorfismus**. Dítě přičítá neživým objektům vlastnosti živých bytostí (např. „sluníčko jde po obloze“). To usnadňuje jejich orientaci ve výkladu reality.

Typickým znakem myšlení dětí je nepropojenost, chybí jim komplexní přístup. Postupně se začíná zajímat o kauzální souvislosti. Otázku „Co je to?“ nahrazují dotazy typu „Proč?“, „Na co?“, „Jak?“. (Paulík, K., 2002)

Svémi věčnými otázkami dospívá až k základním otázkám o světě a o lidském životě. Často slyšíme otázky typu „Jak vznikl svět?“, „Kde je slunce v noci?“. (Říčan, P., 2004)

Výklad vzniku okolního světa děti vysvětlují na základě **arteficialismu**, tedy velmi jednoduše (např. „hvězdy na oblohu někdo dal“).

Předškolní děti přemýšlejí často o smrti. Je pro ně zajímavou záhadou, ale také se jí bojí. Představují si ji jako pobyt v hrobě zaživa, jako bezmocnost, nehybnost, samotu, ohroženost zlými bytostmi. Pokud zemře někdo blízký, netruchlí doopravdy. Nedokáží totiž ještě pochopit, že smrt je definitivní. (Říčan, P., 2004)

Společně s myšlením dochází k **rozvoji řeči**. Řečové dovednosti se v předškolním období zdokonalí ve všech složkách. Rozšiřuje se slovní zásoba. Dítě před vstupem do školy si osvojí více než tři tisíce slov. Dítě již dovede vyjádřit co chce druhému sdělit. Mluví v delších větách. Často se setkáme s neologismy, tedy slovy, která si dítě samo vytvoří. (Paulík, K., 2002)

Typická je pro toto období tzv. **egocentrická řeč**. Znamená to, že si dítě mluví samo pro sebe. Není to tedy řeč primárně určena pro jinou osobu. Až později přechází na úroveň vnitřní řeči. Egocentrická řeč může mít různé varianty:

- **Expresivní** – dítě bez ohledu na druhé vyjadřuje nahlas své pocity.
- **Regulační** – dítě mluví samo se sebou a tím řídí svou aktivitu.
- **Egocentrická řeč jako prostředek myšlení, uvažování** – dítě komentuje určitou situaci, plánuje další kroky. To mu pomáhá situaci pochopit. (Vágnerová, M., 1999)

### 1.2.3 Paměť

Typické pro předškolní období je obraznost. Děti si často pamatují to, co na ně udělalo velký dojem, co emočně prožily – ať už pozitivně nebo negativně. Lépe si pamatují vše nové a jedinečné.

Paměť je zpočátku mimovolná a až ve druhé polovině předškolního věku úmyslná (pamatuje si i to, co jej citově až tolik nezasáhlo). Dítě si vybavuje věci podle jejich charakteristických znaků – například podle barvy nebo tvaru.

### 1.2.4 Fantazie

Fantazie předškoláka je velmi živá. Pokud má dítě nějaké mezery mezi vnímanými jevy, doplňuje si je tzv. **dětskou konfabulací** – jde o smyšlenky, kterými si dítě dotváří svoji představu o světě a je přesvědčeno, že jsou pravdivé. Z vlastní zkušenosti vím, že v tomto věku není dobré je jakkoliv trestat za lži. Samy totiž nedokáží odlišit zmiňovanou konfabulaci od reality a nepochopily by, proč jsou trestány a považovaly by to za nespravedlivé.

### 1.3 EMOČNÍ A SOCIÁLNÍ VÝVOJ

Citové prožitky předškoláků jsou intenzivní, ale již více stabilní a vyrovnané než v batolecím věku. Dítě zaujímá citový postoj k věcem, jevům a k lidem a s rozvojem poznávání získává více možností pro rozvoj vlastního citového života. Většina emočních prožitků je vázána na aktuální situaci, jsou spojeny s momentálním uspokojením či neuspokojením. Děti v tomto věku bývají laděné spíše pozitivně. Negativních emočních prožitků ubývá. Tato proměna je závislá na zrání centrální nervové soustavy a na způsobu uvažování, které dětem již umožňuje vyjádřit nespokojenost jiným způsobem než vztekem a hněvem.

**Vztek a zlost** už tedy nebývají tak časté. Objevují se zejména při kontaktu s vrstevníky. Díky dětské představivosti jsou časté **pocity strachu**, které pramení z vytváření různých strašidel. Děti se navzájem rády straší. Typickým pozitivním emočním stavem je **veselost**. U dětí se vyvíjí smysl pro humor. Děti také začínají chápat dimenzi blízké budoucnosti, dokáží se **na něco těšit**. (Vágnerová, M., 2005)

Děti nejenom že rozumí významu jednotlivých emocí, ale začínají také postupně chápat příčiny vzniku emocí. Nedokáží však ještě pochopit emoční ambivalenci, tedy to, že lidé mohou prožívat zároveň různé emoce. Začíná se rozvíjet **emoční inteligence**. Děti lépe chápou svoje pocity, dovedou lépe projevit empatii, oddálit svoje vlastní uspokojení a částečně ovládat své citové projevy. Také se začínají více orientovat v emocích jiných lidí. Začínají chápat, že vnější výraz nemusí mít vždycky jednoznačný význam. (Vágnerová, M., 2005)

Nově se objevují u dětí **pocity viny**. „Dítě cítí vinu, když si uvědomuje, že udělalo něco, co je hodné odsouzení, a je mu to nepříjemné. Pocity viny signalizují vznik vnitřního korektivního mechanismu, který reguluje dětské chování i tehdy, není-li přítomen nikdo, kdo by dítě pokáral“. (Vágnerová, M., 2005, s. 200)

Podle Eriksona se dítě dostává do fáze, kdy je důležité překonat protiklad vlastní iniciativy a pocitů viny. Iniciativa pramení z podnikavosti dítěte, jeho průbojnosti a odvahy riskovat. Nově prožívající pocity viny se objevují z neúspěchu při dětském snažení a fungují jako varovný vnitřní hlas. (Říčan, P., 2004) „Schopnost cítit vinu neodlučně patří k duševní výbavě kulturního člověka“. (Říčan, P., 2004, s. 143). Při tom se začíná utvářet svědomí dítěte.



**Svědomy** je vnitřní činitel, který reguluje naše chování a jednání. Objevuje se právě v předškolním období. Dítě samo za sebe pozná, že dělá něco „proti pravidlům“, že dělá něco, co by se jeho rodičům nelíbilo.

Dítě si je již zčásti vědomo, co je jeho povinností a co má a nemá dělat. Dětské svědomí je nejdříve negativní, je složeno z nejrůznějších zákazů (nerozbít hrníček, nehrát si se zápalkami, nezašpinit si šaty). Svědomí předškoláků je heteronomní, to znamená, že vnější autorita určuje, co se smí a co se nesmí. Někdy můžeme pozorovat u dětí nadměrnou citlivost svědomí (trápí se pro nepatrnou škodu). Můžeme se setkat ovšem s dětmi i dospělými, u kterých se svědomí nevyvinulo vůbec. (Říčan, P., 2004)

Dětské city jsou již obohaceny o **city estetické**. Dítě prožívá svůj osobní, hodnotící postoj k okolnímu životu a vyjadřuje, co se mu líbí a nelíbí, co je pěkné a co nepěkné.

V předškolním věku se dítě učí žádoucím vzorcům chování. Jde především o **prosociální chování**, jehož základním rysem je respekt k ostatním. Pozitivní vliv na rozvoj tohoto chování má uspokojení základní potřeby jistoty a bezpečí v rodině. Je ovšem také výsledkem učení nápodobou, resp. na základě identifikace. Je nutné, aby dítě mělo v rodině vhodný model, který bude napodobovat. Pokud se rodiče nechovají žádoucím způsobem, nemohou takové chování očekávat od svého dítěte. Prosociální chování je spojeno s kontrolou a ovládním agresivních tendencí.

(Vágnerová, M., 1999)

Dítě si osvojuje v rodině základy sociálního chování. Naučí se komunikovat, vnímat projevy druhých lidí, vcítit se do jejich nálad, respektovat jejich potřeby a ovládat vlastní emoce. Tyto naučené dovednosti dítě používá v kontaktu s dalšími dospělými, nejen v rodině.

Důležitou součástí emočního vývoje je vývoj sebepojetí, vývoj seberegulace a regulace vlastního emočního prožívání a emočního porozumění. **Sebepojetí** se formuje již v batolecím období. V předškolním věku dítě dokáže popsat své fyzické rysy, své vlastnictví. Teprve v průběhu věku školního se děti zaměřují na své vlastnosti a schopnosti. (Langmeier, J., Krejčířová, D., 1998)

**Morálním vývojem** v dětském věku se zabýval L. Kohlberg. Zdůrazňoval, že rozvoj chápání norem u dítěte je závislý na vývoji poznávacích procesů. Předškolní dítě podle něj dosahuje tzv. premorální úrovně. Znamená to, že morálka je závislá na

názorech a chování dospělých. Dítě považuje za morální to, co mu přineslo určitou odměnu od autority. (Vágnerová, M., 1999)

## 1.4 SOCIALIZACE V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ

„Socializace je postupné začleňování jedince do společnosti prostřednictvím nápodoby a identifikace, zprvu v nukleární rodině, dále v malých společenských skupinách. Součástí socializace je přijetí základních etických a právních norem dané společnosti“. (Hartl, P., Hartlová, H., 2000)

Socializační proces zahrnuje tři vývojové aspekty:

1. Vývoj sociální reaktivity, tedy vývoj diferencovaných emočních vztahů k lidem v okolí.
2. Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací. Jde o vývoj norem, které si jedinec vytváří na základě příkazů a zákazů od dospělých a které pak přijímá za své.
3. Osvojení sociálních rolí, to znamená takových vzorců chování a postojů, které od jedince očekává společnost. (Langmeier, J., Krejčířová, D., 1998)

Socializace probíhá celý život na základě interakcí s druhými lidmi. Významnou roli při socializaci předškolního dítěte hrají:

- **Rodina** jakožto zdroj jistoty a bezpečí. Rodiče jsou pro dítě emocionálně významnou autoritou. Představují vzor, kterému se dítě chce podobat a se kterým se identifikují. Předškolní dítě nekriticky přijímá všechny názory a postoje rodičů. Velký socializační význam mají vztahy se sourozenci. Všechny sourozenecké interakce (kladné i záporné) podporují rozvoj sociálního porozumění pocitům a potřebám druhých. Sourozenec může být partnerem, spojencem, ale také soupeřem. Musí se dělit o rodičovskou pozornost.
- **Vrstevníci** jako rovnocenná skupina. Vztahy s vrstevníky jsou odlišné od sourozeneckých vztahů. U vrstevníků jde o symetrický vztah, ve kterém jsou si partneři rovni. Při kontaktu s vrstevníky se dítě učí spolupráci, sebeprosazení, projevům solidarity. Může se objevit také soupeření. Dítě se učí zvládat konflikty a pocity lítosti a zklamání. Dochází k potřebnému sociálnímu osamostatňování.

- **Mateřská škola** je první institucí, se kterou se dítě setkává. Nástup vyžaduje, aby dítě bylo zralé a připravené přijmout a respektovat cizí dospělou osobu jako autoritu. Dítě si na základě přizpůsobení požadavkům mateřské školy osvojuje další sociální dovednosti. Musí zvládnout být po určitou dobu samo v cizím prostředí a zvyknout si na skupinu neznámých dětí, ve které si musí vydobýt svoji pozici. (Vágnerová, M., 2005)

Předškolní dítě si v rámci socializace v předškolním věku osvojuje nové role:

- role vrstevníka;
- role žáka v mateřské škole;
- role kamaráda .

(Vágnerová, M., 2005)

**Vztahy ke kamarádům** jsou odlišné od sourozeneckého vztahu. Kamaráda si může dítě vybrat. Předškolní dítě preferuje takového kamaráda, který mu je podobný, který má podobné zájmy. Významná je v tomto věku především shoda v oblasti vnějších znaků a projevů:

- Pohlaví – dítě si vybírá kamaráda stejného pohlaví.
- Zevnějšek dítěte – hraje velkou roli, protože je to první informace, kterou o něm jeho vrstevníci získají. Každé dítě má určitou představu, jak by měli vrstevníci vypadat, podle této jejich normy si vybírají pro sebe atraktivního kamaráda.
- Vlastnictví zajímavého předmětu – zvyšuje to atraktivitu. Děti chtějí získat podíl na této výhodě (ať už se jedná o hračku, zvíře či jinou věc).
- Chování – další viditelný znak. Oblíbené jsou děti, které jsou přátelské, dobře laděné, sociálně zdatné.

(Vágnerová, M., 2000)

„Nejvýznamnější pokrok v osvojování rolí v této době vidíme v diferenciaci role mužské a ženské“. (Langmeier, J., Krejčířová, D., 1998, s. 96)

Chlapci se od dívek liší na základě vrozených vloh, ale také díky odlišnému očekávání dospělých. Předškolní dítě začíná přijímat mužské či ženské chování. Děti znají rozdíl mezi pohlavími a uvědomují si i obsah mužské či ženské role. Ve třech

letech již děti vědí, jakého jsou pohlaví, ale nemusí být vyvinuta zcela jistě pohlavní stálost. To znamená, že dítě určuje chlapečka v dívčím oblečení za holčičku, i přes to, že vidělo, jak se převléká.

## 1.5 HRA DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Hra je v předškolním věku typickou a hlavní činností dítěte. Celé tříleté období před vstupem do školy bychom mohli nazvat obdobím hry. Předškolák si hraje intenzivně, rád, s velkou vášní a nadšením. Dítě si hraje, protože ho to baví. Hra mu přináší citové uspokojení zajímá ho a líbí se mu. V tomto období se rozšiřuje repertoár her. (Říčan, P., 2004)

Hra bývá definována jako „činnost (fyzická nebo psychická), která je vykonávána jenom proto, že je libá a že přináší dítěti (i dospělému, pokud si ještě dovede hrát) uspokojení sama o sobě, bez vnějšího uloženého cíle, ať je to činnost sama o sobě příjemná, nebo i výrazně nepříjemná“. (Langmeier, J., Krejčířová, D., 1998, s.97)

Hra má neobyčejný význam pro celkový vývoj dítěte. Některé hry jsou založeny na obratnosti a síle (běhání, skákání, přetahování) a pohyby při hře mají účinný vliv na tělesný vývoj dítěte. Jiné hry mají význam pro rozumový vývoj, procvičují paměť, dítě si procvičuje poznatky, které získalo na základě pozorování, fantazie a myšlení (pexeso). Hra má vliv na mravní vývoj dítěte (když ve hře napodobuje své okolí) a také na citový vývoj (úkoly, které při hře dítě plní mu umožňují prožívat různé city - např. s něžností a láskou opatruje panenku).

Hry můžeme rozlišit na následující typy:

- Podle **schopností, které rozvíjejí** (smyslové, pohybové, intelektuální a speciální)
- Podle **typů činností** (napodobovací, dramatizující, konstruktivní a fiktivní)
- Podle **místa** (exteriérové a interiérové)
- Podle **počtu hráčů** (individuální, párové a skupinové)
- Podle **věku** (Hra kojenců, batolat, předškoláků)
- Podle **pohlaví** (dívčí a chlapecké).

(Oprávilová, E., 2004)

Základním znakem hry u předškoláka je, že dítě překonalo svůj egocentrismus a začíná být více společenštější. Z individuální hry se v tomto období stává hra skupinová. Děti vyhledávají spoluhráče, sdružují se do skupin a v nich uskutečňují své hravé záměry.

Děti při hraní také začínají více uplatňovat svoji fantazii. Začínají při hrách zobrazovat i situace, které nemohly zažít. Dále se v souvislosti s vývojem hry mění vztah dítěte k hračce. K nejběžnějším hračkám patří v předškolním období panenka u dívek a u chlapců jde o hračky technického rázu jako jsou autíčka, ale také třeba různé druhy zbraní.

Hodně dětí se také ke konci předškolního období dožaduje, aby mu dospělí dovolili zapojit se do opravdové pracovní činnosti. Neuspokojí se už jen s hračkou, touží „pracovat“ s opravdovým nástrojem – např. vařečkou. Přestože dítě „pracuje“ s radostí a nadšením, jakmile opadne jeho zájem, přestává být pro něj takováto „práce“ zajímavou činností a stává se nepřijemnou zátěží, která ho unavuje a vyčerpává.

Zajímavým hrovým jevem je tzv. **imaginární společník**, kterého si dítě vymyslí, dá mu jméno a mluví s ním a hraje si s ním. Rodiče se často polekají, že jde o příznak duševní poruchy. Ale není tomu tak. Může to znamenat, že předškolní dítě má nedostatek dětské společnosti. Současně jde i o určitý způsob procvičování sociálních rolí. (Říčan, P., 2004)

Zvláštním druhem činnosti, ve které jsou zastoupeny hrové návyky, je dětská kresba. Jde o symbolické zobrazení reality tak, jak ji dítě chápe. Prostřednictvím kresby dítě může vyjádřit své myšlenky, pocity a přání. Předstupněm vlastního kreslení je čmárání. Vlastní kreslení vzniká ve chvíli, kdy dítě začíná připisovat kresbě nějaký smysl, obsah, pojmenování. Typické pro předškolní kresby jsou „rentgenové obrázky“ (např. domy s průhlednými stěnami). Dítě zdůrazňuje v kresbě to, co považuje za důležité. Proto je významnou metodou zkoumání dítěte psychologická analýza kresby z projektivního hlediska. (Vágnerová, M., 2000)

Tím, že se sami zúčastníme některé hry, pomáháme nenásilně hru obohacovat a kultivovat, ale také se dostaneme na cestu k lepšímu porozumění vnitřnímu světu dítěte. Snáze pochopíme jeho obavy, starosti, konflikty i radostné prožitky. To je vhodné nejenom pro rodiče, ale také pro učitele či vychovatele. (Langmeier, J., Krejčířová, D., 1998)

„Hra je jednou z nejzákladnějších potřeb dítěte v každém věku, i když k ní později přistoupí školní a jiná práce. Každé zdravé dítě si hraje a hra je k jeho psychickému vývoji naprosto nezbytná“. (Langmeier, J., Krejčířová, D., 1998, s. 100)

## **2. DÍTĚ A MATEŘSKÁ ŠKOLA**

Mateřská škola je velmi významným socializačním zařízením. Dítě do něj přichází, aby rozšířilo své dosavadní a získalo nové poznatky, dovednosti a návyky ke svému rozvoji. Pojmem předškolní výchova není myšlen jenom výchovný proces v rodině. Rodina je sice primárním výchovným činitelem, ale svůj význam má i instituční forma výchovy v mateřské škole, která doplňuje, rozšiřuje a podporuje výchovu v rodině. (Jeřábková, B., 1993)

Prvním uceleným učebním programem výchovy dítěte v předškolním věku je Komenského Informatorium školy mateřské, kde autor formuluje výchovné cíle. Ovšem pojmem škola mateřská myslí zatím výchovu dítěte v rodině s hlavním vychovatelem – matkou.. Až později vznikaly pečovatelské instituce, které mají dlouhou tradici. Původně však měly právě jen sociálně pečovatelskou funkci. Teprve na přelomu 18. a 19. století pronikají snahy uplatnit také výchovnou funkci těchto zařízení. První výchovný program u nás založil v roce 1832 J. V. Svoboda pod názvem Školka v Praze Na Hrádku. Program kladl důraz na mravní výchovu, poučení o okolním světě a počátky psaní a čtení. První česká mateřská škola vznikla v roce 1869 v Praze u Sv. Jakuba. Její stěžejní funkce už byla výchova. (Bečvářová, Z., 2003)

### **2.1 ROLE UČITELKY V MATEŘSKÉ ŠKOLE**

Mateřská škola musí vycházet ze situace dětí a v neustálém kontaktu s rodiči pomáhat dětem k samostatnosti a osobní aktivitě. Učitelka v mateřské škole při své práci realizuje řadu rozmanitých činností ve složité síti sociálních vztahů, které se navzájem ovlivňují. Učitelka má při práci s dětmi více volnosti, ale současně větší zodpovědnost za vývoj dítěte. V současné době existuje tzv. Rámcový program pro předškolní vzdělávání, který je dokladem konkretizovaného systému vzdělávání. (Mertin V., Gillernová, I., 2003)

### **2.1.1 Vztahy s rodiči**

Vztahy mezi učitelkou a rodiči jsou velmi důležité. Učitelky v mateřských školách jsou vlastně partnery rodičů ve výchovné a vzdělávací péči o dítě v předškolním věku. Učitelka usiluje o rozvoj dítěte z pozice společenské instituce, rodiče očekávají profesionální přístup a zájem o jejich dítě. Jejich role je nezaměnitelná a vzájemně nenahraditelná. Společně se však mohou doplňovat ve prospěch rozvoje dítěte. Za úspěšnou učitelku bývá považována ta, která navrhuje a realizuje různé formy vzájemných kontaktů s rodiči. (Mertin, V., Gillernová, I., 2003)

Rodiče se spolupodílejí na efektivitě práce učitelky, spoluvytvářejí klima v mateřské škole. Rodiče většinou mají v oblibě učitelku, která má k dětem kladný emoční vztah, vytváří příznivé klima, ale zároveň je důsledná, dává jasná pravidla a dbá na jejich dodržování. Právě svým přístupem může učitelka velmi často ovlivnit interakci a vztahy s rodiči. (Mertin V., Gillernová, I., 2003)

Učitelka v mateřské škole by měla být schopna bez problémů vycházet se všemi rodiči. Kořátková uvádí, že přístup k rodičům by měl vycházet z těchto základních bodů:

- Akceptovat vnitřně i ve verbálním a neverbálním vyjadřování rozdíly rodin, jejich výchovné styly.
- Přirozeně a s láskou přijímat každé dítě a akceptovat neklid a nejistotu rodičů, kteří přivádějí dítě ráno ve shonu. Dávat jasně rodičům najevo, že s dítětem bude vše v pořádku.
- Empaticky vnímat rozpoložení rodiče, dokázat rodiče vyslechnout, chce-li něco sdělit a vysvětlit.
- To, co od rodičů uslyší, patří pouze učitelce, nikomu jinému.
- Výrazově i verbálně dávat rodičům najevo následující triádu: vidím – rozumím – přijímám.
- Autenticky povědět rodičům o dni, který dítě ve školce prožívalo a zdůraznit veškerá pozitiva.
- Otevřeně a přirozeně mluvit o případných obavách o dítě, o hledání cesty, jak dítěti více porozumět a poznat ho.

- Přiznat si, že si nevím rady a požádat o pomoc rodiče, kteří dítě znají lépe.  
(In Šikulová, R., 2005)

Ve vztahu k rodičům tedy učitelka v mateřské škole:

- Usiluje o vytváření partnerských vztahů mezi mateřskou školou a rodiči.
- Umožňuje rodičům přístup za svým dítětem do třídy.
- Umožňuje rodičům účastnit se na tvorbě programu mateřské školy.
- Vede s rodiči dítěte průběžný dialog o dítěti, jeho prospívání, rozvoji a učení.  
(Šikulová, R., 2005)

### **2.1.2 Profesionální dovednosti učitelky**

Rámcový program pro předškolní vzdělávání klade velký důraz na profesionální dovednosti učitelek v mateřské škole. Program je zaměřen na model orientovaný na dítě. Za základní profesionální kompetence učitelky jsou považovány sociálně-psychologické profesionální dovednosti. Patří sem nejenom dovednosti vztahující se k sobě samému, jako je například sebereflexe, autenticita a rozpoznání a přiměřené projevení emocí, ale také dovednosti týkající se mezilidských vztahů, jako je empatie, akceptace druhých, tolerance, komunikační dovednosti.

Mezi nejzákladnější sociálně-psychologické dovednosti učitelky v mateřské škole patří:

- Akceptovat osobnosti dětí, rodičů i kolegů, přijímat každého takového, jaký je.
- Otevřeně projevovat své emoce, názory, postoje ke všem sociálním partnerům.
- Být empatická k jednotlivým dětem i celému kolektivu, snažit se porozumět významu prožitků, nejen je citlivě vnímat.
- Umět naslouchat, což usnadňuje porozumět ostatním.
- Odlišovat prožitky a pocity od úvah a názorů u sebe i u druhých.
- Orientovat se na konkrétní situaci, konkrétně se vyjadřovat k projevům dětí i rodičů.
- Podporovat sebekontrolu a seberegulaci u sebe i u dětí, což vede k lepšímu zvládnutí sociálních interakcí.
- Porozumět neverbálním projevům jedince.



- Respektovat a tolerovat odlišný pohled na svět, připouštět různost a projevovat toleranci
- Rozvíjet sebedůvěru a sebejisté vystupování u dětí, poskytovat dětem zkušenost, že v určité oblasti vynikají, něco umí.
- Umět pochválit. To se týká nejenom pochválení výsledku, ale také snahy dítěte.
- Dokázat poskytovat i přijímat zpětnou vazbu. ( Mertin, V., Gillernová, I., 2003)

Mezi další kompetence učitelky patří rozhodně i dovednosti, které souvisí s obsahem činnosti v mateřské škole. Musí zvládat základy výtvarné výchovy, hudební výchovy a tělesné výchovy. Vzácné by neměly být ani diagnostické dovednosti, které se vztahují k respektování vývojových a individuálních charakteristik dítěte. Učitelka provádí průběžně pedagogickou diagnostiku, rozlišuje aktuální stavy dítěte, reaguje na změny ve skupině. Důležité jsou i metodické profesní dovednosti učitelky. Ty souvisejí s tím, co učitelka s dětmi dělá, jak to dělá, jak má určitou aktivitu didakticky zpracovanou. ( Mertin, V., Gillernová, I., 2003)

### **2.1.3 Předpokládané vlastnosti učitelek v mateřské škole**

Brezinka říká, že všechny osoby, které jsou ve styku s mateřskou školou kladou na učitelku vysoké požadavky a očekávání.

- Učitelka má mít velkou lásku k dětem.
- Má mít svůj osobní cíl.
- Má být ochotna se obětovat.
- Za každé situace má být vzorem.
- Musí zůstat trpělivá i vůči nejdrzejším dětem.
- Neměla by používat tělesných trestů a neměla by na děti křičet.
- Měla by oslovit všechny děti, ale zároveň brát ohled na individualitu každého dítěte.

Dalšími požadavky na učitelku jsou:

- zodpovědnost;
- radost z činnosti s dětmi;
- vytrvalost a trpělivost;

- inteligence a kreativita;
- připravenost ke spolupráci s jinými učiteli a rodiči;
- snaha akceptovat každé dítě jako jedinečnou osobnost vybavenou vlastní vůlí.

(In Jeřábková, B., 1993)

## **2.2 DÍTĚ A REŽIM V MATEŘSKÉ ŠKOLE**

Vstup dítěte do mateřské školy pro něj znamená velkou změnu. Dítě se ocitá v novém prostředí, mezi novými dětmi a je konfrontováno s novými povinnostmi, které přináší návštěva mateřské školy. Kromě toho se musí vypořádat s faktem, že matka již není dosažitelná, když ji dítě potřebuje. Doposud byla matka nebo jiné blízké osoby neustále nablízku. Dítě se najednou musí vyrovnat s tím, že více než polovinu dne je odloučeno od matky. K ulehčení může posloužit to, že již před nástupem do mateřské školy mělo dítě pozitivní zkušenost z odloučení od rodiny. To znamená, že již zažilo krátkodobé odloučení od matky, ale prožilo také včasný a spolehlivý návrat matky. To dítěti umožňuje vytvořit si strategii k překonávání obav z odloučení.

Od roku 1989 dochází ke změnám co se týče uspořádání dne v mateřské škole. Dříve se pracovalo s pojmem režim dne, v současné době Rámcový program pracuje s pojmem denní řád. Ten by měl být flexibilní a měl by umožňovat organizaci tak, aby bylo zajištěno uspokojování potřeb dítěte a současně bylo reagováno na aktuální požadavky. Před rokem 1989 byl dán jasný režim dne, který musel být dodržován. Učitelky i děti byly pod neustálým časovým tlakem. Současný Rámcový program vychází z potřeb dítěte, dává učitelům prostor k organizaci dne podle zájmů dětí s přihlédnutím na jejich individuální zvláštnosti. Měla by být zajištěna rovnováha mezi řízenými a spontánními aktivitami dítěte. Jako vzdělávací prostředek mohou být využívány i spontánně vzniklé situace. (Šmelová, E., 2004)

Denní program mateřské školy by měl respektovat:

- hry podle volby a přání dětí;
- pohybové aktivity, taneční a hudební hry;
- spontánní a řízené hry (v kolektivu i individuální);
- pobyt venku či volný pohyb na zahradě;
- spánek.

Důležitou součástí je samozřejmě stravování a pitný režim. Společná jídla mají velký význam, pomáhají v utužování vazeb, dávají dítěti pocit klidu a bezpečí. Stolování má být pro dítě dobrou pohody, pochutnání a tichého popovídání. Velký důraz by měl být kladen na pitný režim. Každé dítě by mělo mít svoji skleničku (nejlépe označenou) a celý den k dispozici konvici s nápoji.

Výživa ovlivňuje organismus dítěte následujícími způsoby:

- Jako látkové působení na vývoj organismu – vyvíjející se dítě potřebuje základní živiny, vitamíny a minerální látky.
- Jako psychologický faktor – podílí se na utváření postojů dítěte k jídlu, jídelních návyků. Předškolní věk je obdobím, kdy se vytváří poměrně pevné vzorce potravního chování a vztah k jídlu. Vrozenou vlastností dítěte je záliba ve sladkém. V tomto období se často vytvářejí averze, odpor vůči některým jídlům.
- Jako sociální a kulturní činitel – jídlo je součástí života, uplatňuje se v procesu zapojování dítěte do života, dítě si osvojuje určité kulturní návyky.
- Jako prostředek výchovy – dítě si prohlubuje množství konkrétních i abstraktních pojmů, učí se pojmenovávat potraviny, jejich vlastnosti, kategorie jako např. maso, ovoce, zelenina.

(Mertin, V., Gillernová, I., 2003)

### **2.3 DÍTĚ A UČITELKA**

Interakce dítě a učitelka tvoří základní rovinu sociálních vztahů v mateřské škole. Na učitelku jsou kladeny vysoké nároky, každé dítě je totiž jiné a je nutné respektovat jejich individualitu. Nejenom že v mateřské škole jsou děti různého věku, ale liší se také jejich temperament, vlastnosti a osobnostní rysy.

Při interakci dítě a učitel platí základní pravidlo: Dospělý je pro dítě jednoznačnou autoritou, dítě tedy přijímá jeho názory nekriticky. Zároveň je dospělý pro dítě vzorem a modelem chování a reagování. (Mertin, V., Gillernová, I., 2003)

„Dospělý má ukazovat dítěti, jak lze různé emoce zvládat, a podněcovat je ke společensky žádoucím způsobům reagování, chování a jednání“. (Mertin, V., Gillernová, I., 2003, s. 137)

Vztah mezi učitelkou a dítětem by měl být založen na vzájemném respektu a úctě. Je důležité, aby učitelka přijímala děti takové, jaké jsou. Učitelka by měla děti povzbuzovat k různým aktivitám. Povzbuzující slova děti stimulují obzvláště když:

- Vyjadřují důvěru dospělého ve schopnosti a dovednosti dítěte.
- Oceňují dobré nápady a úspěchy.
- Hodnotí nejen konečný výsledek, ale také snahu a úsilí. (Mertin, V., Gillernová, I., 2003)

Přístup učitelky k dětem v mateřské škole je značně specifický:

- Učitelka by měla přijímat dítě s porozuměním a bez výhrad a předsudků.
- Učitelka by měla přijímat dítě s plnou důvěrou a úctou k jeho individualitě.
- Učitelka by měla být empatická, akceptující.
- Mluvení a naslouchání dítěti by mělo být v rovnováze.
- Množství otázek, které jsou adresované dítěti, nemusí dítě vždy vnímat jako příjemné.
- Učitelka by měla usnadňovat osvojování nových vědomostí, i projevy tvořivosti, fantazie a sociálních aktivit.

(Šikulová, R., 2005)

## **2.4 DÍTĚ A JEHO VRSTEVNÍCI**

Mateřská škola je místem, kde se děti vzájemně setkávají, poprvé se dostávají do skupiny sobě rovných, do skupiny vrstevníků, s nimiž vytvářejí společenství. Jde o první vstup dítěte do kolektivu, který je stejně důležitý jako vstup dítěte do první třídy základní školy. Proto by tento okamžik neměl být podceňován.

Vstupem do mateřské školy se dítě dostává do kolektivu dětí. Sociální uznání nezíská automaticky, ale musí se o něj snažit. Od dítěte se očekává:

- že se vyzná ve velké skupině;
- že najde v této skupině svou pozici;
- že se vyrovná s novým statutem, který získalo;
- že pochopí, že věci a hračky v mateřské škole patří všem;
- že naváže kontakt s jinými dětmi;

- že pozná, že nemusí mít všechny děti stejně rádo;
- že akceptuje, že ve skupině mohou být děti silnější, chytřejší a zkušenější;
- že pochopí nová pravidla společného hraní a začne akceptovat hru a práci;
- že si zvykne na určitý hluk a možný chaos ve skupině;
- že se vyrovná s faktem, že učitelka zde není jenom pro něj;
- že se učí reagovat na přání druhých dětí a umí potlačit nebo prosadit svoje potřeby.

(Jeřábková, B., 1993)

Potíže při příchodu do mateřské školy nemusí mít jen dítě nové, ale také skupina dětí, které už jsou ve školce déle. Skupina nového žáka většinou přijímá bez problémů, ale může se stát, že skupina se postaví k novým dětem odmítavě. Nově přichodící děti jsou nezkušené, bojácné, vyžadují plnou pozornost učitelky. Často ruší průběh dne pláčem nebo agresivním chováním. Proto příchod nových dětí může znamenat značnou přítěž celkového dění v kolektivu. Na druhou stranu, některé děti ukazují i pozitivní reakce vůči novým dětem, a tím usnadňují jejich zapojení do kolektivu.

Skupina dětí by měla být připravena na příchod dětí nových. Je vhodné společnými silami s učitelkou připravit pro nově přichodící děti pěkné přivítání (např. jim upécti cukroví, vyzdobit třídu, namalovat jim obrázky). Starší děti mohou pomoci k lepší adaptaci například tím, že provedou nové děti po škole, ukáží jim hračky. (Jeřábková, B., 1993)

Dítě si postupně rozšiřuje okruh kontaktů po vstupu do mateřské školy. První je kontakt s učitelkou, zanedlouho se objevují první kamarádi ke hře. Později už se dítě začlení do menší skupinky dětí, ta se rozšiřuje na celou skupinu dětí v mateřské škole a nakonec dítěti nedělá problémy ani kontakt s cizími osobami v sociálním prostředí. (Jeřábková, B., 1993)

Předškolní dítě tedy navazuje kontakty s vrstevníky, které mají úplně jiný charakter než vztahy sourozenecké, se kterými se dítě doposud mohlo setkat. „Dokonce můžeme říci, že vznikem a rozvojem potřeby sociálního kontaktu s vrstevníky se potvrzuje jeho zralost“. (Mertin, V., Gillernová, I., 2003, s. 133)

Jak již bylo řečeno výše, dítě si v předškolním věku na základě socializace osvojuje nové role: roli vrstevníka, roli žáka mateřské školy a roli kamaráda. (Vágnerová, M., 2005)

### 3. SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

V předškolním věku se výrazně rozvíjí iniciativa dítěte. Hlavní potřebou dítěte je aktivita a sebeprosazení. Proto je velmi důležité rozvíjet účelnou aktivitu u předškolních dětí a nějakým způsobem ji regulovat.

Předškolní věk je období, kdy se dítě učí žádoucím vzorcům chování. Je v tomto věku již pohybově zdatné, nadále se rozvíjí jemná motorika, zručnost, kresba a řeč. Co se týče poznání světa, dítěti pomáhá zejména fantazie a intuitivní uvažování. Dítě si tedy interpretuje realitu tak, aby pro něj byla srozumitelná. Myšlení napomáhá egocentrická řeč, která má autoregulační funkci. Pomalu se rozvíjí porozumění času a prostoru, vyvíjí se paměť. Nejzákladnější činností dítěte v předškolním věku je hra.

Socializace dítěte probíhá nejenom v rodině, ale především se v tomto období musí přizpůsobit požadavkům jiného sociálního prostředí, a to mateřské školy. Dítě se díky nově navazujícím vztahům s vrstevníky učí respektovat práva ostatních, učí se různým pravidlům a normám. Učí se především na základě napodobování chování dospělého. Jako model různých rolí či vzor, se kterým se děti identifikují slouží nejenom rodiče, ale také učitelka. Proto jsou na učitelku mateřské školy kladeny vysoké nároky.

V první části teoretické práce jsem se snažila stručně popsat základní charakteristiky předškolního dítěte z vývojového hlediska. Druhá část práce pojednává a vstupu dítěte do mateřské školy, o roli učitelky a jejích profesních dovednostech.

Myslím, že je velmi důležité, aby každá učitelka mateřské školy znala zákonitosti vývoje dítěte. Může to pomoci k lepšímu porozumění dětského světa. Mateřská škola organizovaně přispívá k výchově dítěte, a to po stránce tělesné, rozumové, citové a mravní. Na konci předškolního období je dítě relativně samostatné, ukázněné, s větší mírou soustředěnosti a vytrvalosti. Období mateřské školy, tedy předškolní období, bychom v žádném případě neměli podceňovat.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

# 1. CÍLE PRAKTICKÉ ČÁSTI

Cílem mé práce je v první řadě prostudovat literaturu, seznámit se s ontogenetickou psychologií a názory různých autorů a na základě těchto poznatků zpracovat rozhovory s dětmi předškolního věku a dále provést pozorování v praktické části.

Cílem praktické části práce je osvětlit, jak děti přijímají činnosti v mateřské škole, které činnosti odmítají, které preferují, které jim chybí. Budu se snažit všechny tyto informace získat nikoliv zprostředkovaně, ale přímo od dětí pomocí vypracovaného postupu. Chci vyzkoušet, zda-li budou děti schopné a ochotné hodnotit činnosti v mateřské škole.

## Cíl č. 1

Zjistit, jak děti vnímají pobyt v mateřské škole jako takový.

## Cíl č. 2

Zjistit, jak děti reagují na vrstevníky a učitelku v mateřské škole.

## Cíl č. 3

Zjistit, co vše děti v mateřské škole baví, co by naopak vynechaly a co jim chybí.

K vysloveným cílům si kladu tyto otázky:

Budou se názory lišit podle věku dětí?

Budou rozdíly mezi vnímáním pobytu v mateřské škole mezi dívkami a chlapci?

Budou rozdíly mezi názory dětí z města a názory dětí z malé vesnické mateřské školy?

Bude děti více bavit volná hra nebo řízené činnosti?

Jsou činnosti nebo věci, které dětem v mateřské škole chybí? Které to jsou?

Je pro děti paní učitelka partnerem nebo spíše autoritou?

# 2. METODY

Rozhodla jsem se, že budu vycházet z **pozorování** během dne. Na pozorovací arch (příloha č. 3) si budu zaznamenávat, co vše by mohlo být ten den předmětem hodnocení dětí (různé činnosti, věci běžné potřeby, paní učitelka, kamarádi...). Na



základě tohoto pozorování si pak připravím vhodné obrázky (viz. kapitola 3.2 Příprava programu nebo viz. Příloha č. 4).

Následně použiji **metodu individuálních rozhovorů se strukturou základních otázek** (příloha č. 1), které podle potřeby obměním nebo rozšířím.

Na pozorovací arch (příloha č.2) si budu zaznamenávat, zda s dětmi hrají během dne samy nebo ve skupinkách.

### **3. VLASTNÍ PRŮBĚH PRAKTICKÉ ČÁSTI**

#### **3.1 Cílová skupina**

K realizaci praktické části jsem si pro porovnání vybrala tři skupiny.

První skupina jsou děti z MŠ v Plzeňském kraji. MŠ se nachází v menším městě s cca 2000 obyvateli a dojíždějí sem i děti z okolních vesnic. V blízkém okolí MŠ je školní hřiště a lesy – školka se nachází v Chráněné krajinné oblasti Šumava. V této MŠ jsou celkem čtyři třídy, průměrně po dvaceti dětech. Svůj experiment jsem realizovala ve dvou třídách – první byly děti tříleté a čtyřleté (dále jen skupina S1) a děti bylo v době mého experimentu 17 (9 dívek a 8 chlapců) a druhá třída byli výhradně předškoláci (skupina S2) a těch bylo 16 (9 dívek a 7 chlapců).

Třetí skupina (dále jen S3) je skupina dětí z pražské MŠ. Jedná se o jednotřídní MŠ, do které chodí celkem 24 dětí ve věku od tří do sedmi let. Poměr mezi dívkami a chlapci je 13 dívek a 11 chlapců. MŠ se nachází blízko centra ve staré zástavbě a ke školce patří i malá zahrada. Do velkého parku to ale je z MŠ blízko, takže děti chodí na vycházky i tam.

Obě MŠ jsem znala už z dřívějšíka, znala jsem se i s učitelkami i s paní ředitelkou. Skupinu S3 jsem znala nejvíce, pomáhala jsem jim už dříve s organizováním divadelních představení, výletů a byla s nimi několikrát i na školce v přírodě a jiných výletech. Děti mne tedy znaly a neměla jsem strach, že by byly uzavřené a bály se mi říkat některé své názory. Děti ze skupin S1 a S2 jsem znala také, ovšem méně a pouze některé z nich, takže jsem nejdříve docházela do MŠ pravidelně pouze „jen tak“, abych se s dětmi seznámila, aby si na mne zvykly a abych zjistila, jak bych měla koncipovat svoji práci, kterou jsem s nimi chtěla dělat.

### **3.2 Příprava programu**

Když jsem začala s přípravami programu, bylo mi hned od začátku jasné, že budu muset vymyslet dvě různé varianty programu – a to pro děti menší ze skupiny S1 a částečně i S3 a pro děti předškolní ze skupiny S2 a S3.

Po domluvě s ředitelkami MŠ a s učitelkami (kdy jsem se informovala a zorientovala v programu daných MŠ) jsem věděla, že pro svůj experiment budu mít časový prostor jednoho týdne na každou skupinu, tedy dohromady tři týdny. Byla jsem připravena svůj projekt přizpůsobit jejich programu a nijak nenarušovat připravený a probíhající program. Avšak od ředitelek i od učitelek jsem dostala téměř volnou ruku i prostor, abych si vše mohla zorganizovat tak, jak budu potřebovat. Začala jsem tedy pracovat na vytvoření programu.

Pro děti malé – tříleté a čtyřleté – by měl být program jednodušší, stupně hodnocení jsem se proto rozhodla udělat pouze dva, a to kladný a záporný. Nejtěžší bylo vymyslet něco, co by děti zaujalo, s čím by se mohly ztotožnit a co by pro ně bylo jasné a zřetelné. Konzultovala jsem to i s učitelkou dané třídy a nakonec jsem dospěla k názoru, že mne přece zajímá v celé práci především názor dětí, tak jsem se zeptala přímo jich. Zvolila jsem formu hry na protiklady a při následném povídání s dětmi mi jako zástupce kladného hodnocení vznikl nakonec symbol zářícího slunce a jako zástupce záporného hodnocení mrak, ze kterého prší. Bylo velmi dobré, že mne k tomu dovedly samotné děti, protože jejich ztotožnění se s danými symboly bylo důležité.

Druhá varianta programu pro předškolní děti byla komplikovanější. Musela být propracovanější a systém hodnocení by měl mít více stupňů než u menších dětí. Po předchozí zkušenosti jsem se obrátila opět na děti, během her jsem zjišťovala, jaký by zvolili systém pro hodnocení, kdyby měli hodnotit například sebe nebo okolí. V tomto případě vzniklo mnoho zajímavých řešení, ale ani jedno nebylo vhodné pro moji potřebu. Většinou se hodnocení vztahovalo k něčemu konkrétnímu a nedalo se použít v obecné rovině. Pátrala jsem po něčem obecnějším, ale nakonec jsem zvolila úplně jiný přístup k experimentu.

Sepsala jsem si na papír všechny činnosti, které děti mohou v průběhu dne v mateřské škole dělat (hra, čištění zubů, návštěva divadla, procházka..) a vypsala jsem i ostatní věci, které by děti mohly hodnotit (paní učitelka, kamarádi, hračky, spaní po obědě apod.). S tímto seznamem jsem se obrátila na svoji kamarádku – absolventku

výtvarného oboru pedagogické fakulty – a s její pomocí vzniklo devatenáct obrázků, jejichž seznam uvádím zde a obrázky samotné jsou v příloze (viz. Příloha č. 4).

1. paní učitelka
2. dítě samotné
3. kamarádi
4. jídlo
5. cvičení
6. zpívání
7. hračky
8. čtení pohádky
9. spaní
10. loutkové divadlo (nebo jakékoliv představení pro děti)
11. procházka
12. hra na hřišti
13. hra dětí ve školce (například s panenkami, s kostkami)
14. učení (pracovní listy)
15. kreslení
16. čištění zubů (hygienu)
17. převlékání
18. knížky
19. plavání

S těmito obrázky jsem začala tvořit konkrétnější program. Děti starší budou hodnotit slovně, bez omezení nějakými symboly nebo stupnicí. Budou vybírat obrázky na základě toho, co je ten den bavilo, co se jim líbilo nebo naopak, co je nebavilo a vůbec se jim nelíbilo.

Nakonec jsem si udělala pozorovací arch, kde jsem vytvořila kolonku **CO VŠE BY DNES MOHLY DĚTI HODNOTIT** (Příloha č.3)

### **3.3 Vlastní realizace**

Na každou ze tří skupin jsem měla týden. Práci se skupinami jsem realizovala v mateřských školách na jaře, u prvních dvou skupin konkrétně od poloviny dubna až do začátku května. U skupiny třetí proběhla realizace až koncem května.

#### **3.3.1 SKUPINA S1**

##### **Pondělí**

Ráno po příchodu dětí do MŠ jsem s dětmi individuálně dělala jejich vlastní obrázky na hodnocení – již zmiňované slunce a dešťové mraky. Když je měly děti hotové, vzala jsem si opět každé dítě zvlášť a začali jsme „hru na otázky“. Všem dětem jsem pokládala ty samé otázky a odpovídat na ně měly pomocí obrázků nebo eventuelně i slovně.

- Jak se dnes cítíš, jakou máš náladu?
- Těšil(a) jsi se dnes do školky?
- Na co jsi se těšil(a) nejvíce?
- Na co jsi se těšil(a) nejméně?
- Co teď půjdeš dělat?
- Co bys chtěl(a) dělat a tady to nejde?
- Chybí ti tady něco?

Učitelka nechala dětem ještě možnost vybrat si nějakou činnost, kterou chtějí dělat a po cca dvaceti minutách začal probíhat program podle plánu učitelky. Zúčastnila jsem se ho jak přímo, tak i jako pozorovatel. Během poledního klidu jsem si připravila obrázky činností a věcí, které jsem ten den zaznamenala do pozorovacího archu. Po poledním klidu jsem si děti zvala k sobě a ony hodnotily obrázky podle svých pocitů a zážitků.

##### **Reflexe**

Překvapilo mě, že byly děti vzhledem k jejich věku velmi sdílné a moje obava, že z nich nedostanu ani slovo, se ukázala být mylná. Podle mého předpokladu nejvíce dětí kladně ohodnotilo procházku a pobyt venku, následovala volná hra s kamarády a

sympatie k paní učitelce. Nejméně děti bavila hygiena po obědě (čištění zubů) a převlékání, které pro ně bylo moc dlouhé a nudné.

### Úterý

Jako předchozí den jsem začala s každým dítětem nejdříve „hrou na otázky“. Během dne jsem si vše zaznamenávala a po poledním klidu jsem individuálně mluvila se všemi dětmi.

### Reflexe

Zajímavým momentem během dne bylo loutkové představení, které se uskutečnilo přímo ve školce. I to se odrazilo v hodnocení dětí, hodnotily i kamarády, kteří během představní zlobily a nedávaly pozor. Většinou kladné hodnocení – od dívek 100% kladného hodnocení – měla hudební výchova (učení nové písničky a hra na Orffovy hudební nástroje). Velký rozdíl byl dnes také v hodnocení vycházky. Na hřišti si kluci zabrali všechny tříkolky a dívky to nelibě nesly – to se odrazilo v hodnocení.

### Středa

Ráno opět hra na otázky. Děti si už samy hned po příchodu do školky berou svoje obrázky slunce a mraku a jdou za mnou a některých jsem se ani nemusela ptát a hned začaly samy povídat a hodnotit. Dnešní den byl výjimečný tím, že všechna oddělení jdou na plavání. Středa je také dnem pohádek – pohádky se čtou nebo poslouchají na CD. Po přečtení si děti s paní učitelkou i mezi sebou povídají o tom, co si pamatují z pohádky, co je zaujalo, co se jim líbilo apod.

Dnes jsem zařadila mezi tradiční otázky i otázku, co dětem ve školce chybí.

### Reflexe

Během poledního klidu jsem opět připravovala obrázky pro hodnocení a děti mi samy připomínaly, že musím navíc přidat obrázek s nějakou pohádkou nebo princeznou (poslouchala se pohádka o princezně Koloběžce) a ptaly se, zda mám i obrázek s dětmi, které plavou. Jak jsem očekávala, plavání zanechalo na dětech velký dojem a téměř všechny – nehledě na pohlaví – ho hodnotily kladně. Na druhém konci hodnocení se opět objevilo čištění zubů, převlékání a překvapivě u některých dětí plavání.

Na otázku, co dětem ve školce chybí, jsem se od některých dětí nedozvěděla nic. Byly vcelku zaskočené, že by jim mělo něco scházet. Pár by jich chtělo mít ve školce rodiče nebo sourozence, ale většinou mi nic konkrétního nedělily.

### **Čtvrtek**

Pravidelná ranní hra na otázky. Děti už ji berou jako ranní rituál. Během dne opět pozorování dětí při veškerých činnostech a zaznamenávání do pozorovacích archů.

### **Reflexe**

Líbilo se mi, že děti už berou ranní hru na otázky jako součást dne, trpělivě čekaly až na ně přijde řada a i přesto, že se otázky každý den opakovaly, odpovídaly vždy s plným nasazením a cítily se při tom velmi zodpovědně. Také si pamatovaly, že jsem se jich včera ptala, co jim ve školce chybí a dvě děti mi přišly říct, že by chtěly nějaké zvířátko. Další dívka by chtěla víc hraní a aby nemuseli vždycky uklízet postavené hrady a domečky z kostek. Kluci by zase chtěli nějaká velká auta na hraní a na víc tříkolek na hřišti. Šlo tedy zatím hlavně o věci materiálního charakteru, ale bylo vidět, že děti o mé otázce přemýšlely.

Dnes děti nejvíce kladně hodnotily cvičení – hráli jsme na zvířecí farmu. Následovalo kladné hodnocení paní učitelky, ranního hraní s kostkami, prohlížení knížek a pracovní listy. Protože přšelo, nešlo se ven na vycházku a dětem pohyb venku chyběl. Byly divočejší, zlobivější a hodnocení jich navzájem bylo více záporné než jindy. Myslím, že to bylo tím, že zaznamenaly výkyv ze zaběhnutého režimu a více se soustředily jeden na druhého.

### **Pátek**

Hra na otázky jako každý den. Učitelka pak při svačině dětem řekla, že jsem zde naposledy, a že dnešek je posledním dnem, kdy si ráno budou hrát na otázky. Jinak den proběhl podle plánu, dnes jsme s dětmi měli výtvarnou výchovu a vyráběli jsme ryby z papíru do velkého „školkového“ akvária, které bylo na nástěnce ve vestibulu mateřské školy.

### **Reflexe**

Na dětech bylo vidět, že pro ně každá změna znamená velký zásah do zaběhnutého režimu. Když jim paní učitelka řekla, že dnes je poslední den, kdy jsem

s nimi a kdy si hrajeme na otázky, zdatně posmutněly a vzaly ji jako toho, kdo tuto změnu způsobil. Hodnocení paní učitelky bylo dnes nejhorším ze všech dní a přičítám to právě tomu, že ji děti vnímaly jako „nositele špatných zpráv“.

Podle očekávání děti kladně hodnotily výtvarnou výchovu, méně očekávané už pro mě bylo, že ji více kladně hodnotili kluci. Na předních místech v hodnocení se tradičně umístila volná hra a vycházka do okolních lesů.

### **3.3.1.1 Výsledky práce se skupinou S1**

Po týdnu práce a po vyhodnocení rozhovorů i pozorovacích archů dopadl experiment následovně:

#### **Pořadí oblíbenosti činností, věcí a osob, které děti hodnotily**

##### **Dívky**

Hra, hračky	25%
Plavání	10%
Učitelka	10%
Hudební výchova	9%
Výtvarná výchova	9%
Cvičení	8%
Procházka nebo pobyt venku na hřišti	8%
Kamarádi	7%
Učení (pracovní listy, řízená činnost)	7%
Knížky	3%
Ostatní	4%

##### **Chlapci**

Procházka nebo pobyt venku na hřišti	17%
Učitelka	16%
Hra, hračky	14%
Kamarádi	13%
Cvičení	12%

Učení (pracovní listy , řízená činnost)	9%
Výtvarná výchova	8%
Hudební výchova	5%
Knížky	2%
Ostatní	4%

**Pořadí neoblíbenosti činností, osob a věcí, které děti hodnotily**

**Dívky**

Hygiena	19%
Spaní	14%
Jídlo	14%
Převlékání	12%
Plavání	9,5%
Ostatní	9,5%
Cvičení	8%
Učení (pracovní listy, řízená činnost)	7%
Procházka nebo pobyt venku na hřišti	7%

**Chlapci**

Hygiena	17%
Převlékání	16%
Spaní	14%
Jídlo	9%
Plavání	9%
Výtvarná výchova	8%
Učení (pracovní listy, řízená činnost)	8%
Hudební výchova	7%
Ostatní	7%
Procházka nebo pobyt venku na hřišti	5%



### S jakou náladou (v jakém rozpoložení) chodily děti do MŠ?

Pozitivní nálada, kladné rozpoložení	Negativní nálada, záporné rozpoložení
64%	36%

### Na co se děti do MŠ těšily nejvíce?

Paní učitelka	27%
Kamarádi	20%
Plavání	11%
Divadlo	11%
Procházka nebo pobyt venku na hřišti	8%
Hračky a hraní si	7%
Učení (pracovní listy, řízená činnost)	6%
Pohádky	5%
Hudební výchova	3%
Jídlo	2%

### Na co se děti těšily nejméně?

Jídlo	13%
Spaní po obědě	13%
Čištění zubů	11%
Převlékání	9%
Vůbec se do MŠ netěšil(a)	9%
Cvičení	8%
Plavání	8%
Učení (pracovní listy, řízená činnost)	7%
Procházka nebo pobyt venku na hřišti	7%
Hudební výchova	6%
Paní učitelka	6%
Ostatní	3%

### Co dětem chybí v MŠ?

Nic	26%
Vlastní hračky	15%
Jiný kamarád	12%
Jiná hračka	12%
Maminka	10%
Zvíře	10%
Nemocný kamarád	7%
Ostatní	8%

### S kým si děti hrají?

Dítě si hraje samo	Dítě si hraje s kamarádem (ve skupině)
31%	69%

### **3.3.2 Skupina S2**

Druhý týden projektu jsem realizovala hned po týdnu prvním, v té samé mateřské škole, pouze v jiné třídě – u předškoláků

Druhý týden jsem opět dělala s dětmi individuální rozhovory s připravenou strukturou základních otázek jako pro děti ve skupině předešlé. Také ty samé pozorovací archy. Děti hodnotily slovně, nebyly omezeny žádnými stupnicemi ani symboly.

#### **Pondělí - pátek**

Průběh celého týdne jsem se rozhodla napsat dohromady pro celý týden, protože systém práce byl téměř stejný jako týden minulý. Pouze reflexe budou napsány na každý den zvlášť, protože jsou důležité i vzhledem k hodnocení jednotlivých dnů.

Po příchodu do školky jsem si brala děti jednotlivě k sobě a formou individuálního rozhovoru jsem s nimi prošla připravené otázky. Vše jsem zaznamenávala.

Během každého dne jsem prováděla pozorování a připravovala si obrázky na další dotazovací šetření. Individuálně jsem si brala děti k sobě a ony samy mi vybíraly obrázky činností, osob nebo věcí, které během dne ve školce dělaly nebo se s nimi setkaly. Z vybraných obrázků pak sestavovaly jakýsi „žebříček“ oblíbených a neoblíbených činností (a věcí, osob...). Během rozhovorů jsem je také otázkami směřovala k tomu, aby mi sdělily, co jim ve školce schází, co třeba na obrázcích nemám a ony by chtěli hodnotit a podobně.

Musím přiznat, že po týdnu s menšími dětmi jsem očekávala, že budou předškolní děti hodně sdílné a překvapilo mne, že během prvního dne byly trochu zaražené. Po několika otázkách a odpovědích vyšlo najevo, že jim paní učitelka řekla, že s nimi budu pracovat a je to pro mne hodně důležité. Většina z nich to vzala jako strašně velkou zodpovědnost a ze začátku se bály odpovídat, aby neodpověděly něco špatně. Bylo potřeba je ujistit, že nejde o úkoly, kde je dobrá a špatná odpověď, ale o takovou „hru“, kdy se jich ptám na to, co si samy myslí. Od dalšího dne se všechno opravdu změnilo, na dětech byla vidět i úleva, že je nebudu za „výkon“ hodnotit. Odpovídaly pak podle mě upřímně a pravdivě.

### **Reflexe - pondělí**

Jak už jsem napsala, první den byly děti zaražené a měly strach sdělovat mi svoje názory. Až v druhé části dne, kdy jsem s nimi pracovala s obrázky, byly sdílnější. Na prvním místě v hodnocení se umístil pobyt venku, následovaný hrou, cvičením a kamarády. Na druhém konci žebříčku bylo tento den jídlo, ale to připisuji neoblíbené drožd'ové pomazánce k svačině a koprové omáčce k obědu.

### **Reflexe - úterý**

Tento den byl pro děti trochu výjimečný, během dopoledne se šlo vycházkou do informačního centra CHKO Šumava. Tam bylo pro děti připraveno video a následně i výukový program pro děti předškolního věku. Děti soutěžily ve znalostech přírody, vyplňovaly různé pracovní listy, skládali puzzle, kreslili, hráli hry. Bylo to zajímavé a podle mého předpokladu to na děti zapůsobilo a odrazilo se to i v jejich hodnocení. Na prvním místě se umístilo učení, následovali kamarádi, paní učitelka a knížky. Na úplně posledním místě byla hygiena a spaní po obědě.

### **Reflexe - středa**

Děti už si začínají zvykat na moji přítomnost a na ranní hru „na otázky“. Jsou také o poznání uvolněnější než první den .

Stejně jako předchozí skupina, i tato má každou středu plavání. Hodnocení bylo v tomto případě trochu rozpačité – děti plavání bavilo, ale některé měly výhrady k tomu, že si tam málo hrají.

Tento den nebyla vycházka, protože bylo venku ošklivě a přšelo. Zajímavé bylo, že některé děti se o tom zmínily samy během rozhovoru. Řekly mi, že jim dnes chyběla vycházka a pobyt venku. Nejoblíbenější tento den byla hra, hračky, cvičení, paní učitelka a kamarádi. Nejmíň oblíbené bylo opět čištění zubů a převlékání (přičítám to částečně i plavání, protože se děti ráno po příchodu do MŠ převlékly, pak se oblékly na plavání, tam opět svlékly a nakonec tuto činnost opakovaly ještě asi čtyřikrát).

### **Reflexe - čtvrtek**

Jako každé ráno, začala jsem i tento den hro na otázky. Děti byly dobře naladěny, až na dvě děti přišly všechny v pozitivní náladě.

Dnešní hodnocení vycházky bylo výrazně rozdílné u dívek a u chlapců. Šlo se na školní hřiště a kluci hráli fotbal. Dívky se podle nich všude pletly a vadily jim. Dívky na to koukaly z opačného konce a podle nich jim kluci bránili, aby si mohly hrát jak chtějí. Hodnocení pobytu venku bylo tedy u dívek spíše negativní a u chlapců kladné. Na nejvyšším místě ve stupnici oblíbenosti se dnes ale umístilo učení (děti si povídaly a učily se o vesmíru). Následovala hra, hudební a výtvarná výchova a paní učitelka.

Nejméně oblíbená činnost byla hygiena a také jídlo.

### **Reflexe - pátek**

Poslední den byl úplně ukázkový. Některé děti za mnou chodily samy od sebe a samy začaly povídat, aniž bych je vyzvala svými otázkami. Většinou přišly v dobré náladě, sdělovaly mi plány na víkend a na otázku co jim v mateřské škole chybí, mi dnes převážně odpovídaly, že nic.

V hodnocení se jim na nejvyšší příčce umístila procházka a pobyt venku, dále paní učitelka, kamarádi, učení, knížky, hudební výchova a na konci hodnocení spaní po obědě, převlékání a cvičení.

### **3.3.2.1 Výsledky práce se skupinou S2**

Po týdnu jsem zpracovala a vyhodnotila získané informace. Nebudu již rozdělovat na oblíbené a neoblíbené činnosti, věci a osoby, protože skupina vytvářela žebříček. Skupina hodnotila takto:

#### **Pořadí oblíbenosti činností, věcí a osob, které děti hodnotily**

##### **Dívky**

1.	Hra
2.	Učení (pracovní listy, řízená činnost)
3.	Pobyt venku, vycházky
4.	Učitelka
5.	Knižky, hračky
6.	Kamarádi
7.	Cvičení, pohybové aktivity

8.	Hudební výchova, čtení pohádek
9.	Výtvarná výchova
10.	Plavání
11.	Převlékání
12.	Hygiena
13.	Spaní a odpočinek
14.	Jídlo

### Chlapci

1.	Hra
2.	Učení (pracovní listy, řízená činnost)
3.	Pobyt venku, vycházky
4.	Knížky, hračky, čtení pohádek
5.	Cvičení, pohybové aktivity
6.	Učitelka
7.	Kamarádi
8.	Hudební výchova
9.	Plavání
10.	Převlékání
11.	Spaní
12.	Výtvarná výchova
13.	Hygiena
14.	Jídlo

**S jakou náladou (v jakém rozpoložení) chodily děti do MŠ?**

Pozitivní nálada, kladné rozpoložení	Negativní nálada, záporné rozpoložení
74%	26%

### Na co se děti do MŠ těšily nejvíce?

Hra	16%
Procházky, pobyt venku	14%
Kamarádi	12%
Hračky, knížky	11%
Učení (pracovní listy, řízená činnost)	10%
Učitelka	9%
Cvičení	8%
Výtvarná činnost	7%
Hudební výchova, čtení pohádek	7%
ostatní	6%

### Na co se děti těšily nejméně?

Jídlo	16%
Hygiena	15%
Převlékání	15%
Spaní	14%
Plavání	9%
Hudební výchova	8%
Výtvarná výchova	8%
Cvičení	6%
Učení (pracovní listy, řízená činnost)	4%
ostatní	5%

### Co dětem chybí v MŠ?

Nic	38%
Jiný kamarád	12%
Jiné hračky	11%
Více hraní	10%

Sourozenec	9%
Vlastní hračky	8%
Zvíře	6%
Ostatní	6%

**S kým si děti hrají?**

Dítě si hraje samo	Dítě si hraje s kamarádem (ve skupině)
12%	88%



### **3.3.3 Skupina S3**

Týden s touto skupinou jsem realizovala odděleně od ostatních skupin, a to koncem května. Jak jsem se už zmínila, skupinu jsem znala velmi dobře a neočekávala jsem, že by vznikl nějaký problém – například, že by nebyly sdílné, bály se přede mnou projevit nebo něco podobného. Skvělá byla také spolupráce s učitelkou, která mi dala volný prostor a v hodně věcech mi vycházela vstříc. Sama byla zvědavá, jak budou děti hodnotit, co je baví, co ne a co jim ve školce chybí. Ke konci týdne mi pak sdělila, že někdy v dalších dnech se zkusí sama zaměřit na to, co děti nebavilo, pokusí se činnosti nějakým způsobem oživit a více přiblížit dětem. Bylo vidět, že jí práce s dětmi opravdu baví a má zájem na tom, aby se děti cítily mateřské škole dobře a negativní zážitky nebo pocity ještě více zeslábly nebo zmizely úplně.

S dětmi jsem pracovala obdobným způsobem jako s předchozími dvěmi skupinami. Tím, že tato skupina byla smíšená, použila jsem obě varianty připraveného programu. Opět jsem s dětmi pracovala individuálně a výsledky si zapisovala do připravených papírů.

#### **Pondělí**

První den jsem dětem vysvětlila, co se tento týden bude každé ráno po jejich příchodu dít a co všechno s nimi budu chtít dělat. S menšími dětmi jsem v průběhu rána vyrobila jejich pomůcky pro hodnocení – sluníčka a dešťové mraky. Pak už jsem je pouze pozorovala a do pozorovacího archu si zapisovala, co všechno dnes budou hodnotit.

#### **Reflexe**

Děti mne přijaly velmi dobře, myslím, že to bylo z velké části dáno tím, že už mne převážně znaly a nepovažovaly mne za vetřelce, který by nějak narušil jejich program. Také díky spolupráci učitelky vše proběhlo velmi plynule a bez sebemenšího zaváhání. Děti byly sdílné a otevřené.

Nejoblíbenější činností byla hra a pobyt venku, nejméně oblíbené bylo spaní. Převlékání vadilo spíše mladším dětem, kterým trvalo déle a starší si zase neradi čistily zuby po obědě. Ve středu hodnocení byla učitelka, kamarádi, hračky a učení.

## Úterý

Tento den jsem měla s prací trochu problémy, děti se totiž rozdělily podle věku do dvou skupin (mladší a předškoláci). Předškoláci šli na keramiku a mladší děti trávily čas, který byli starší na keramice, na procházce v parku. Nemohla jsem tedy sledovat obě dvě skupiny, byla jsem pouze se skupinou mladších dětí.

## Reflexe

Když jsem pak s dětmi pracovala s obrázky činností, osob a věcí, byl znát rozdíl právě mezi mladšími a staršími dětmi. Mladší měli nejlépe hodnocenou procházku a pohybové hry venku, starší děti nejlépe hodnotily keramiku. Obě skupiny také velmi kladně hodnotily učitelku, bylo vidět, že pro obě věkové skupiny je paní učitelka nejen autoritou, ale i partnerem, kamarádem. Také sebe navzájem děti hodnotily kladně.

Naopak činností nebo věcí, které by děti hodnotily spíše záporně bylo málo. Některým vadila pravidelná hygiena po obědě, některým vadilo převlékání, nejvíce děti záporně hodnotilo spaní po obědě.

## Středa

Tento den jsme strávili pouze v mateřské škole a pobyt venku byl realizován na zahradě, náležící pouze k této mateřské škole. Děti mají na zahradě k dispozici prolézačky, houpačky, domeček, pískoviště a také různé venkovní hračky – kola, koloběžky apod.

## Reflexe

Všechny děti kladně hodnotily pobyt venku, bylo vidět, že si ho opravdu užívají a že je pro ně důležitý. Další kladné hodnocení bylo pro učitelku, pro učení (děti se učily o životě ve vodě, o mořích a oceánech), hru a pro výtvarnou činnost.

Dnes děti negativně hodnotily jídlo (nudle s mákem), naopak hygiena pro ně dnes už nebyla tak obtěžující a zbytečná.

## Čtvrtek

Ráno jsem s dětmi hrála „hru na otázky“. Během dne jsem prováděla pozorování a zapisování do připravených archů. Děti za mnou chodily zjišťovat, jestli si připravuji všechny potřebné obrázky a samy mě upozorňovaly, které bych ještě měla dopřipravit.

## **Reflexe**

S touto skupinou se mi pracovalo velmi dobře, asi to bylo z velké části dáno tím, že jsem je všechny dobře znala a věděla jsem, jak které dítě reaguje, jak je které dítě naladěné, co ho zajímá a co ne. Přizpůsobila jsem tomu pak i otázky a lépe se mi vyvozovaly závěry.

Na nejvyšších místech v hodnocení se tradičně umístil pobyt venku, hra, učitelka a hudební výchova. Děti v této skupině poжил opravdu hezký vztah s paní učitelkou a nenašlo se dítě, které by ji hodnotilo výrazně záporně, pouze třeba mělo výhrady k něčemu, co paní učitelka řekla nebo udělala, ale jinak ji měly za kamaráda.

## **Pátek**

Ranní hra byla dnes příjemná, po mých individuálních rozhovorech s dětmi jsme s paní učitelkou pokračovali ve skupinovém rozhovoru. Děti byly sdílné i před učitelkou, říkaly jí ty samé názory, které jsem od nich slýchávala i já a bylo vidět, že k ní mají důvěru.

## **Reflexe**

Poslední den při ranní hře byly děti nabitě energií a elánem mi sdělit své názory. Některé – zvláště starší děti – si uvědomovaly, že je poslední den, kdy mi mohou říct, co je baví, co jim chybí, co je zajímá a podobně. Braly to jako velkou zodpovědnost, že se ptám zrovna jich. Byly také rády, že se o jejich názory zajímala i jejich pan učitelka a byla ochotná si s nimi o tom popovídat a vyslechnout si, co by chtěly změnit,

Odrazilo se to i v hodnocení, učitelka dnes měla prvenství a až za ní následovala hra, učení a pobyt venku. Dnes také jako jediný den nebyly vyloženě negativní pocity dětí. Na otázku, co je nebavilo, odpovídaly, že je dnes bavilo skoro všechno až na spaní po obědě nebo oběd samotný.

### **3.3.3.1 Výsledky práce se skupinou S3**

Musím říct, že bylo velmi znát, že jsem s dětmi již dříve pracovala, protože byly otevřenější a sdílnější než předchozí dvě skupiny. Po týdnu pozorování a rozhovorů s dětmi vše dopadlo následovně:

## Pořadí oblíbenosti činností, věcí a osob, které děti hodnotily

### **Dívky**

Pobyt venku, procházka	30%
Učitelka	22%
Učení (pracovní listy, řízená činnost)	13%
Hra, hračky	10%
Hudební a výtvarná výchova	8%
Cvičení	6%
Kamarádi	6%
Knížky	3%
Čtení pohádek	2%

### **Chlapci**

Procházka nebo pobyt venku na hřišti	28%
Učitelka	23%
Hra, hračky	13%
Kamarádi	11%
Pracování (pracovní listy, řízená činnost)	9%
Knížky	4%
Výtvarná výchova	3%
Hudební výchova	3%
Čtení pohádek	2%
Ostatní	4%

## Pořadí neoblíbenosti činností, osob a věcí, které děti hodnotily

### **Dívky**

Spaní	27%
Převlékání	25%
Jídlo	21%
Hygiena	18%
Ostatní	9%

### **Chlapci**

Převlékání	22%
Hygiena	19%
Spaní	17%
Jídlo	16%
Výtvarná výchova	9%
Učení (pracovní listy, řízená činnost)	9%
Ostatní	8%

### S jakou náladou (v jakém rozpoložení) chodily děti do MŠ?

Pozitivní nálada, kladné rozpoložení	Negativní nálada, záporné rozpoložení
88%	12%

### Na co se děti do MŠ těšily neivíce?

Procházka nebo pobyt venku na hřišti	31%
Paní učitelka	21%
Pracování (pracovní listy, řízená činnost)	15%
Hra, hračky	13%
Kamarádi	8%
Cvičení	7%
Ostatní	5%

### Na co se děti těšily nejméně?

Spaní po obědě	30%
Čištění zubů	18%
Převlékání	11%
Jídlo	11%
Hudební výchova	10%
Cvičení	8%
Učení (pracovní listy, řízená činnost)	5%
Ostatní	7%

### Co dětem chybí v MŠ?

Nic	59%
Jiný kamarád	10%
Jiná hračka	9%
Zvíře	9%
Ostatní (maminka, sourozenec, více hraní, hudební nástroje, koloběžky, divadlo, nové knížky, počítač...)	13%

### S kým si děti hrají?

<b>Dítě si hraje samo</b>	<b>Dítě si hraje s kamarádem (ve skupině)</b>
13%	87%

#### **4. SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ A DISKUZE**

Po třítydenní práci s dětmi jsem si ujasnila, co děti opravdu mají v mateřské škole rády, co ne a co jim chybí.

Podle mého předpokladu děti hodně vnímají učitelku. Osobnost učitelky je u všech věkových skupin vnímána jako důležitá – jak u dětí čtyřletých, tak i u předškoláků. Je důležité, jak se k dětem chová, jak si s nimi rozumí, jak děti vnímá, jak s nimi pracuje, jak je motivuje. Musí jim být nejen autoritou, ale i partnerem a kamarádem. Pokud by děti vnímaly učitelku pouze jako autoritu a neměly k ní důvěru, měla by to potom při práci s nimi těžší. Každá učitelka by si tedy měla s dětmi vytvořit už na začátku hezký a kamarádský vztah, děti ji za to budou mít rády, obdivovat ji a několikanásobně jí vše vrátí.

Děti také hodně pozitivně vnímají pobyt venku a pohyb jako takový je jednou z jejich základních potřeb. Jak jsem zjistila, pobyt venku byl pro všechny sledované skupiny důležitý a všechny tři skupiny ho vnímaly velmi pozitivně. Před začátkem mé práce jsem si myslela, že děti z pražské mateřské školy budou pobyt venku vnímat jinak, že ho budou hodnotit pozitivněji než děti ze Šumavy. Předpokládala jsem, že děti, které bydlí v centru Prahy budou více oceňovat pobyt venku. Naopak u dětí ze šumavské mateřské školy jsem předpokládala, že pobyt venku budou brát jako běžnou a naprosto nezajímavou činnost. Nepotvrdil se mi však ani jeden z předpokladů. Všechny děti vnímaly pobyt venku stejně pozitivně, žádné výrazné rozdíly se neobjevily.

Děti mají také potřebu si hrát, jak samy, tak i s kamarády. Podle výsledků pozorování si děti ve větší míře hrají ve dvojicích nebo ve skupinách. U sledovaných skupin mi vyšlo, že malé děti si hrají více samy než děti předškolní. V předškolním věku se také ještě více objevuje potřeba poznávat nové a učit se, protože se děti začínají těšit do školy a chtějí toho co nejvíce umět a znát.

Pokud jde o věci nebo činnosti, které děti nebaví nebo by se jich rády úplně zřekly, jde spíše o věci, které podle dětí nemají žádný důležitý význam – jde o čištění zubů, převlékání, spaní po obědě nebo jídlo. Podle mého názoru sledované děti braly jídlo jako nutné přerušení jejich her, a proto ho hodnotily tak negativně. Pro děti to byla činnost příliš zdouhavá a nudná. Napadlo mě proto, že by bylo zajímavé děti do této činnosti více zapojit – pomáhaly by třeba roznášet pití, ovoce, svačit by mohly třeba

podle potřeby, pouze oběd by byl kolektivní... Možností se nabízí více, jde jen o to, zkusit různé a vybrat tu, která děti nejvíce zaujala a nejlépe ji ohodnotily.

Pokud bych měla shrnout, co dětem v mateřské škole nejvíce chybí, mohu říci, že u pozorovaných tří skupin pro mě byl závěr docela překvapivý. U všech tří skupin vyšlo, že dětem z velké části v mateřské škole nechybí nic. Dále následovalo přání mít v mateřské škole například někoho z rodiny, z kamarádů, jiné hračky nebo zvířátko.

Pokud bych někdy příště měla připravit a realizovat obdobný projekt, určitě bych si vymezila delší časový úsek pro svoji práci, protože jak jsem zjistila, týden je poměrně krátká doba pro takovou práci a děti mohou být ovlivněny mnoha faktory. Také by bylo zajímavé pozorovat a zaznamenávat, jak se názory dětí mění od nástupu do mateřské školy až po vstup do základní školy. Bylo by také zajímavé sledovat, jak ovlivňuje volbu dětí roční období.

Při vyhodnocování výsledků mě napadlo, zda by byly výsledky za jiných podmínek jiné. Každá dětská skupina je totiž specifická a vyvozovat nějaké obecné závěry z pozorování pouhých tří skupin by bylo zavádějící. Také bych si příště k pozorování mohla vybrat například některou z alternativních škol nebo se zkusit zaměřit na to, jak vnímají pobyt v mateřské škole děti ze speciálních tříd - možností mě napadá teď mnoho.



## 5. ZÁVĚR

Na základě programu, který jsem připravila a následně realizovala ve třech třídách dvou mateřských škol jsem se od dětí dozvěděla hodně věcí.

Po třech týdnech práce s dětmi jsem zjistila, že je velký rozdíl mezi skupinami v případě, že už děti znám a někdy jsem s nimi pracovala a když pracuji s dětmi, které jsem neměla možnost zatím blíže poznat. Nejvíce se to projevilo právě při práci se skupinou S3, kdy jsem děti znala velmi dobře a bylo proto i pro mě jednodušší s nimi pracovat, otevřeně se mnou spolupracovaly, odpovídaly apod.

Ve vztahu k cílům, které jsem si na počátku své práce vytkla, jsem pronikla do některých oblastí, které se vztahují k vnímání mateřské školy dětmi. Našla jsem odpověď i na to, jak děti vnímají učitelku a své vrstevníky a nakonec jsem zjistila konkrétně, co děti v mateřské škole baví, co ne a co jim tam chybí.

Ve vztahu k výchozím otázkám bych odpovědi formulovala následovně:

Názory dětí se liší jak podle věku, tak i podle pohlaví dětí. Zatímco mladší dívky z pozorované skupiny mají na prvních třech místech oblíbenosti hru a hračky (25%), plavání (10%) a učitelku (10%), předškolní dívky na první tři místa umístily taktéž hru, dále pak ale učení a pobyt venku.

U malých chlapců se na prvním místě oblíbenosti umístil pobyt venku (17%), následován učitelkou (16%) a hrou (14%). Oproti tomu chlapci předškoláci měli překvapivě pobyt venku až na třetím místě. Před ním se umístila hra na prvním a učení na druhém místě.

Na neoblíbených činnostech se pozorované děti víceméně shodly nebo je hodnotily obdobně. Ve všech pozorovaných skupinách se na prvních třech místech opakovala hygiena, jídlo, spaní a převlékání. Pouze u předškolních chlapců se jako třetí nejméně oblíbená činnost objevila výtvarná výchova. Celkově byla výtvarná a hudební výchova lépe přijímána dívkami (S1 9%, S2 osmé a deváté místo, S3 8%), zatímco u chlapců se umístila spíše mezi činnostmi méně oblíbenými (S1 5%, S2 osmé a dvanácté místo, S3 3%).

Ve všech třech pozorovaných skupinách chodily děti do mateřské školy s pozitivní náladou, v kladném rozpoložení. U malých dětí to bylo 64%, u předškoláků 74% a ve smíšené skupině dokonce 88% dětí.

Na otázku, co dětem v mateřské škole chybí, bych ze získaných informací odpověděla, že z velké části neuváděly nic – u malých dětí tak odpovědělo 26% dětí, u předškoláků 38% dětí a u smíšené skupiny dokonce 59% dětí. Malé děti by uvítaly vlastní hračky (15%), jiné hračky nebo jiné kamarády (12%), maminku nebo zvířátko (10%). Předškoláci by si přáli mít ve školce své kamarády (12%), jiné hračky (11%) nebo více hraní (10%). Ve smíšené skupině by 10% dětí uvítalo jiné kamarády, 9% jiné hračky nebo zvířátko.

Rozdíly mezi dětmi z vesnické mateřské školy a mezi dětmi z pražské mateřské školy jsou, ale ne až tak výrazné. Největší rozdíl byl v oblíbenosti pobytu venku. Zatímco pražské děti ho měli na prvním místě (dívky 30%, chlapci 28%), děti z vesnické MŠ ho měli na nižších místech (předškoláci na třetím místě; malé dívky na sedmém místě – 8%) – pouze malí chlapci měli pobyt venku na prvním místě s 17%.

Řízené činnosti, které jsem mohla sledovat, jsou přijímány vcelku dobře. V celkovém hodnocení je nejlépe přijímali předškoláci – jak dívky, tak i chlapci je v žebříčku hodnocení měli na druhém místě. Ve smíšené skupině se řízené činnosti umístily na třetím místě (13%).

Dalším ovlivňujícím faktorem při mé práci byla učitelka. Ve všech třech případech byla pro děti autoritou, ale v případě poslední skupiny bylo vidět, že je pro ně i velkým kamarádem a partnerem. Osobnost učitelky je u všech věkových kategorií vnímána jako důležitá. Mladší chlapci ji dokonce vnímali o něco více pozitivně než mladší dívky (chlapci 16%, dívky 10%). U starších dětí se to ale obrátilo – u dívek byla učitelka v hodnocení a čtvrtém místě, u chlapců až na šestém. Také se ukázalo, že u smíšené skupiny, jejichž učitelka měla velkou důvěru dětí, se také v hodnocení umístila mnohem výše (dívky 22%, chlapci 23%).

Při pozorování, zda si děti hrají samy nebo s kamarádem či ve skupinách, se ukázalo, že svoji roli hraje věk dětí. Ve všech skupinách si děti hrály raději ve skupinách než samy. U malých dětí si samo hrálo 31% dětí, u starších už to bylo pouze 12% dětí. Ve smíšené skupině si samo hrálo také pouze 13% dětí.

## **6. LITERATURA:**

- Allen, K., E., Marotz, L., R.. Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-614-4.
- Bečvářová, Z.. Současná mateřská škola a její zařízení. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-537-7.
- Dvořáková, H.. Didaktika tělesné výchovy nejmenších dětí a dětí s hendikepy. Praha, Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2000. ISBN 80-7290-005-6.
- Hartl, P., Hartlová, H.. Psychologický slovník. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- Jeřábková, B.. Mateřská škola jako životní prostor I. Brno: Masarykova univerzita, 1993. ISBN 80-210-0830-X.
- Langmeier, J., Krejčířová, D.. Vývojová psychologie. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-X.
- Mertin, V., Gillernová, I.. Psychologie pro učitelky mateřské školy. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.
- Opravilová, E.. Předškolní pedagogika II..Liberec, Technická univerzita v Liberci, 2004. ISBN 80-7083-786-1.
- Paulík, K.. Vývojová psychologie. Ostrava: Ostravská univerzita, 2002. ISBN 80-7042-214-9.
- Říčan, P.. Cesta životem. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.
- Šikulová, R.. Kapitoly z předškolní pedagogiky I. Ústí nad Labem: Univerzita J.E.Purkyně, 2005. ISBN 80-7044-685-4.
- Šmelová, E..Mateřská škola. Teorie a praxe I. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0945-3.
- Vágnerová, M..Vývojová psychologie. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-806-4.
- Vágnerová, M.. Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- Vágnerová, M.. Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

## **7. PŘÍLOHY**

## 7.1 SEZNAM PŘÍLOH

**Příloha č. 1** - Struktura základních otázek pro individuální rozhovor

**Příloha č. 2** - Pozorovací arch I

**Příloha č. 3** – Pozorovací arch II (co vše by tento den mohly děti hodnotit)

**Příloha č. 4** - Obrázky, na základě kterých děti hodnotily

1. paní učitelka
2. dítě samotné
3. kamarádi
4. jídlo
5. cvičení
6. zpívání
7. hračky
8. čtení pohádky
9. spaní
10. loutkové divadlo (nebo jakékoliv představení pro děti)
11. procházka
12. hra na hřišti
13. hra dětí ve školce (například s panenkami, s kostkami)
14. učení (pracovní listy)
15. kreslení
16. čištění zubů (hygiena)
17. převlékání
18. knížky
19. plavání

## PŘÍLOHA Č. 1

### Struktura základních otázek pro individuální rozhovor

<b>Jak se dnes cítíš, jakou máš náladu?</b>	Pozitivní nálada, kladné rozpoložení	
	Negativní nálada, záporné rozpoložení	
<b>Těšil(a) jsi se dnes do školky?</b>	ANO	
	NE	
<b>Na co jsi se těšil(a) nejvíce?</b>		
<b>Na co jsi se těšil(a) nejméně?</b>		

<b>Co teď půjdeš dělat?</b>	
<b>Co bys chtěl(a) dělat a tady to nejde?</b>	NE
<b>Chybí ti tu něco?</b>	NE

**PŘÍLOHA Č.2**

**Pozorovací arch I**

<b>Dítě si hraje samotné</b>	<b>Dítě si hraje s kamarádem nebo ve skupině.</b>

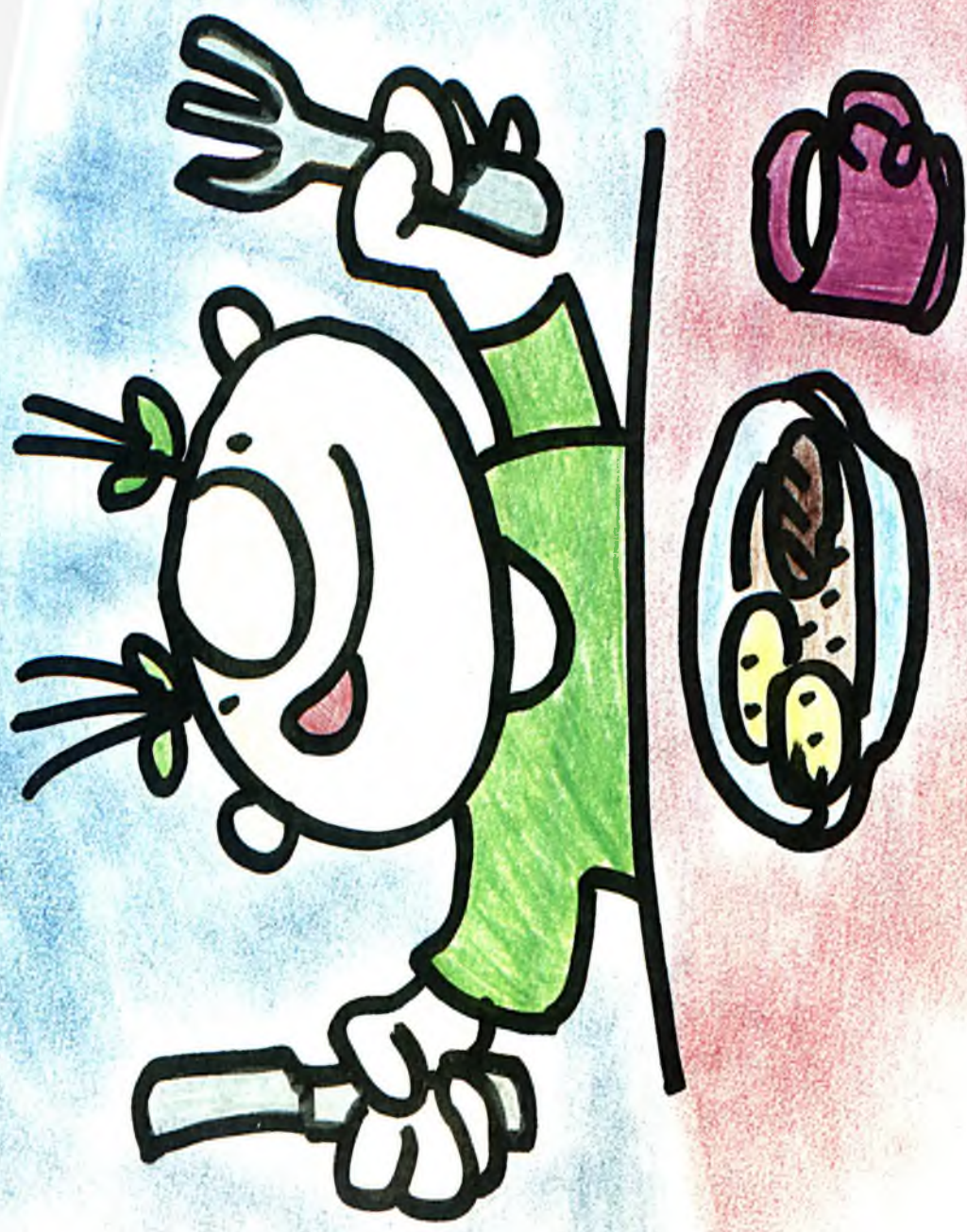




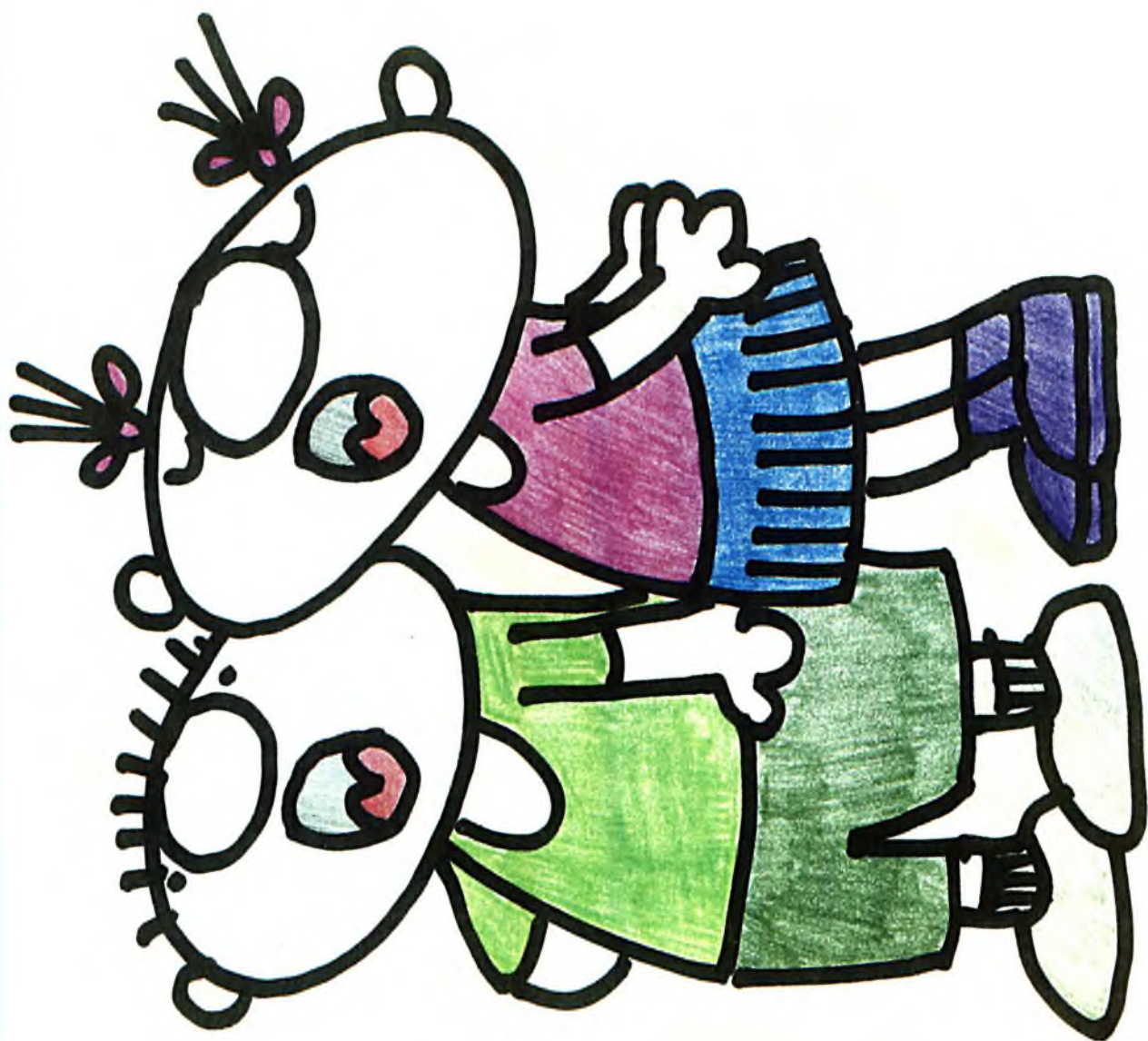






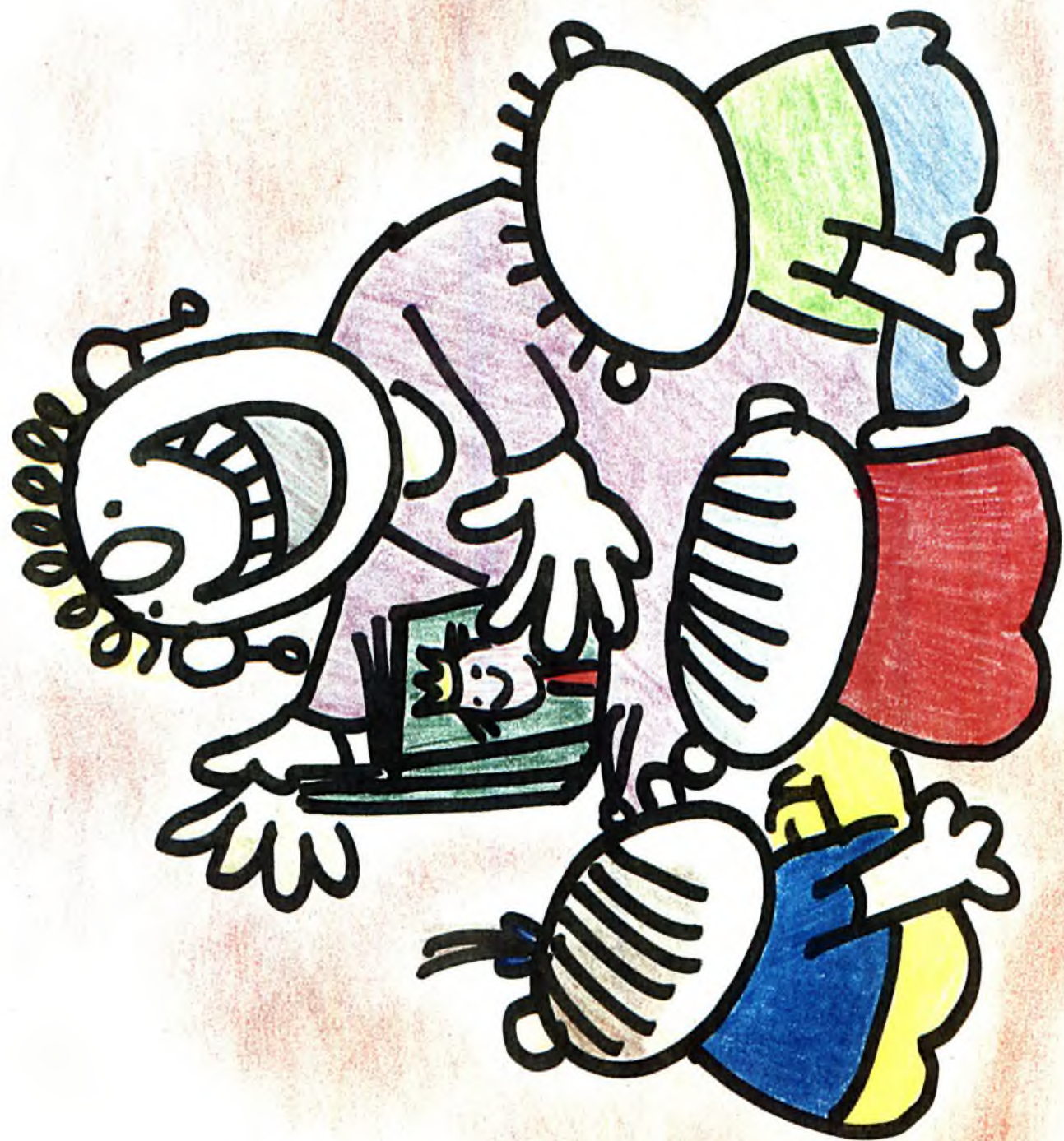












zz

zz

