

Utváření vztahů u dětí mladších tří let v prostředí mateřské školy

Miroslava Gregorová

Bakalářská práce
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Miroslava Gregorová
Osobní číslo: H190035
Studijní program: B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy
Forma studia: Prezenční
Téma práce: Utváření vztahů u dětí mladších tří let v prostředí mateřské školy

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o socializaci dítěte mladšího tří let v prostředí mateřské školy.
Vymezení teoretických východisek o utváření mezilidských vztahů dítěte mladšího tří let s vrstevníky a učiteli v mateřské škole.
Příprava empirické části, stanovení si výzkumného cíle a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím interview s učiteli mateřských škol.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Vyvození závěrů a doporučení pro praxi mateřských škol.

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

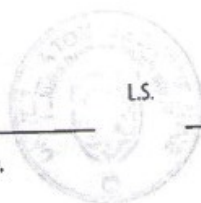
Seznam doporučené literatury:

- Giske, R. et al. (2018). Toddlers' social competence, play, movement skills and well-being: an analysis of their relationship based on authentic assessment in kindergarten. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(3), 362-374.
- Grůzová, L., & Syslová, Z. (2015). *Dvouleté dítě v předškolním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita.
- Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.
- Splavcová, H., & Kropáčková, J. (2016). *Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (2., rozš. a přeprac. vyd). Praha: Karolinum.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. lic. Renáta Matušů, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **12. října 2021**
Termín odevzdání bakalářské práce: **29. dubna 2022**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



prof. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 12. října 2021

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užit své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a).
V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 11.4.2022

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:
(1) Vysoká škola nevydávalečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tématem této bakalářské práce je utváření vztahů u dětí mladších tří let v prostředí mateřské školy. Teoretická část se zabývá třemi důležitými oblastmi, které jsou zásadní pro tuto práci. Tyto oblasti se zaměřují na vývoj dítěte, socializaci a jeho vzdělávání. Empirická část se zabývá kvalitativně orientovaným výzkumem. Tento výzkum byl realizován prostřednictvím polostrukturovaného interview s učiteli mateřských škol. Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jak probíhá podpora učitelů při utváření vztahů u dětí mladších tří let.

Klíčová slova: utváření sociálního vztahu, vztah učitel-dítě, vztah dítě-vrstevníci

ABSTRACT

The topic of this bachelor thesis is the formation of relationships among children under three years of age in a kindergarten environment. The theoretical part deals with three important areas that are essential for this work. These areas focus on the child's development, socialization and education. The empirical part deals with qualitatively oriented research. This research was carried out by means semi-structured interviews with kindergarten teachers. The main goal of the research was to find out how teachers support the formation of relationships among children under the age of three.

Key words: social relationship formation, teacher-child relationship, child-peer relationship

Na tomto místě bych ráda poděkovala za konzultace, odborné vedení, pomoc a především nezměrnou trpělivost Mgr. Lic. Renatě Matušů, Ph.D. Dále bych ráda poděkovala své rodině, která mě po celou dobu studia podporovala.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 VÝVOJOVÁ SPECIFIKA DVOULETÝCH DĚTÍ	12
1.1 KOGNITIVNÍ VÝVOJ	13
1.2 ROZVOJ ŘEČI	14
1.3 EMOČNÍ A SOCIÁLNÍ VÝVOJ	15
1.4 OBDOBÍ VZDORU	16
1.5 POTŘEBY DVOULETÝCH DĚTÍ.....	17
2 SOCIALIZACE DÍTĚTE PROSTŘEDNICTVÍM SOCIÁLNÍCH VZTAHŮ	19
2.1 UTVÁŘENÍ VZTAHŮ UČITEL-DÍTĚ.....	20
2.2 TEORIE CITOVÉ VAZBY V KONTEXTU UTVÁŘENÍ VZTAHŮ DÍTĚTE S UČITELEM	21
2.3 UTVÁŘENÍ VZTAHŮ S VRSTEVNÍKY	22
2.4 VÝZNAM ADAPTACE V PROCESU UTVÁŘENÍ VZTAHŮ.....	23
3 SPECIFIKA VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ OD DVOU DO TŘÍ LET	25
3.1 PODMÍNKY VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ OD DVOU DO TŘÍ LET	26
3.2 UČITEL PŘI PRÁCE S DVOULETÝMI DĚTMI.....	27
3.3 PŘÍNOSY A RIZIKA UMÍSTĚNÍ DVOULETÝCH DĚTÍ DO MATEŘSKÉ ŠKOLY	28
II PRAKTICKÁ ČÁST	30
4 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	31
4.1 VÝZKUMNÁ STRATEGIE.....	31
4.2 VÝBĚR VÝZKUMNÉHO SOUBORU, VSTUP DO TERÉNU.....	32
4.3 TECHNIKA SBĚRU DAT	33
4.4 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT.....	33
5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	35
5.1 POZNÁVÁNÍ DÍTĚTE	35
5.1.1 Poznávání dítěte-kódy	36
5.2 ZAPOJOVÁNÍ DO AKTIVIT	36
5.2.1 Zapojování do aktivit	37
5.3 PŘÍNOS AKTIVIT.....	37
5.3.1 Přínosy aktivit	37
5.4 PRVNÍ KONTAKT	38
5.4.1 První kontakt	38

5.5	KOMUNIKACE JAKO POKRAČOVÁNÍ.....	39
5.5.1	Komunikace jako pokračování.....	39
5.6	ROLE UČITELE	40
5.6.1	Role učitele.....	40
5.6.2	Podpůrný přístup	41
5.6.3	Mýty o utváření vztahů	41
5.7	DÍTĚ A VRSTEVNÍCI	42
5.7.1	Dítě a vrstevníci	42
5.8	CHARAKTERISTIKA DĚTÍ.....	43
5.8.1	Obecná charakteristika	44
5.9	KOMUNIKACE MEZI DĚTMI	44
5.9.1	Komunikace mezi dětmi	45
5.10	HRAČKA JAKO PROSTŘEDEK.....	45
5.10.1	Hračka jako prostředník	46
5.11	HRAČKA JAKO POMOCNÍK	46
5.11.1	Hračka jako pomocník	47
5.12	HRAČKA JAKO PROBLÉM	47
5.12.1	Hračka jako problém	48
5.13	FUNGOVÁNÍ TŘÍDY	48
5.13.1	Rituály	49
5.13.2	Rituály	49
5.13.3	Režim	49
5.13.4	Režim	50
5.13.5	Pravidla třídy	50
5.13.6	Pravidla třídy	51
6	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	52
7	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	53
8	DISKUZE	54
	ZÁVĚR	55
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	56
9	PŘÍLOHA P I: ROZHOVOR	58
10	PŘÍLOHA P2 – INFORMOVANÝ SOUHLAS	61

ÚVOD

Byla jsem velmi ráda, že jsem měla možnost se ve své bakalářské práci věnovat právě tématu Utváření vztahů u dětí mladších tří let v prostředí mateřské školy. Toto téma mi bylo blízké i z toho důvodu, že jsem měla možnost, byť po krátkou dobu pracovat v mateřské škole ve třídě, ve které byly děti od dvou let. Díky tomu, že jsem měla možnost si práci s takto malými dětmi vyzkoušet v praxi, tak se mi lépe orientovalo v dané problematice.

Je třeba zmínit, že čím víc jsem se tomuto výzkumu věnovala, tím víc jsem zjišťovala, jak je celá oblast dané problematiky obsáhlá a náročná. Utváření vztahů je základní sociální potřebou každého člověka. Proto se u dětí vztahy utvářejí poměrně rychle a většinou bezproblémově. Přesto je vhodné při vstupu nových dětí do prostředí mateřské školy tomuto přizpůsobit program třídního vzdělávání.

Z praxe jsem věděla, že jednou z nejnáročnějších částí je většinou příchod nového dítěte do mateřské školy. Věděla jsem také, že čím dříve si dítě vybuduje vztahy v novém prostředí, tím dříve se eliminují nežádoucí projevy dítěte. Z toho důvodu je důležité taktéž eliminovat stresory a vysledovat nejvhodnější metodiku pro začlenění dítěte do kolektivu. Jedním z úkolů, které jsem si vytkla bylo zjistit, jaké metody a postupy eliminují nežádoucí projevy dítěte, jeho bezproblémové zařazení do kolektivu a postupné budování vztahu.

Z rozhovorů, které jsem s učiteli vedla vyplynulo, že některé děti obzvláště ty, které ve třídním kolektivu někoho znají, nemívají se vstupem do mateřské školy žádný zásadnější problém. Děti, pro které je prostředí mateřské školy zcela nové vykazují větší úzkost, jejich adaptace na nové prostředí je delší a budování vztahů trvá déle.

V této bakalářské práci se snažím zjistit, jak probíhá podpora učitelů při utváření vztahů u dětí mladších tří let. Toto zjištění může pomoci ke snadnějšímu budování vztahů i k eliminaci nežádoucích jevů. Čím snadněji a bezproblémověji bude dítě schopné budovat vztahy, tím spokojenější a vyrovnanější bude v prostředí mateřské školy, což přinese užitek především pro dítě samotné.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝVOJOVÁ SPECIFIKA DVOULETÝCH DĚTÍ

Od prvního roku do tří let se u dítěte začínají rozvíjet dovednosti a jeho osobnost tím nabývá konkrétnějších obrysů. Postupem času již dítě není tak závislé na matce a začíná se osamostatňovat (Lašek, 2016). Úkolem učitele je, aby se pokusil nabídnout dítěti takové činnosti, které jej budou motivovat k dalšímu poznávání a učení. Kromě toho mohou učitelé dítě seznámit s pravidly, která mu objasní konkrétní normy a hodnoty této společnosti (Splavcová & Kropáčková, 2016). Učitel má pro další směřování dvouletých dětí nezastupitelnou úlohu. Seznamuje je s pravidly, vede je k samostatnosti a motivuje děti k dalšímu poznávání.

Psychický vývoj je uskutečňován mimo jiné prostřednictvím dvou vývojových procesů, kterými jsou učení a zrání (Wedlichová, 2010). Učení je chápáno jako proces, díky kterému se jedinec zdokonaluje v některých činnostech. Učení je možné rozdělit na učení v širokém a úzkém slova smyslu. Učení v širokém slova smyslu znamená, že jedinec získává dovednosti, ale také zkušenosti mimovolně nebo záměrně. Co se týče učení v úzkém slova smyslu, tak se jedná o učení záměrné, které osoba získává při vzdělávání (Paulínová & Neumannová, 2008). Zrání je definováno jako funkce určitého souboru veškerých genů, které jsou uloženy do plodu organismu. Tím pádem se zde projevuje příslušná posloupnost vývojových změn (Wedlichová, 2010). Učení je důležitý proces, který je přímo závislý na psychickém vývoji dítěte. Je proto důležité, aby učitel při tvorbě vzdělávacího programu bral v potaz vývojovou úroveň dětí.

V tělesném vývoji se u dítěte rozvíjí motorické dovednosti a zlepšují se pohybové aktivity. Dítě ve dvou letech dokáže např. postavit z kostek věž nebo s menší pomocí dokáže jistěji chodit do schodů či ze schodů (Matějček, 2005). Psychický a fyzický vývoj dětí je jako spojitě nádoby. Psychický vývoj ovlivňuje vývoj fyzický a naopak.

Kromě výše popsaných pokroků, které dítě v tomto věku dělá, se mohou objevit i jisté vývojové problémy. Jedním z takových problémů, se kterým většina dětí bojuje je spánek. Některé děti dokáží usnout, jakmile je uložíme, ale jiné děti mají s usínáním velké potíže. Tyto děti se několikrát za noc probouzejí a mohou mít špatné sny. Rodiče jejichž děti nemohou usnout, volí různé osvědčené praktiky, které by mohly uspávání jejich dětí usnadnit. Po nějaké době se děti postupně přestanou v noci budít, jelikož jejich nervový systém se zdokonalí. Z toho vyplývá, že pro dítě spánek znamená především klid a pohodu

(Matějček, 2005). Spánek je pro děti nejen obdobím odpočinku a relaxace, ale vypovídá také o vývojové úrovni dítěte a má také vypovídající hodnotu o prostředí, ve kterém dítě vyrůstá.

1.1 Kognitivní vývoj

Kognitivní vývoj je realizován v průběhu celého života jedince a v návaznosti na to dochází k utváření poznávacích funkcí, kterými jsou fantazie, představivost, myšlení, vnímání, schopnosti, úsudek, inteligence, paměť a pozornost. J. Piaget považoval za hlavní myšlenku kognitivního vývoje dva procesy, kterými jsou asimilace a akomodace (Kohoutek, 2008). Pojem asimilace je způsob, kterým si dítě dokáže vyložit nové informace tak, aby jim porozumělo. Když dítě uvidí čtyřnohé chlupaté zvíře, bude si myslet, že se jedná o psa, se kterým se již setkala, i když se mu toto zvíře nebude úplně podobat. Co se týká pojmu akomodace, tak se jedná o odlišný proces, kdy dochází k přepracování dosavadních kognitivních schémat, která se díky novým informacím mohou zdát nepřesná. Příkladem může být, že dítě uvidí zvíře, které se jinak chová a má odlišné znaky než zvíře, které zná, a pro tuto skutečnost hledá vysvětlení (Vágnerová, 2012). Dítě se seznamuje s okolním prostředím pomocí všech smyslů. Nové informace třídí a podrobuje je jakési analýze. Díky tomuto procesu se dítě učí zpracovávat nové informace.

Podle J. Piageta existují čtyři úrovně poznávání, kterými jsou senzomotorické stadium, předoperační stadium a symbolické stadium, stadium konkrétních operací a stadium formálních operací. Nyní si popíšeme pouze první dvě stadia, jelikož další stadia jsou zaměřena na děti starších tří let. V senzomotorickém stadiu, které je od narození do 18-24 měsíce, děti pouze rozumějí konkrétním vlastnostem daného předmětu z vnitřního, ale také z vnějšího prostředí. Později se jejich schopnosti vnímání i pohybu prohlubují, děti s nimi experimentují. Ke konci tohoto období jsou děti schopny uvažovat o tom, co se s daným předmětem může stát, aniž by s ním manipulovaly. Druhým stadiem se rozumí tzv. předoperační a symbolické stadium, které se u dětí objevuje již kolem druhého roku. V tomto stadiu je důležité, aby dítě dokázalo vnímat časové souvislosti, ale stále dítě nemá tzv. organizující koncepty rozvinuté. Organizujícími koncepty se rozumí množství, přelijeme-li před zraky dítěte tekutinu z nízké široké sklenice do vyšší úzké řekne, že v té druhé je tekutiny více. Dalším organizujícím konceptem může být příčinnost, kdy dítě nedokáže říci na co nám může sloužit řeka. Kromě výše uvedených konceptů existuje kategorizace a klasifikace, kdy má dítě potíže rozeznat nadřazené a podřazené pojmy. Za zmínku, také stojí

úhel pohledu, kdy si dítě myslí, že všichni vnímají konkrétní věc stejně, jak ono samo (Kohoutek, 2008). Z toho vyplývá, jak děti postupně rostou, tak se jejich rozpoznávací schopnosti mění. Výsledkem je, že jsou schopnější pochopit širokou řadu komunikačních sdělení (Handel, 2005). To znamená, že dítě nejdříve vnímá a poznává předměty ve svém okolí a později v závislosti na jeho postupném rozvoji s těmito předměty začíná experimentovat a začíná chápat jejich význam v daném prostředí. Začíná se také orientovat v pojmech jako méně či více.

Obzvláště zajímavé jsou změny v rozdělení slovních a neslovních komunikačních způsobů. Tyto komunikační prostředky používají dospělé osoby při sdělování pokynů dětem v různém věku, a to i v preverbálním období, kterým se rozumí období křiku, mumlání a žvatlání. Vztah, který je mezi těmito dvěma způsoby, má především vliv na pochopení prvotního jazykového rozvoje dítěte. Tím se rozumí, čím více budeme na dítě smysluplně mluvit, tím dříve dojde k jazykovému rozvoji dítěte. S věkem také dochází k větší frekvenci slovní komunikace. Při této komunikaci se používají spíše konkrétní slovesa činností s hračkami, spíše než všeobecná slovesa činností (Handel, 2005). Děti začínají verbálně komunikovat. Jedná se však o jednoduchou formu verbální komunikace, kterou potřebují pro upřesnění některé konkrétní činnosti. Touto formou upřesňují konkrétní úkol v rámci společné hry.

Je obvyklé, že děti v batolecím věku chtějí, co nejvíce poznat okolní svět, který se pro ně stává atraktivním. Pokud si dítě uvědomí výhodnost pravidel, může se na různé rituály a stereotypy upnout. V tomto věku si dítě dokáže představit konkrétní činnost i výsledek této aktivity. Myšlenky, které děti napadnou při řešení problémů se mohou objevit ve vědomí. Je to typické pro batole, které chvíli tiše sedí a pak vezme stejný nebo alespoň velice, podobný tvar kostky, jako je výřez, a zastrčí jej do otvoru. Rozdílem by byl starší kojeneček, který by se pokusil vložit dovnitř všechny kostky bez rozdílu, aniž by uvažoval, zda mají stejný tvar nebo zda jsou správně otočeny. Z toho vyplývá, že dítě nemusí využívat skutečné předměty, které jsou mu k dispozici. Může však použít své dosavadní paměťové představy a poté slovní označení předmětu (Vágnerová, 2012). Děti v batolecím věku dokáží nad svou hrou uvažovat a dokáží si zapamatovat postupy, které pro něj byly dříve úspěšné.

1.2 Rozvoj řeči

Řeč je chápána, jako jazyková dovednost, která se užívá především k vyjádření názorů, pocitů a také skutečností. Jazykové schopnosti obsahují, jak slovní zásobu, tak i znalosti

v gramatice a tyto schopnosti je možné rozvíjet pomocí různých mechanismů, kterými jsou nápodoba, korektivní působení zpětné vazby, modelování a specifická zaměřenost.

Při nápodobě se děti snaží napodobit řeč dospělých. Většinou se nejedná o doslovnou nápodobu, jelikož tuto imitaci děti využívají pro vlastní stavbu svého projevu. Korektivní působení zpětné vazby má pro dítě velký význam. Jelikož dospělá osoba vytváří dítěti odezvu, kdy opakuje sdělení dítěte, ale snaží se využívat i jiný způsob vyjádření, díky kterému dítě získává bohatší slovní zásobu. Dalším mechanismem může být tzv. modelování, kdy se rodiče snaží používat jednoduchá slova a krátké věty, které dítěti neustále opakují a očekávají odpovědi. Posledním mechanismem je specifická zaměřenost, kdy si dítě může všimnout přípon či předpon, které mohou označovat změnu významu. Děti se jazyk učí především proto, aby mohly říci, co mají v dané chvíli na mysli a rozumět tomu, co jim ostatní lidé sdělují (Vágnerová, 2012). Rozvoj řeči a její zdokonalování je pro dítě velmi důležité. Dítě dokáže lépe specifikovat své potřeby a lépe komunikuje se svým okolím. Rozvoj řeči je pro něj důležitý i z hlediska sociálního začlenění.

V batolecím věku je velmi podstatný rozvoj řeči (Labusová, 2021). Při komunikaci batolata velmi často využívají neverbální projevy, kterými jsou především projevy pantomimické a mimické. Díky takovému vyjádření posluchač lépe pochopí, co mu dítě chtělo říci (Vágnerová, 2012). Z počátku mladší batole dokáže jednoduchým větám porozumět, ale také na ně odpovídat a samo dokáže tyto slova, či věty aplikovat v praxi. Naopak starší batole je již schopné porozumět i delším větám a kolem druhého roku některá dokáží plyně mluvit. Může se, ale stát, že některé děti nemají potřebu ještě mluvit, a proto by rodiče či učitelé neměli dítě do mluvení nutit. Pokud dítě nevyslovuje daná slova, tak jak má, určitě není vhodné, aby bylo opravováno. Na výslovnost určitých hlásek, se kterými dítě má problém, bude mít na nácvik dostatek času v předškolním období. Úkolem rodičů v batolecím období především je, aby se snažili, co nejvíce rozšiřovat slovní zásobu svého dítěte například pravidelným prohlížením a předčítáním obrázkových knih (Labusová, 2021). V tomto věku je pro dítě nejdůležitější získat širokou slovní zásobu. K tomu mu musí pomáhat jeho nejbližší okolí.

1.3 Emoční a sociální vývoj

Emoční vývoj je psychický proces, který vyhodnocuje z hlediska potřeb, cílů a osobního významu různé skutečnosti, situace a události, průběh a výsledky činností jedince (Wedlichová, 2010).

V emocionální vývoji hrají důležitou roli emoční prožitky, kterými mohou být soucit, stud, vztek, či zahanbení. Emoční prožitek je zajímavý také tím, že dokáže upoutat a udržet naši pozornost. V batolecím věku, velmi často děti reagují vztekem nebo hněvem na konkrétní situace. Příčinou může být to, že tyto děti nemají ještě takovou schopnost, aby dokázaly ovládat vlastní emoce (Vágnerová, 2012). Emoce nemají pouze schopnost reagování, ale také jsou součástí sebeuvědomování. K sebeuvědomění dítěte je zapotřebí, aby dokázalo chápat sebe samo, jako konkrétní osobu. Kromě toho na dítě může mít vliv i to, jak dospělé osoby o něm mluví a díky tomu se postupně utváří dětská totožnost. Děti, které každodenně mateřskou školu navštěvují, získávají sociální roli, jenž má pro ně velký význam a je součástí sebepoznání (Splavcová & Kropáčková, 2016). Díky emocím, které dítě prožívá si lépe dokáže uvědomit samo sebe.

Sociální vývoj se rozumí postupné začleňování jedince do společnosti prostřednictvím nápodoby a identifikace. Součástí socializace je přijetí základních etických a právních norem dané společnosti (Wedlichová, 2010). Díky podnětnému prostředí se osobnost dítěte rozvíjí a postupně se utváří předpoklady k počáteční socializaci (Splavcová, & Kropáčková, 2016). Nejdůležitější část socializačního rozvoje se vyvíjí v batolecím období přímo v rodině. Zde si dítě utváří bližší vztahy s dalšími členy rodiny (Vágnerová, 2012). Na sociální vývoj dítěte má největší vliv jeho rodinné prostředí. V tomto prostředí získává první předpoklady pro socializaci.

1.4 Období vzdoru

V batolecím věku je běžné, že se dítě snaží prosadit svou variantu a díky tomu si buduje svou vlastní identitu. K tomuto věku také patří negativismus, kdy se dítě odmítá podřizovat a spolupracovat. Pokud, ale rodiče nebudou dítěti nastavovat pravidla, tak si dítě bude utvářet svá vlastní. Tím pádem se rodiče budou dítěti podřizovat a dítě nebude mít potřebu procházet procesem vzdoru a hledáním vlastní identity (Koťátková, 2014). V období vzdoru dítě odmítá přijmout nastavená pravidla a proti těmto pravidlům vzdoruje. Pokud pravidla nemá nastavená nemá proti čemu vzdorovat a toto důležité vývojové období se může přesunout do pozdějšího věku, kdy po něm budou jiná důležitá pravidla vyžadována. Tato skutečnost nezřídka vede k velkému vyčerpání rodičů a obtížnému začlenění do kolektivu.

Batolecí období je nazýváno obdobím prvního vzdoru, jenž souvisí se sebeuvědomováním. Období vzdoru se začíná u většiny dětí projevovat kolem druhého roku. Tento záchvat je typický především tím, že si dítě lehne na zem a při tom se snaží, co nejhlasitěji kopat kolem

sebe, nebo odmítá vše, co mu pečující osoba řekne, aby udělalo. Kolem třetího roku se počet těchto záchvatů u dětí snižuje. S těmito záchvaty se můžeme u dětí setkat, ještě v předškolním věku, ale je to pouze ojedinělé (Matějček, 2005). Batolecí věk je také typický tím, že se dítě začíná osamostatňovat a díky tomu, již není tak závislé na dospělé osobě, jak tomu bylo dříve (Labusová, 2021). U dětí je touha po samostatnosti přirozená. Je velmi žádoucí, aby byly v této jejich touze maximálně podporovány.

1.5 Potřeby dvouletých dětí

Podle Matějčka existuje pět základních potřeb dítěte, které je nutné v dostatečné míře naplnit, aby se mohlo dítě po duševní stránce dobře vyvíjet. První potřeba se nazývá potřeba přiměřené stimulace přívodu podnětů z vnějšího světa, kdy by dítě mělo mít k dispozici podněty, kterých nebude ani mnoho ani málo (Matějček, 2005). Ale zároveň musí rozvíjet fantazii a být jednoduché (Labusová, 2021). Kromě toho se musí dbát na to, aby podněty byly proměnlivé, jelikož kdyby dítě mělo k dispozici podněty neustále stejné, tak by si organismus dítěte na tyto podněty zvykl a jejich účinnost se vytratí (Matějček, 2005). Je třeba, aby podněty pro dítě byly vyvážené, jak v jejich množství, tak i v jejich druhu. To znamená volit rovnováhu mezi hračkami a jinými typy stimulace, jako je například procházka či výlet.

Druhá potřeba je o smysluplném světě, což je potřeba určitého řádu ve věcech a vztazích. *„To je totiž základní podmínka, aby z podnětů, které smyslové orgány dítěte přivádějí do jeho mozku, mohly vznikat poznatky a zkušenosti“* (Matějček, 2005, s. 29).

Třetí potřeba je potřeba životní jistoty, která se začíná projevovat již kolem desátého nebo jedenáctého měsíce, kdy dítě začíná prozkoumávat svůj životní prostor (Matějček, 2005). V tomto období jsou děti velmi často zvědavé, a proto chtějí poznávat svět, který chtějí pochopit. Díky tomu je dětská potřeba jistoty a bezpečí čím dál více uspokojována. V batolecím věku se již dítě stává aktivnějším, ale také samostatnějším. Ke konci batolecího věku se jistota začíná upevňovat na znalost pravidel fungování okolního světa (Vágnerová, 2012).

Z toho vyplývá, že pro dítě je jednou z nejdůležitějších věcí jistota. Jistota řádu, bezpečí a rodinných vazeb.

Čtvrtá potřeba je potřeba pozitivní identity neboli vlastního „já“. V této potřebě zjišťujeme, že dítě má svou vlastní vůli. Pokud si dítě bude *„čím dál více uvědomovat své já a podle*

toho, jak je budou „jeho lidé“ přijímat a jak se budou k němu chovat, bude jeho sebevědomí a jeho sebedůvěra silnější nebo slabší. Ve věku kolem dvou let přijímá dítě zpravidla tzv. rodinnou identitu, kdy se svým způsobem už naplno zúročí všechno, co bylo do té doby rodinnou výchovou do dítěte vloženo“ (Matějček, 2005, s. 30). Poslední potřebou je potřeba otevřené budoucnosti. Dětem, ale dlouho trvá, než budoucnost odhalí, zpravidla ji objeví až ve středním školním věku.

Pro další vývoj dítěte je důležitá jeho zdravá sebedůvěra. Na budování této sebedůvěry se nejčastěji podílí jeho rodina. Se zdravou sebedůvěrou si dítě v pozdějším věku lépe uvědomí otevřenou budoucnost, která jej očekává.

2 SOCIALIZACE DÍTĚTE PROSTŘEDNICTVÍM SOCIÁLNÍCH VZTAHŮ

Socializace je chápána, jako přeměna člověka ve společenskou bytost prostřednictvím sociální interakce s druhými lidmi v jeho přirozeném prostředí. Kromě toho se socializace vyznačuje, také tím, že si osvojujeme různé zvyky, normy, hodnoty, tradice, symboly, jazyk, ale také sociální role v dané společnosti (Jandourek, 2012). „*Termín socializace úzce souvisí s pojmem výchova a je ve vztahu k němu nadřazenou kategorií. Socializace zahrnuje veškeré vlivy, které ovlivňují vývoj jednotlivce, tedy i vlivy nezáměrné a neřízené, výchova je tedy potom tím výsekem ze socializačního procesu, který je záměrný a řízený ze strany vychovávajících subjektů*“ (Šedřová, 2007, s. 13). Cílem socializace je, aby jedinec dokázal ovládat své pocity a pudy a naučil se používat určité role pro život v rodině (Jandourek, 2012). Socializace je proces nezbytný pro začlenění jedince do společnosti. Úspěšná socializace může mít velký vliv na společenský úspěch jedince v jeho životě.

Socializace je proces, který probíhá celý život jedince. Tento proces začíná narozením a končí jeho smrtí (Šedřová, 2007). Kromě toho socializace zahrnuje i to, že děti postupně získávají a utvářejí sociální, komunikativní, ale také interaktivní dovednosti, a kromě toho i sociální znalosti v jejich prostředí. V rámci socializace je pro batole velmi podstatné teritorium domova. Kolem dvou let je dítě schopné do svého teritoria zařadit i vnější prostředí, které velmi dobře zná (Vágnerová, 2012).

Pokud jde o individualizaci, tak se jedná o proces, díky kterému se z mentálního hlediska dítě stává určitou osobností. Z toho vyplývá, že socializace a individualizace jsou sice odlišné, ale v průběhu běžného vývoje jsou potřebné pro začlenění jednotlivce do společnosti. Prvními činiteli socializace jsou rodiče a mateřská škola. Oba tyto subjekty si uvědomují, že mají zodpovědnost za to, aby dítě dobře připravili pro vstup do společnosti. Díky zvýšenému zájmu ze strany pečující osoby, si dítě uvědomuje svou důležitost (Handel, 2005). K tomu, aby si dítě uvědomilo svou osobnost a vnímalo ji pozitivně je důležitý zájem pečující osoby.

Pro socializaci je velmi důležité, aby dítě přišlo do kontaktu s dětmi stejného věku, ale ze všeho nejdříve dítě musí získat dovednosti a znalosti, které mu pomohou začlenit se mezi své vrstevníky. Socializace je také specifická tím, že zahrnuje tři dimenze, kterými jsou: úsilí o formování chování, morální hodnoty a kulturní hodnoty. Pokud se zaměříme na první dimenzi, tak některé mateřské školy mohou mít zavedené pravidlo, kterým je, že děti, které

se budou chtít na něco zeptat zvednou ruku. Druhá dimenze je zvláštní tím, že učitelé mluví o významu kladných vlastností, kterými jsou čest, laskavost, odvaha a spravedlnost. A třetí dimenze je o tom, že například ve městě jsou jiné kulturní hodnoty než na venkově (Handel, 2005). Má-li se dítě úspěšně socializovat, musí přicházet do kontaktu s dětmi stejného věku. Důležitou roli zde hraje pedagog, který pomáhá dítěti formovat jeho chování.

Podle Šed'ové (2007) existuje socializace primární a sekundární. Primární socializace začíná v okamžiku příchodu dítěte na svět, kdy se jedinec setkává s rodinou, na které je plně závislý (Šed'ová, 2007). Rodina dítěti poskytuje prvotní socializaci, která jemu umožňuje fungovat nezávisle na rodině v širší společnosti (Handel, 2005). K primární socializaci může dojít v rámci rodinné výchovy, která může být chápána, jako sociální učení (Šed'ová, 2007). Činiteli, kteří mají vliv na socializaci dítěte je především rodina (Handel, 2005). K hlavním úkolům primární socializace je především osvojit si základní návyky, ale také slušné chování. Co se týče sekundární socializace, tak navazuje na výsledky socializace primární (Šed'ová, 2007), a to z toho důvodu, že se v dětství naučíme jazyk či jinou dovednost, kterou v dospělosti využijeme (Handel, 2005). *„Její podstatou je nabývání vědění nutného pro výkon určitých rolí vyplývajících z dělby práce. Vztahuje se k různým výsekům realit, v níž jedinec žije, tím pádem socializovaný ví, že nabízené definice reality nejsou jediné platné a může mezi nimi volit. Z toho důvodu a také proto, že ji lze uskutečňovat bez emocionální identifikace, jsou výsledky sekundární socializace mnohem křehčí než primární socializace“* (Šed'ová, 2007, s. 20). Zdrojem sekundární socializace může tudíž být seznámení se s novými přáteli, rodičovství či zaměstnání, kdy se musí naučit nové dovednosti a pravidla (Handel, 2005). Existují také různé prostředky, díky kterým se dítě od svých rodičů dokáže osamostatnit. Jedním z takových prostředků je mateřská škola, kde se dítě seznamuje i s jinou autoritou, díky které získává potřebné znalosti a dovednosti. Kromě nové autority se zde setkává i se svými vrstevníky. Jak už název napovídá primární socializace je tou nejpevnější, protože je to socializace na nejužší rodinný okruh. Sekundární socializace je v podstatě rozšířením na větší společenský okruh lidí mimo nejbližší rodinu.

2.1 Utváření vztahů učitel-dítě

Vztah je především charakterizován, jako vazba mezi lidmi, kde se produkují, ale také zachovávají podobnosti, jak z hlediska fyzického, psychického, tak i emočního. K utváření, ale také k udržování vztahů je zapotřebí, aby socializace probíhala prostřednictvím procesů a vazeb. Z toho vyplývá, že mezi socializací a utvářením vztahů je přímá souvislost. Bez

dobře zvládnuté socializace nemůže docházet k bezproblémovému utváření vztahů (Neufeld & Maté, 2019). Co se týká učitelů, tak většina působí, jako ti, kteří mají rádi děti, umí porozumět potřebám a zájmům dětí, a kromě toho jsou velmi dobrými pozorovateli (Kofátková, 2014).

Při vstupu do mateřské školy může učitel na dítě působit příznivě či nepříznivě, záleží také na celkové komunikaci a interakci s dítětem. Kromě toho se, ale učitel může také stát vzorem pro dítě (Čáp & Mareš, 2007). „*Děti potřebují učitele jako celého člověka, osobnost s lidským vztahem, s porozuměním pro třídu i pro osobní problémy jednotlivých žáků. Děti vítají, když učitel pomůže s obtížemi učení a v případě potřeby i s jinými starostmi, v některých případech učitel či učitelka nahradí i chybějící model, třeba otce nebo matku*“ (Čáp & Mareš, 2007, s. 265). Domnívám se, že ne vždy si učitel uvědomí svůj skutečný vliv na dítě. Tím, že se může stát pro dítě jakýmsi vzorem, tak tímto vzorem musí být i mimo pracovní dobu.

Od učitele se očekává, že bude děti vzdělávat a vychovávat. Co se týká vzdělávání dětí, tak by je učitel měl seznámit s takovými dovednostmi, které v batolecím věku dokážou děti využít. Při výchově by se učitel měl snažit rozvíjet schopnosti, ale také zájmy a postoje každého dítěte. Ke kvalitnímu utváření vztahů mezi učitelem a dětmi, je zapotřebí dobrá motivace. Obsahuje-li motivace pomoc druhým, potřeby porozumění, ale také uspokojení z dosažení cíle, pak lze hovořit o kvalitní motivaci (Čáp & Mareš, 2007). Domnívám se, že kvalitní motivace je hnacím motorem pro předškolní vzdělávání dětí.

2.2 Teorie citové vazby v kontextu utváření vztahů dítěte s učitelem

Teorie citové vazby byla vytvořena britským psychoanalytikem a psychiatrem Johnem Bowlby, který díky svým znalostem definovat důležitou teorii attachmentu. V této teorii usiloval o to, aby pochopil tzv. zážitky úzkosti u malých dětí, které byly odděleny od svých rodičů v porovnání s dětmi, které zažívaly bezpečné citové pouto s matkou či jinou pečující osobou. Podle Bowlby je attachment trvalým emočním poutem, pro nějž je charakteristická potřeba udržovat a vyhledávat blízké osoby, zejména ve stresových situacích. Teorie citové vazby popisuje povahu citových vazeb v mezilidské interakci. Tato vazba se začíná formovat v raném dětství ve vztahu k rodičům. Podle toho, jaká je kvalita vztahů nejen v rodině, ale také mezi vrstevníky či učiteli, má přímý vliv na to, jak se dítě ve školním prostředí projevuje.

Bowlby a Ainsworthová zjistili, že způsob, jakým jsou naplňovány dětské potřeby určuje to, jaký vztah bude mít jedinec k ostatním lidem po celý svůj život. Existují čtyři typy citových vazeb, kterými jsou bezpečná, úzkostná, vyhýbavá a úzkostně vyhýbavá citová vazba. Prvním typem, kterým je bezpečná citová vazba vzniká u dětí, jejichž potřeby jsou obvykle plněny a je k nim směřována veškerá náklonnost a láska. Co se týče úzkostné vazby, tak tato vazba vzniká u dětí, jejichž potřeby jsou naplňovány pouze částečně. Třetí typ je označován jako vyhýbavá vazba, kde jsou plněny jen některé potřeby a ostatní nejsou dodrženy. Čtvrtým, a tedy i posledním typem citové vazby je úzkostně vyhýbavá vazba, kde spadají děti, které jsou zanedbávané či zneužívané. Ale do tohoto typu patří pouze malé procento osob (Manson, 2017).

V každém případě citová vazba zasahuje do perspektivy sociální jedinečnosti osobnosti a má význam pro kvalitu života v mnoha životních složkách jako je fyzické zdraví, akademická úspěšnost, sociální a ekonomický status (Doležalová, 2013). Jsem přesvědčená, že zdravá citová vazba, ať už v rodinném či školním prostředí má přímý vliv nejen na úspěšnost dítěte v mateřské škole, ale i na štěstí v životě dítěte.

2.3 Utváření vztahů s vrstevníky

Některé děti při vstupu do mateřské školy mohou mít problémy navazovat kontakty s ostatními dětmi, jsou zamklé a mají obtíže v mezilidské komunikaci. Jiné děti se mohou projevovat agresivně, a důvodem může být strach z nového prostředí (Palatinová, 2008). Některé děti mohou mít i zkušenost s emoční bolestí neboli traumatem, kdy mohlo dojít k zanedbávání či zneužívání. Proto si tyto děti vytvářejí obranné mechanismy vůči vrstevníkům. Je zajímavé, že děti, které výše popsané trauma nezažily mají totožnou potřebu se chránit před zranitelností, stejně jako děti traumatizované (Neufeld & Maté, 2019). Dětem, které mají potíže s přijetím nového prostředí, nebo si prošly traumatem je třeba věnovat zvýšenou pozornost. V případě nutnosti jim zajistit odbornou pomoc.

Úkolem mateřské školy je, aby děti obeznámila s konkrétními pravidly, které se musí v této instituci dodržovat (Splavcová, & Kropáčková, 2016). Děti si začínají zvykat na mateřskou školu a postupně se zapojují do různých aktivit (Matějček, 2005). V batolecím věku je preferována spíše hra paralelní (Splavcová & Kropáčková, 2016), která se začíná objevovat již ve druhém roce, ale až kolem tří let jsou děti schopné spolupracovat či mezi sebou soupeřit (Langmeier & Krejčířová, 2016). Při hře můžeme také vidět, jak dítě dává najevo určité emoce. Na začátku druhého roku se dítě usilovně snaží dorozumět se svým blízkým

okolím. Kolem tří let má dítě spoustu zkušeností, které má již vyzorované a při hře začíná vstupovat do role jiných osob (Kořátková, 2014).

Dochází-li ke spoluprožívání emocí a k předávání pozitivních pocitů, má to pro dítě motivující charakter (Langmeier & Krejčířová, 2016). Pokud chceme, aby si dítě užilo naplno hru a cítilo se spokojeně, je nutné, aby mělo nablízku takového kamaráda, který je pro něj důležitý a díky němu se cítí bezpečně. Jestliže tato osoba nebude dítěti nablízku může se stát, že dítě bude uzavřenější. Při spolupráci ve skupině, děti získávají nové sociální dovednosti. To znamená, že se učí přistupovat mezi sebou na určité kompromisy a díky tomu zažívají uspokojení ze hry (Kořátková, 2014). Uspokojení ze hry je pro dítě důležité především proto, že je motivuje k dalším podobným aktivitám. Hra je důležitým prvkem pro navazování vztahů. Z toho důvodu je hra nejdůležitější činností dítěte.

Je zřejmé, že každé dítě je individuální, ale pokud v některé oblasti je výrazněji opožděné, jako například v tělesné pohyblivosti, v řeči, v jemné motorice, či v sociálním chování, je nutné se poradit s odborníkem (Matějček, 2005). Děti, které jsou v některé z oblastí opožděné, mohou být dětským kolektivem vyčleňovány. Toto pak může být významným handicapem v jejich dalším životě.

2.4 Význam adaptace v procesu utváření vztahů

Adaptace neboli asimilace je proces, který umožňuje jedinci přizpůsobit se danému prostředí (Palán, nedatováno). „*Díky tomuto procesu také může docházet k pozitivnímu vývoji v reakci na negativní události a zkušenosti*“ (Neufeld & Maté, 2019, s. 302). Pokud adaptace bude nedostačující, tak se jedná o maladaptaci, kdy jedinec žije v takovém prostředí, kde je pod neustálým napětím (Palán, nedatováno). Z toho vyplývá, že maladaptace je krajně nežádoucí s velkým vlivem, jak na začlenění dítěte do kolektivu, tak na jeho vzdělávání i na utváření jeho osobnosti. Z jedince, který je tímto dotčen se může stát osoba uzavřená, která má potíže při utváření vztahů.

Při adaptaci se nejčastěji děti do konkrétní dětské skupiny začleňují prostřednictvím jiných dětí, ale pokud v této instituci dítě nikoho nezná, jeho adaptace bude probíhat prostřednictvím učitelky. Existují tři reakce dětí, se kterými se v mateřské škole setkáváme. První reakcí, která není tak častá, ale může se objevit je, že dítě do této instituce vstoupí bez jakýchkoliv problémů. Tato reakce dítěte je vyhovující nejen pro učitele a rodiče, ale především pro samotné dítě. Častěji se, ale pedagogové setkávají s dětmi, které při nástupu

do mateřské školy pláčou. I když si dítě na nové prostředí po nějaké době zvykne, je důležité, aby se dítěti učitel, co nejvíce věnoval. Třetí, a tedy poslední reakcí, která je pro pedagogy, ale také rodiče nejnáročnější je, že první dny až týdny se dítě v mateřské škole cítí spokojeně, ale po dvou či třech týdnech se dítě začíná projevovat neustálým pláčem a vztekem (Splavcová & Kropáčková, 2016).

Pro úspěšnou adaptaci je nutné využívat spoustu spontánních aktivit, díky kterým nejsou děti v takovém stresu a začínají si vyhledávat kamarády, kteří je něčím zaujali. Posláním řízené činnosti je stmelovat skupinu dětí. „*Pro nejmladší děti to bývají krátké společné hry s jednoduchým pohybem a pravidly, s doprovodem nějakých rytmických prostředků, nejčastěji říkadél nebo písniček*“ (Košátková, 2008, s. 104).

Úkolem učitele také je, aby dítě při různých činnostech chválil, ale také motivoval. Díky takovému přístupu se dítě dokáže lépe adaptovat na nové prostředí a utváří si vztahy nejen se svými vrstevníky, ale také s učiteli (Košátková, 2008).

3 SPECIFIKA VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ OD DVOU DO TŘÍ LET

Každá mateřská škola je zpravidla zřizována pro děti od tří do šesti let, ale tuto instituci mohou navštěvovat i dvouleté děti. O přijetí každého dítěte rozhoduje ředitel mateřské školy, který stanoví i kritéria pro přijetí. „*K zápisu se může zákonný zástupce dostavit i s dítětem mladším tří let, které je schopné účastnit se předškolního vzdělávání v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání*“ (MŠMT, 2019). Úkolem ředitele je, aby dětem mladším tří let vytvořil takové podmínky pro vzdělávání, které pro tento věk budou odpovídající. „*Pro zajištění kvalitních podmínek pro vzdělávání dětí ve věku od 2 do 3 let je třeba ve škole přijmout opatření týkající se zajištění bezpečnostních, hygienických, psychosociálních, věcných (materiálních) a personálních podmínek, životosprávy včetně stravování, organizace vzdělávání, obsahu vzdělávání, financování a spolupráce*“ (Olšáková, 2020, s. 7). Myslím, že organizačně i administrativně jsou mateřské školy na vysoké úrovni.

Je nezbytné, aby se pečující osoba dětem ve věku od dvou do tří let, co nejintenzivněji věnovala, protože u těchto dětí dochází k rozdílům především při komunikaci, kdy se začíná slovní zásoba čím dál více rozšiřovat. Samozřejmě je výslovnost stále nedokonalá, a tudíž je nutné, na ní neustále pracovat (Splavcová & Kropáčková, 2016). Je dobře, že ve většině mateřských škol jsou pedagogové s logopedickým vzděláním, kteří jsou schopni odstraňovat nedostatky přímo v prostředí mateřské školy.

Další rozdíl může být u her, které jsou realizovány především napodobou. Při řízených činnostech je dítě schopné se naučit různé říkanky, písničky či básničky a zapojovat se do pohybových her (Splavcová & Kropáčková, 2016). Navíc při sociální hře, již děti nemají potřebu si vybírat hračky podle fyzikální jakosti. V tomto případě si děti vybírají takové hračky, které podle nich představují něco lidského a díky tomu mohou děti do nich vnášet své zkušenosti a znalosti, jež mají osvojené. Je tedy samozřejmé, že děti chtějí mít svou hračku neustále při sobě, jelikož k této hračce mají určitý citový vztah, který jim dává pocit bezpečí, ale také jistoty (Matějček, 2005). To, že děti zvládají hry, které napodobují různé formy lidské činnosti znamená, že udělaly další pokrok ve svém rozvoji a vzdělávání.

Dítě je většinou na pečující osobě velmi závislé, a to především proto, že dítěti zajistí podnětné prostředí a pevný řád (Splavcová & Kropáčková, 2016). I přes všechny tyto potřeby, se již u těchto dětí zvyšuje zájem o různé obrázky a knihy. I když dítě u této činnosti dlouho nevydrží, je patrné, že je tato aktivita náležitým způsobem zajímavá (Matějček, 2005).

Postupem času se dítě stává samostatnějším a dokáže spolupracovat s ostatními dětmi. Ze všeho nejdůležitější je, aby všechny poznatky, které jsou dětem poskytovány, jim dávaly smysl a v budoucnosti je dokázaly patřičným způsobem využít (Splavcová & Kropáčková, 2016). Podnětné prostředí je důležitým faktorem pro postupné osamostatňování dítěte a jeho menší závislost na pečující osobě.

3.1 Podmínky vzdělávání dětí od dvou do tří let

Pokud mají být podmínky pro vzdělávání dětí kvalitní je zapotřebí, aby škola přijala určitá opatření, která zabezpečí psychosociální, personální, hygienické, bezpečnostní, ale také materiální podmínky (Olšáková, 2020). Co se týče psychosociálních podmínek, tak pro děti od dvou let je zpravidla první institucí mateřská škola, kde se dítě začíná vzdělávat a seznamuje se zde se svými vrstevníky. V každém případě by se dítě mělo v mateřské škole cítit spokojeně a bezpečně. „*Předškolní období je zásadní pro utváření celoživotních návyků, respektování pravidel a norem. Ve věku od dvou let je dítě zpravidla připraveno tyto aspekty rozeznávat a přijímat*“ (Olšáková, 2020, s. 10).

Z hlediska organizace vzdělávání potřebují děti individuální režim, díky kterému budou mít dostatek času na různé aktivity včetně stravování, oblékání, ale také odpočinku, který je v tomto věku pro každé dítě velmi důležitý. V personálních podmínkách, by ředitel měl uvažovat o možnostech posílení personálu v mateřské škole. Touto posilou se rozumí především školní asistent, školní psycholog, speciální pedagog, sociální pedagog, popřípadě zde může působit i chůva. V bezpečnostních podmínkách má ředitel za úkol určit počet učitelů tak, aby jeden učitel měl maximálně dvacet dětí v běžné třídě, nebo dvanáct dětí, kde ale budou i děti mladších tří let (Olšáková, 2020). Z hlediska materiálních podmínek je důležité uvažovat o didaktických pomůckách a hračkách, které budou vyhovující pro děti od dvou do tří let. Samozřejmě je důležité uvažovat i o tom, zda bude tento materiál využíván v homogenních nebo v heterogenních třídách. Hračky pomáhají dítěti pochopit význam lidských činností a dávají mu možnost tyto činnosti napodobovat. Volba hraček může měnit směřování celých generací. Struktura hraček ve třídě je závislá na věku a zralosti dětí. Úkolem hraček je rozvíjet různé stránky osobnosti dítěte (Opravilová, 2016). „*Velmi důležité je i prostředí, které by mělo poskytovat dostatečný prostor pro volný pohyb i hru dětí a zároveň bezpečí a klid pro odpočinek v průběhu celého dne*“ (Olšáková, 2020, s. 7). Z toho vyplývá, že personální i materiální vybavení je velmi důležitým předpokladem k tomu, aby se dítě cítilo v mateřské škole dobře, bezproblémově navazovalo vztahy a dělalo pokroky ve

svém předškolním vzdělávání. Neméně důležité je organizační zvládnutí celého vzdělávacího procesu.

3.2 Učitel při práci s dvouletými dětmi

V mateřské škole se vytváří sociální vztahy pomocí vzájemného působení učitele a dětí. Každý učitel přichází do kontaktu s dětmi, které pochází z odlišného sociokulturního či ekonomického prostředí. Avšak učitel se může setkávat i s dětmi s různými povahovými vlastnostmi (Mertin & Gillernová, 2010). V mateřské škole musí učitel nastavit takové podmínky a pravidla, aby se rozdíly mezi dětmi vycházející z jejich různého domácího prostředí staly, co nejmenšími.

V mateřských školách je podstatné, aby mezi učitelkou a dítětem probíhala vzájemná interakce (Mertin & Gillernová, 2010). *„Důležitá je i skutečnost, že převažuje interakce učitelky se skupinou dětí nad interakcí s jednotlivými dětmi. Adekvátní začlenění každého dítěte do vztahů v konkrétní třídě je důležitým úkolem učitelky, stejně jako cílevědomý, záměrný a vytrvalý rozvoj vztahů mezi dětmi a rozvíjení příznivé emoční atmosféry ve skupině dětí v mateřské škole“* (Mertin & Gillernová, 2010, s. 25). Je důležité si uvědomit, že nejdůležitějšími vztahy jsou vztahy mezi dětmi. Učitel zde má pouze roli jakési zastřešující autority. Jeho úkolem je, aby vztahy mezi dětmi směřoval správným směrem.

Při vstupu dítěte do mateřské školy je nutné v procesu vzdělávání vytvářet předpoklady, které jsou velmi často spojovány s rozvojem individuality, ale také možnostmi konkrétního jedince, které jsou založeny především na empatii, ale také akceptaci kolektivu i autority pedagoga (Mertin & Gillernová, 2010). Co se týče samotného učitele, tak by měl být především empatický. Dále by měl být schopen dítěti naslouchat, při každé příležitosti se ho snažit podporovat a v neposlední řadě by si měl zachovat svou autentičnost. Kromě těchto náležitostí existuje několik kompetencí učitele, kterými jsou: kompetence sociální, psychosociální a komunikační, kompetence manažerská a normativní, kompetence diagnostická a intervenční a poslední kompetencí je kompetence pedagogická.

Co se týče kompetence sociální, psychosociální a komunikační, tak učitel je schopen podílet se na vytváření příznivé atmosféry ve třídě s ohledem na sociální vztahy mezi dětmi, dokáže se orientovat ve složitých sociálních situacích, které dokáže úspěšně vyřešit. Další kompetencí je kompetence manažerská a normativní. Tato kompetence je specifická především tím, že učitel dokáže ovládat různé administrativní úkony, které jsou spojovány

s pracovní náplní dětí, krom toho je učitel schopen se podílet na strategii rozvoje školy. Učitel v kompetenci diagnostické a intervenční je způsobilý k tomu, aby dokázal odhalit sociální vztahy ve třídě, ale také umí identifikovat děti, které mají určitou specifickou poruchu. Poslední kompetencí je kompetence pedagogická, kdy učitel podporuje individuální potřeby dětí v zájmové oblasti (Grůzová & Syslová, 2015).

Co se týče utváření vztahů u dětí mladších tří let, tak jsou nejdůležitější dvě kompetence, který jsou kompetence sociální, psychosociální a komunikační a kompetence diagnostická a intervenční (Grůzová & Syslová, 2015). Klíčovým úkolem učitele je, aby se pokusil cílevědomě rozvíjet vztahy mezi dětmi, ale také vytvářet příznivou emoční atmosféru ve třídě (Mertin & Gillernová, 2010).

I když je u nás celý systém mateřských škol velmi propracovaný a jejich materiální vybavenost na velmi dobré úrovni, tak je osoba pedagoga tím nejdůležitějším faktorem pro vzdělávání a směřování dětí.

3.3 Přínosy a rizika umístění dvouletých dětí do mateřské školy

Jestliže se mateřská škola rozhodne přijmout děti mladších tří let, měla by počítat s tím, že vstup dětí do této instituce může mít pozitivní nebo negativní dopad na ostatní děti (Splavcová & Kropáčková, 2016). V každém případě by mateřská škola měla seznámit děti s požadavky, které je nutné dodržovat. Prvním požadavkem, který je na děti kladen jsou požadavky výchovné. Tyto požadavky mohou děti motivovat k pozitivnímu vývoji, způsobu života (Čáp & Mareš, 2007). Postupně tak dochází k osamostatňování dětí (Splavcová & Kropáčková, 2016). Pokud jsou požadavky příliš vysoké, tak mohou negativně ovlivnit vývoj dítěte, ale i jeho psychosomatický stav (Čáp & Mareš, 2007). „Z toho vyplývá, že by požadavky na výkon dítěte a na jeho chování neměly překračovat přítomné možnosti dítěte a brát v potaz jeho věk a dosažený stupeň rozvoje“ (Čáp & Mareš, 2007, s. 250). Díky tomu se bude dítě lépe adaptovat v novém prostředí.

Rizikem umístění dvouletých dětí do mateřské školy je, že děti mohou mít problémy s adaptací, kdy si dítě obtížně zvyká na nové prostředí, ale také na kolektiv (Splavcová & Kropáčková, 2016).

Je třeba si uvědomit, že každé dítě je osobnost a z toho mohou plynout, jak přínosy jeho umístění do mateřské školy, tak i rizika. Všechny osobnostní rysy dítěte, je nutné vzít v potaz

při jeho přijetí. Požadavky, které jsou na dítě kladeny musí být v rovnováze s jeho dosaženou vývojovou úrovní.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Výzkum je zaměřen na zjištění, jak se utvářejí vztahy mezi dětmi mladšími tří let v prostředí mateřské školy. Podaří-li se nám zjistit, na jakých principech se vztahy utvářejí bude to mít pozitivní vliv na další začleňování dětí do kolektivu i pozitivní vliv na budování vztahů, jak mezi dětmi, tak i mezi dětmi a učiteli.

Hlavním cílem výzkumu je odhalit, **jak probíhá podpora učitelů při utváření vztahů u dětí mladších tří let**. Naše zjištění mohou pomoci ke snadnějšímu budování vztahů i k eliminaci nežádoucích jevů.

Dílčí výzkumné cíle:

Popsat, jak probíhá budování vztahu učitele s dítětem.

Odkrýt, jak učitel napomáhá v utváření vztahů mezi nově příchozím dítětem a vrstevníky.

V souvislosti s cíli práce jsem si položila následující výzkumné otázky:

Hlavní výzkumná otázka:

Jakým způsobem podporují učitelé utváření vztahů u dětí mladších tří let?

Dílčí výzkumné otázky:

VO1: Jak učitelka podporuje utváření vztahů mezi učitelem a dítětem mladší tří let?

VO2: Jak učitelka podporuje utváření vztahů mezi novým příchozím dítětem a vrstevníky?

4.1 Výzkumná strategie

Výzkumnou strategii jsem si vybrala kvalitativní výzkum. Tento druh výzkumu mi pro mou práci přišel vhodný, především proto, že pracuje s osobními zkušenostmi učitelů, které jsem na základě rozhovorů mohla ve svém výzkumu zpracovat. Bylo zajímavé zjištění, jak se praktické zkušenosti učitelů potkávají s teoretickými poznatky, se kterými jsem měla možnost se v průběhu studia seznámit. Osobní setkání s učiteli bylo naprostou nezbytností, protože díky osobnímu rozhovoru jsem měla možnost se na některé detaily problematiky

blíže doptat. Byla jsem ráda, že jsem se mohla věnovat zrovna tématu Utváření vztahů u dětí mladších tří let v prostředí mateřské školy. Vzhledem k tomu, že jsem měla možnost s dětmi mladších tří let pracovat, tak jsem měla možnost pozorovat děti při jejich prvních pokusech o navazování vztahů. Také jsem mohla porovnat své zkušenosti se zkušenostmi pedagogů s dlouholetou praxí.

4.2 Výběr výzkumného souboru, vstup do terénu

Výzkumný soubor byl 7 učitelek z různých mateřských škol.

Tento výzkumný soubor byl vybrán dle těchto kritérií:

- Učitel v mateřské škole se zkušenostmi s prací s dětmi mladších tří let.
- Praxe učitele alespoň pět let.
- Učitel pracující v mateřské škole zapsané do rejstříku mateřských škol

K tomu, aby výzkum měl význam bylo třeba mít ve výzkumném souboru, dostatek učitelů, aby bylo možné porovnat jejich odpovědi a vytvořit tak smysluplný soubor participantů se zkušenostmi v daném oboru. Dostatek dat pro můj výzkum mi poskytly interview se sedmi učiteli. I když nebylo jednoduché najít vzhledem k pracovnímu vytížení učitelů dostatek časového prostoru, tak se mi i tato překážka podařila překonat.

Práce na rozhovorech, které proběhly v únoru 2022 nám komplikovaly nařízená hygienická opatření a občas i karanténní opatření, které nám měnily termíny již domluvených rozhovorů.

Výběr participantů byl záměrný dle výše uvedených kritérií. Výběrový soubor byl následující:

- MŠ Jarošov maloměsto, Jana, 55 let, délka praxe 35 let, kvalifikace VŠ, třída homogenní, 12 dětí
- MŠ Otrokovice město, Anna, 28 let, délka praxe 5 let, kvalifikace VŠ, třída homogenní, 15 dětí
- MŠ Přerov Veselíčko vesnice, Vanda, 45 let, délka praxe 17 let, kvalifikace SŠ, třída homogenní, 14 dětí
- MŠ Uherské Hradiště Sady město, Alena, 35 let, délka praxe 10 let, kvalifikace VŠ, třída heterogenní, 15 dětí

- MŠ Uherské Hradiště Svatováclavská město, Adéla, 40 let, délka praxe 18 let, kvalifikace SŠ, třída heterogenní, 18 dětí
- MŠ Uherský Brod Havřice město, Marcela, 32 let, délka praxe 7 let, kvalifikace VŠ, třída heterogenní, 21 dětí
- Všechny mateřské školy jsou vícetřídní.

Termín rozhovorů jsem si předem smluvila s danými učiteli mateřských škol telefonicky. Tyto rozhovory proběhly na jejich pracovištích především v odpoledních hodinách, kdy děti odpočívají. Bylo třeba zvolit takový čas, který neomezoval běžný chod třídy a nezdržovat učitelku v její práci. Před začátkem rozhovoru učitelé obdrželi písemně Informovaný souhlas s účastí na výzkumu a byly informovány o účelech výzkumu, zachování anonymity, ale také o právu kdykoliv odmítnout odpovědět. Pro zachování autenticity byly rozhovory zaznamenávány na záznamové zařízení a následně přepsány. Aby bylo možné zpracovat analýzu získaných dat, tak jsem zvolila techniku otevřeného kódování.

Musím konstatovat, že rozhovory, které i přes zmíněné problémy proběhly byly pro můj výzkum velmi přínosné a předestřely zajímavý pohled na danou problematiku z pohledu učitelů s různě dlouhou délkou praxe.

Chtěla bych ocenit ochotu a vstřícnost učitelů, se kterými jsem vedla rozhovory. Byli ochotni nejen odpovídat na předem připravené dotazy, ale také se nebránili různým doplňujícím otázkám, na které taktéž ochotně odpovídali.

4.3 Technika sběru dat

Ke sběru dat jsem využila polostrukturované interview, který byl pro tento výzkum nejvhodnější formou. Základní kostrou rozhovoru byl soubor otázek, který jsem měla připravený k dané problematice. Při výběru vhodných otázek mi pomohla nejen odborná literatura, ale především konzultaci s vedoucí práce. Výhodou polostrukturovaného rozhovoru bylo to, že jsem se nemusela pevně držet dané osnovy a v průběhu rozhovoru jsem mohla klást doplňující otázky. Tyto doplňující otázky vyplynuly z průběhu rozhovoru a byly pro sběr dat přínosným zdrojem informací.

4.4 Analýza získaných dat

Bylo zajímavé, že některé starší učitelky s dlouholetou praxí se v některých detailech rozcházely s učitelkami mladšími, které měly na danou problematiku jiný pohled. Musím

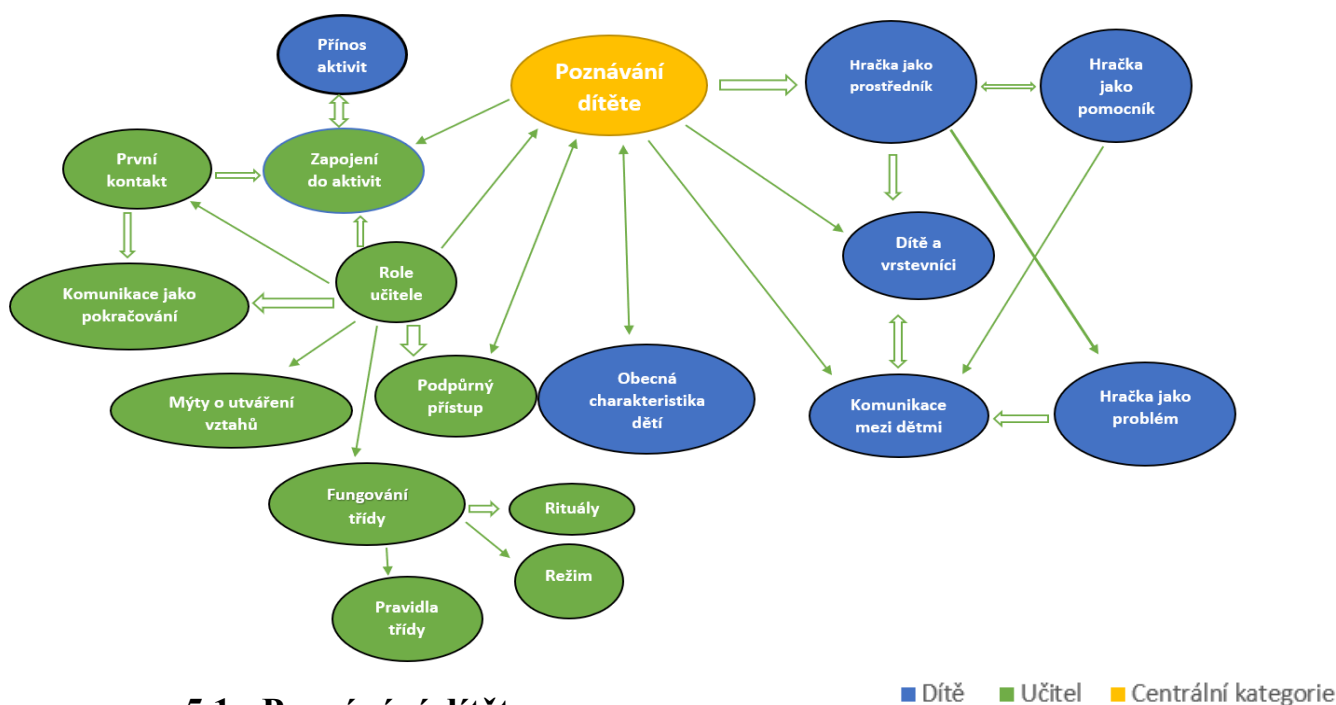
konstatovat, že někteří učitelé s dlouhou praxí mohou mít tendenci sklouznout k určitým stereotypům. Oproti tomu, mladší učitelé mohou být kreativnější, ale někdy se také může projevit jejich menší zkušenost.

Kódování jsem zpracovávala pomocí Wordu, kde jsem do komentářů vkládala kódy a přiřazovala je k jednotlivým částem textu rozhovoru.

Po zpracování kódů a jejich přiřazení k textu jsem si vytvořila jednotlivé kategorie. Grafické zpracování kategorií bylo velmi prospěšné pro pochopení návazností kategorií a jejich jednotlivých vzájemných vztahů.

5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Při interpretaci výsledků výzkumu jsem se snažila držet schématu. Toto schéma jsem ovšem nemohla dodržet doslovně, jelikož v průběhu výzkumu se vyskytly nové skutečnosti, které jsem musela zohlednit. Proto jsem i toto schéma musela v průběhu mé práce upravovat tak, aby odpovídalo aktuálním zjištěním.



5.1 Poznávání dítěte

Pedagog od prvního okamžiku pracuje na tom, aby dítě, co nejlépe poznal. Poznává jeho silné a slabé stránky, jeho zájmy a zjišťuje, k čemu je dítě talentované a tento talent nadále rozvíjí. Zároveň zjišťuje i jeho nedostatky, jeho úroveň vyzrálosti a na nedostacích vzhledem k jeho celkové zralosti pracuje. „První dny většinou jen pozoruju, jak zvládá, co je jeho oblíbená činnost, jestli si hraje s dětmi nebo raději sám, také jsem mu vždy po ruce, jen nechávám dítě ať si samo vybere, zda za mnou přijde, nebo spíš volí hraní si a začleňování se do kolektivu“ (U3). „Komunikační dovednosti dětí závisí mnohdy také na rodinném prostředí a na tom, jak jsou děti zvyklé komunikovat se svým okolím“ (U7). „To se velmi liší dítě od dítěte, někdo je otevřený a kamarádský hned, jiné dítě bude půl roku plakat nebo stát v koutě a jen pozorovat. V každém případě tato věková skupina vyžaduje trpělivost a laskavost“ (U7). „Nejdříve se dítěte zeptám na jeho jméno za použití maňáska, kterým je třídní plyšák. S dítětem si povídám o tom, co už zná a co dokáže“ (U4).

Při práci s dítětem pracuje na tolik citlivě, aby dítě nebylo přetíženo a činnostmi, ke kterým je učitel motivuje se pro dítě nestaly nepříjemnou povinností. Pracuje na zdokonalování

sebeobsluhy dítěte a k této sebeobsluze jej pozitivním způsobem motivuje. K tomu, aby toho dosáhl, je třeba dítě co nejlépe znát a na základě poznání jeho osobnosti silných i slabých stránek s každým dítětem individuálně pracuje.

5.1.1 Poznávání dítěte-kódy

- Oblíbená činnost
- Poznávání dítěte
- Samostatnost dítěte
- Získání informací o dítěti

5.2 Zapojování do aktivit

Zapojování do aktivit je jedním z nejdůležitějších bodů pro utváření vztahů dětí v novém prostředí a třídním kolektivu. Aktivity nejen, že pomáhají k rozvoji dítěte, ale také jsou jedním ze základních předpokladů pro navazování vztahů s ostatními dětmi. „*Při utváření vztahů se snažím dítě upoutat konkrétní hrou a díky tomu se dítě lépe mezi ostatní děti začlení. Pokud se starší děti těch nově příchozích ujmou, pak do tohoto procesu nezasahuji buď to vůbec nebo jen velmi minimálně*“ (U3). Je třeba si uvědomit, že učitel při začlenění dítěte do kolektivu má funkci jakéhosi mediátora a přílišným vstupováním do procesu by mohl působit nadbytečně při navazování vztahů.

K tomu, aby se dítě cítilo v mateřské škole jistě je třeba jej v první řadě seznámit s prostředím, k tomu je vhodné využít spolupráci ostatních dětí. Velký vliv na utváření vztahů dítěte v kolektivu mají vhodně zvolené kolektivní aktivity. Tyto aktivity pomáhají k odstranění počátečního ostychu dítěte i k přijetí dítěte kolektivem. „*V každém případě se děti snažíme nejdříve seznámit s prostředím a následně zapojovat do třídních aktivit*“ (U1). „*Snažím se dítě přivítat, seznámit ho s ostatními a zahrát si nějakou kontaktní a seznamovací hru. A také mu společně s dětmi ukážeme, kde jsou hračky, kam se chodí na záchod a nabídnu mu společnou hru, které se může zúčastnit*“ (U7). „*V plánech mám doplňující aktivity, které zařazuji v případě, abych vtáhla mladší děti do aktivity. Mám zkušenost, že pokud se dítě dobře aklimatizuje na prostředí mateřské školy, nemá problém se zapojit do aktivit určené pro větší děti*“ (U4).

Významným aspektem utváření vztahů s učitelem a vrstevníky je zapojování dítěte do aktivit, neboť prostřednictvím participace dítěte na činnostech dochází ke kontaktům

s ostatními dětmi v mateřské škole. Velmi často se jedná o herní činnost, která je pro děti poutavá a dokáže navodit dostatečnou motivaci k zapojení do činnosti. Aktivity jsou nezbytnou součástí třídního vzdělávacího programu a napomáhají nejen k rozvoji dětí, ale umožňují navazovat vztahy a rozvíjet schopnost spolupracovat.

5.2.1 Zapojování do aktivit

- Upoutání hrou
- Nabídka společných her
- Doplnkové aktivity
- Začlenění dítěte do aktivit
- Hra s dítětem
- Snazší adaptace

5.3 Přínos aktivit

Díky aktivitám se děti rozvíjejí, získávají nové dovednosti, zkušenosti a zapojují se do kolektivu. Kolektiv je pak lépe přijímá za svou součást. Pedagog musí vybírat takový druh aktivit, který děti zaujme a nově příchozí děti je zvládnou. Je důležité, aby pro nově příchozí děti byly aktivity zvládnutelné především proto, aby v novém kolektivu obstály a děti je přijaly.

„Děti si postupně začínají hrát, zapojovat se do činností a uvědomovat si své kamarády. Z počátku si hrají jen vedle sebe, později si začnou hrát v malých skupinkách“ (U2). „Spíše přes ty aktivity – to je to gró, kdy se vzájemně poznávají, kdy zjišťují něco o sobě, společně získávají zkušenosti“ (U6). „Důležitým prostředkem k začlenění dítěte je to, že je aktivně začleňováno do kolektivních her třídy“ (U3). „Snažím se, aby si dítě zvykalo na rituály třídy a tím získávalo potřebnou sebedůvěru a pocit, že už to ve školce zná“ (U3).

Děti lépe poznávají nové spolužáky a získávají postupně sebedůvěru v novém prostředí.

5.3.1 Přínosy aktivit

- Adaptace dítěte
- Začleňování do činností
- Spolupráce dětí

- Poznávání prostřednictvím aktivit
- Budování vztahů aktivitami
- Spolupráce na úkolu
- Získat sebedůvěru

5.4 První kontakt

První kontakt s dítětem hraje velmi důležitou roli. Při prvním kontaktu si dítě vytváří pocit sympatie vůči učiteli, ale může to být i opačně. Od toho se může odvíjet jejich další vztah i to, jakým způsobem se dítě bude do prostředí mateřské školy začleňovat. Pedagog si musí uvědomit, že mu do třídy přichází nové dítě a vzhledem k důležitosti prvního kontaktu se na toto setkání patřičně připravit. Je vhodné mít o dítěti předem maximum informací. Především o jeho povahových rysech, jeho celkové vyzrállosti a připravenosti na vstup do prostředí mateřské školy.

„Na děti se usmívám, jsem veselá a optimistická, snažím se s nimi seznámit a získat si u nich důvěru“ (U2). „Pokud nezná nikoho, snažíme se jej zapojit prostřednictvím skupinových her a díky tomu se dítě snadněji adaptuje a lépe poznává nové kamarády“ (U2). „Když si s dítětem povídám, tak je ze všeho nejdůležitější oční kontakt při komunikaci. Díky tomuto rozhovoru se s dítětem postupně začínáme sblížovat a odloučení od rodičů není už tak stresující pro dítě“ (U4). „Určitě to dítě oslovím, oslovím i jeho rodiče, pozdravím, pohladím, chytnu za ruku. Je tam důležitý ten haptický a slovní kontakt. Ale ta haptika je asi nejpodstatnější“ (U5).

Při dobrém zvládnutí prvního kontaktu se může adaptace dítěte na nové prostředí významně usnadnit, a aniž bych chtěla první kontakt přeceňovat, tak může mít i vliv na začlenění dítěte do třídního kolektivu a jeho následný rozvoj. Pedagog musí od prvního okamžiku pracovat na vzájemném budování důvěry.

5.4.1 První kontakt

- Pozdrav
- Poskytnutí hraček
- Seznámení s učiteli
- Haptický kontakt

- Pozdravit, pohládit dítě

5.5 Komunikace jako pokračování

Jednou ze základních lidských potřeb je potřeba komunikace. Po prvním kontaktu, kdy se učitel s dítětem vzájemně seznámili, je třeba jejich vzájemný vztah rozvíjet. Nejlepší formou rozvoje vztahu je vzájemná komunikace. Vytvoří-li si dítě k pedagogovi důvěru, pak je tato komunikace přirozená, prospěšná a dítě ji vyhledává. Je třeba, aby dítě komunikovat chtělo a je velmi nežádoucí jej do komunikace nutit. *„Osvědčila se nám komunikace, která je pro dítě nenásilná, navazujeme rozhovor o tom, co má dítě rádo, na co se těší, nebo přes maňáska, ale pokud dítě nechce komunikovat, necháme jej, ale máme dítě ve své blízkosti tak, aby mohlo pozorovat dění“* (U1). *„S dítětem si povídám o tom, co už zná a co dokáže. Když si s dítětem povídám, tak je ze všeho nejdůležitější oční kontakt při komunikaci“* (U4). *„Snažím se získat jejich důvěru, navázat komunikaci, hlavně na tom, že je zde vítáno a velmi očekáváno, že takové děťátko jsme tady prostě hrozně potřebovali“* (U4). *„Nejlepší způsob je navození pohodové a důvěryhodné atmosféry, být milá, nezvyšovat hlas, ale nastavit pravidla a zaměstnat děti nabídkou aktivit“* (U7).

Pro přirozenou a příjemnou komunikaci, která je pro dítě obohacující je třeba, aby pedagog vytvořil ve třídě příjemnou atmosféru, ve které se dítě cítí příjemně a bezpečně. Při jakékoliv osobní komunikaci je třeba navázat oční kontakt s dítětem. Díky tomu si dítě lépe uvědomuje to, že se mu učitel plně věnuje a prohlubuje se jejich osobní vztah.

5.5.1 Komunikace jako pokračování

- Různé formy komunikace
- Uvolnění dítěte prostřednictvím rozhovoru
- Komunikace učitel dítě
- Přirozená komunikace
- Oční kontakt při komunikaci
- Nenutit dítě do komunikace

5.6 Role učitele

Pro děti je učitel velmi důležitou osobou. Provází je jejich předškolním vzděláváním, pomáhá jim při jejich každodenních činnostech, funguje coby chůva i pedagog. Tato práce klade vysoké nároky na jeho odbornost i lidské vlastnosti. *„Role učitele, nebo chůvy či osoby, která se o dítě v předškolním zařízení v tomto věku stará je velmi důležitá – musí to být osoba, která by měla znát vývojovou psychologii dítěte a měla by mít pedagogické vzdělání. Musí být především k dětem empatická, dítě u ní musí cítit bezpečí“* (U1).

Musí být empatický, klidný a musí mít vztah k dětem. Role učitele znamená být dětem kdykoliv k dispozici. Učitel vytváří zajímavý a obohacující program, který je nadále formuje a pomáhá v jejich rozvoji. *„Vztahy mezi takto malými dětmi podporujeme v každodenních činnostech neustále například podporujeme děti v půjčování hraček, pomáhání si navzájem“* (U1). *„Dětem s horší adaptací se věnuji individuálněji, více je uklidňuji, dávám si je na klín či je více chválím a povzbuzuji“* (U2). Navzdory k připravenému plánu činností musí být učitel schopný v případě potřeby improvizovat. *„Vždy je jim nabídnuta lehčí aktivita, mohou se zapojovat a pokud zvládají co ostatní děti jsem tu pro ně jako dopomoc“* (U3).

Při řešení konfliktů mezi dětmi musí učitel být vždy spravedlivý, protože už v tomto věku si děti formují cit pro spravedlnost a jakékoliv nesprávné rozhodnutí by vnímaly jako křivdu. Spravedlivé rozhodování pedagoga posiluje jeho autoritu a u dětí se stává vzorem. *„Pokud se rodiče tedy rozhodnou umístit dítě do mateřské školy, tak učitel zastává roli rodiče. Učitel se snaží rozvíjet vztah s druhými, rozvíjí komunikaci, připravuje dítě a pracuje na dalších sociálních dovednostech, které souvisí s vývojem a výchovou“* (U3). *„Děti preferují osobu učitele, jakožto dospělý je pro ně autoritou a zosobňuje pro dítě pocit bezpečí“* (U4).

Role učitele je velmi náročná. Musí splňovat, jak vysoké odborné požadavky, tak jsou na něj kladeny i vysoké nároky na jeho osobnost a charakter. Dítě k učiteli vzhlíží, jakožto ke vzoru a ten je tímto zavázán nejen v prostředí mateřské školy, ale jako vzor musí vystupovat v osobním i veřejném životě.

5.6.1 Role učitele

- Role chůvy
- Pečující osoba

- Učitel v roli rodiče
- Učitel pomocník
- Učitel průvodce
- Učitel autoritou
- Koordinátor socializace

5.6.2 Podpůrný přístup

Spolupráce s rodinou je důležitým aspektem k efektivnímu rozvoji dítěte. Má-li dítě problémy s adaptací na nové prostředí, je třeba mu vytvořit individuální plán návštěvy mateřské školy. U některých dětí je třeba začít s pomalým přivykáním na nové prostředí. Díky pozvolnému přivykání na nové prostředí se dítě lépe adaptuje a nevytváří si k prostředí mateřské školy averzi. *„S rodiči se domluvíme, že dítě bude chodit zpočátku domů po obědě, pokud je to možné“* (U2).

5.6.2.1 Podpůrný přístup

- Korigování dětí
- Motivování dětí
- Empatie k dětem
- Opora dítěti

5.6.3 Mýty o utváření vztahů

Mezi pedagogy, a to i dlouholetými panují i některé mýty o utváření vztahů u dětí. Tyto mýty vznikají na základě pozorování a podobného chování či jednání dětí. Avšak nejsou dosud podloženy vědeckou prací. Nejčastější mýty učitelů jsou uvedeny níže.

„Dítě před třetím rokem zatím nedokáže utvářet vztahy, ale začíná respektovat stejně staré dítě vedle sebe a začíná s ním komunikovat“ (U1). *„Ano formu spolupráce samozřejmě pozoruji. Přesto je to spolupráce na nějakém společném úkolu a nejedná se o budování vztahu tak jak si je my dospělí představujeme“* (U6).

5.6.3.1 Mýty o utváření vztahů

- Neutváření vztahů

- Krátkodobé vztahy
- Neschopnost vytvářet hru

5.7 Dítě a vrstevníci

Je třeba vzít v potaz, že každé dítě je individuální, každé má jinou osobnost a povahové vlastnosti. Proto je třeba ke každému dítěti přistupovat individuálně. První vstup mezi vrstevníky je proto u každého dítěte různý a různě své vrstevníky mohou také přijímat.

„Když poprvé jde dítě do školky, tak jen vidí, že tam jsou nějaké děti, ale nějak je nerozlišuje, nebo nekontaktují. Berou, že tam prostě ty děti jsou“ (U6).

Děti, které nastupují do mateřské školy se od sebe liší. Některé děti jsou vyzrálejší a jiné děti potřebují na přijetí nového prostředí a kolektivu více času. Děti jsou různé, tak jako jsou různí všichni lidé. Některé jsou otevřenější jiné inteligentnější a jsou nadány různými talenty. Na pedagoga je, aby jejich vlohy dokázal identifikovat a co nejlépe rozvinout. *„Je to specifické, každé dítě je jiné – některé dítě nemá problém přijít za svým vrstevníkem a být vedle něj a hrát si vedle něj, nebo vůbec nechce přijmout vrstevníka a je pouze s učitelkou nebo je dítě úplně samo, nechce nikoho vedle sebe, potřebuje čas na vstřebávání nové situace“ (U1).* Je žádoucí, aby dítě bylo kolektivem, co nejlépe a co nejdříve přijato. K tomu je někdy za potřebí dopomoc pedagoga. Pedagog by měl zastávat spíše funkci pozorovatele a do procesu přijetí, probíhá-li bezproblémově, nezasahovat.

5.7.1 Dítě a vrstevníci

- Individualita dítěte
- První kontakt s vrstevníky
- Odlišnost dětí
- Přijetí dítěte mezi vrstevníky

5.8 Charakteristika dětí

Ideální stav je, probíhá-li adaptace na nové prostředí a kolektiv bezproblémově. Toto závisí do značné míry na povahových vlastnostech dítěte, ale také na tom, jak je na vstup do mateřské školy předem připravováno.

„Podaří-li se nám u dítěte vytvořit pocit bezpečí, tak je to pro nás z velké části výhra“ (U6).

Na rychlost utváření vztahů má vliv věk dítěte, protože věk má přímou souvislost s celkovou vyzrálostí dítěte. *„Mnohem lépe se adaptují a rychleji utvářejí vztahy děti starší tří let“ (U2).*

Je třeba říci, že zralost dítěte je taktéž individuální záležitostí. Je-li dítě pro předškolní vzdělávání zralejší v dřívějším věku, je třeba tohoto potenciálu využít. Dítě tím získává náskok a později může být oporou stejně starým dětem, které k předškolnímu vzdělávání dozrály později. *„Myslím si, že jsou děti mladší tří let, které jsou na předškolní vzdělávání zralé a u těchto dětí pak vidím velký potenciál právě mezi ostatními. Utvoří si tak vztahy s dětmi dřív a nemá problémy se odloučit od matky a v mateřské škole si užívá pobyt s ostatními kamarády“ (U3).*

U dětí mladší tří let dochází nejčastěji k paralelní hře. Je to však předstupeň ke hře kolektivní a k utváření kolektivu a vztahů v něm. *„Jak jsem se už zmínila ze začátku, ty vztahy jsou takové krátkodobé, děti vědí, že tam je třeba „Anička“ a sem tam ji osloví. Ale děti si hrají jakoby samy“ (U6).* Obecně se dá říci, že děti mladších tří let jsou egocentrické. Upřednostňují vlastní potřeby před potřebami okolí. K vnímání potřeb osob z okolí a jisté empatii dochází až později v závislosti na zralosti dítěte. *Některé šikovné děti vedle sebe, že sedí u stolečku, ale nijak zvlášť, jakoby k další interakci nedochází, nebo dochází velmi zřídka. Spíš tam dochází k potyčkám, že si děti berou věci navzájem, protože zrovna teď to chci a je tam znán takový egocentrismus. Takže toto je specifické, že víceméně děti vztahy nenavazují, nebo respektive vědí, že tam ten druhý je“ (U6).*

Některé děti potřebují více času pro tvorbu vztahu. Souvisí to nejen se zralostí dítěte, ale také s osobnostními a povahovými rysy dítěte. Obecně se dá shrnout, že děti, které jsou spíše introvertní navazují vztahy déle než děti extrovertní. Vztahy, jejichž tvorba trvá déle však mají většinou také delší trvání. *„Je to specifické, každé dítě je jiné – některé dítě nemá problém přijít za svým vrstevníkem a být vedle něj a hrát si vedle něj, nebo vůbec nechce přijmout vrstevníka a je pouze s učitelkou nebo je dítě úplně samo, nechce nikoho vedle sebe, potřebuje čas na vstřebávání nové situace pro něj“ (U1).*

5.8.1 Obecná charakteristika

- Bezproblémová adaptace
- Rychlejší utváření vztahů
- Paralelní hra
- Preference egocentrismu
- Pomalejší utváření vztahů

5.9 Komunikace mezi dětmi

V komunikaci mezi dětmi mohou obzvláště v počátku nastávat problémy. Příčinou problémů je většinou nízká slovní zásoba a to, že děti ještě správně nevyslovují. To má za následek, že jim ostatní děti špatně rozumí. Komplikaci s komunikací může působit také to, že se děti v novém prostředí stydí a cítí se nejistě. Tento problém většinou během prvních několika dnů ustoupí na základě poznávání prostředí i kolektivu. Dítě získá větší jistotu a komunikace se očividně zlepšuje. „*Některé děti mají s komunikací problém buď proto, že ještě neumí dobře mluvit, anebo proto, že se stydí nebo jsou z prostředí mateřskou školy frustrované*“ (U7). „*Jsou děti, které jsou komunikačně i sociálně dobře vybavené již ve dvou letech a navazují vztahy spontánně a bez potíží, jiné se vše teprve pomalu učí. Ale můžu říct, že mladší děti navazují vztahy prostřednictvím přirozené hry s menším využitím slovní komunikace, starší děti toto mají více cílené za pomoci větší slovní vybavenosti*“ (U7).

Dobrym indikátorem toho, jak se rozvíjí vztah mezi dětmi a jak se rozvíjí jejich komunikace, je to, že se děti začnou zdravit. Někdy je to zamávání, jindy se zdraví jednoduchými pozdravy. Je to vždy signál toho, že se děti mezi sebou vnímají a jejich vztahy se ubírají správným směrem. „*Maximálně jako by ty zběžné, že se děti pozdraví, nebo vědí o sobě*“ (U6).

Je logické, že děti mezi sebou začínají komunikovat při hře. Vyplývá to z toho, že společně řeší nějaký problém a k jeho vyřešení je komunikace nezbytná. „*Jinak děti si v tomto věku vytvářejí vztah se stejně starými dětmi ve školce, učí se komunikovat, vycházet společně, a především si spolu hrají*“ (U7).

Začlenění do kolektivu je nezbytná sociální potřeba každého dítěte. Na jeho začlenění a uplatnění v kolektivu závisí i jeho další rozvoj a může mít přímou souvislost s utvářením jeho osobnosti. „*Mít dobré vztahy s dětmi v kolektivu je podstatný fakt pro to, aby se děti na*

sebe těšily a následně se společně učily i jeden od druhého“ (U7). „První dny většinou jen pozoruju, jak zvládá, co je jeho oblíbená činnost, jestli si hraje s dětmi nebo raději sám, také jsem mu vždy po ruce, jen nechávám dítě ať si samo vybere, zda za mnou přijde, nebo spíš volí hraní si a začleňování se do kolektivu. Důležitým prostředkem k začlenění dítěte je to, že je aktivně začleňováno do kolektivních her třídy“ (U3).

Děti formou hry a komunikace začínají poznávat své vrstevníky. Začínají se utvářet první vztahy, projevy sympatií, ale také se učí řešit konflikty, které mezi dětmi nastávají. Někdy děti dokonce utvářejí jakési koalice, aby dosáhly nějakého vytýčeného cíle. *„Děti si postupně začínají hrát, zapojovat se do činností a uvědomovat si své kamarády. Z počátku si hrají jen vedle sebe, později si začnou hrát v malých skupinkách. Často se obrací na učitelku a potřebují ujištění, že pro ně jejich rodiče přijdou“ (U2).*

5.9.1 Komunikace mezi dětmi

- Komplikace s komunikací
- Nízká slovní zásoba
- Pozdravy mezi dětmi
- Komunikace při hře
- Začleňování se do kolektivu
- Poznávání vrstevníků
- Starší děti-větší slovní zásoba

5.10 Hračka jako prostředek

Oblíbená hračka může pomoci, jako prostředek komunikace s dítětem. Někdy se může využít také plyšák, kterého mají děti ve školce. Tím, že se jedná o hračku novou a pro děti přitažlivou, pak tato hračka může působit, jako vhodný prostředník při komunikaci s dítětem. *Pokud mi chce sdělit své jméno budu ráda, pokud ne, zeptám se třeba plyšáka, kterého si drží – většinou mají něco z domova pro pocit jistoty“ (U4).*

Děti tohoto věku jsou egocentrické. Proto se nerady vzdávají hraček, které si oblíbily. Nově přichozí dítě je pro ně však novým zajímavým vjemem, a proto jsou nezřídka ochotny se s nově přichozícím dítětem o hračky podělit. Je taktéž potřeba děti vést k ochotě se o hračky podělit. Nejlepší je vést je k tomu formou hry, kdy děti zjistí, že je mnohem zajímavější hrát

si s hračky s ostatními dětmi, než je jen vlastnit ke své potřebě. „*Vztahy mezi takto malými dětmi podporujeme v každodenních činnostech neustále například podporujeme děti v půjčování hraček, pomáhání si navzájem – např. při úklidu hraček, obsluze, pomáhání paní učitelce, rozdělování rolí a tak dále*“ (U1). „*První kontakt s vrstevníky probíhá nejčastěji hrou, půjčování hraček, nebo si začnou se stejnými hračkami hrát*“ (U7). „*Nově přichozí dítě je pro děti, které jsou ve školce děle taktéž novým vjemem, a proto jsou ochotné si s nimi hrát i za cenu, že jim půjčí hračku*“ (U7).

Zajímavě zvolená hračka například maňásek může sloužit nejen jako prostředník komunikace mezi učitelem a dítětem, ale také může být jakýmsi třídním maskotem a v případě jeho použití centrálně upoutávat pozornost všech dětí. Maňásek například děti seznamuje s novou hrou, nebo s činností, kterou budou dále vykonávat. „*Nejdříve se dítěte zeptám na jeho jméno za použití maňáska, kterým je třídní plyšák. S dítětem si povídám o tom, co už zná a co dokáže. Díky tomuto rozhovoru se s dítětem postupně začínáme sbližovat a odloučení od rodičů není už tak stresující pro dítě*“ (U4).

5.10.1 Hračka jako prostředník

- Komunikace prostřednictvím plyšáka
- Půjčování hraček
- Lepší adaptace prostřednictvím maňáska

5.11 Hračka jako pomocník

Při prvním příchodu do prostředí mateřské školy bývá dítě frustrované. Nejen z nového prostředí, ale i z toho, že ví, že maminka odejde a ono v tomto neznámém prostředí zůstane samo. Tady je třeba, aby pedagog odpoutal pozornost dítěte a otupil jeho frustraci. K tomu pedagogovi nejlépe pomůže zajímavě zvolená hračka, která dítě zaujme. V prvních chvílích je třeba, aby pedagog s dítětem vedl rozhovor, a aby byla na něj upřená pozornost pedagoga. Dítě tím získává pocit jistoty a lépe pak přijímá nové prostředí. „*Dítě přivítám ve třídě a nabídnu mu zajímavé hračky*“ (U2). „*Snazím takové děťátko zabavit nějakou hračkou, odpoutat jeho pozornost od tesknění, i když i tuto emoci si musí prožít, ale stačí chvilka, ne dlouho*“ (U4).

Nové hračky děti z pravidla zaujmou, obzvlášť takové, které nemají doma k dispozici. Vytvářejí pro ně nové zajímavé prostředí, na které se děti těší. Velké plyšové hračky mohou

u některých dětí navozovat pocit bezpečí. Tyto hračky jsou téměř stoprocentní zárukou toho, že pro děti budou nové. Většina rodin takové hračky z důvodu prostorové náročnosti doma mít nemůže. *„Některé děti si odejdou hned hrát, zaujme je nové prostředí plné předem připravených lákavých hraček“* (U2). *„Výhodou jsou velké plyšové hračky, protože tyto jsou pro děti lákavé a v mnoha rodinách se je vzhledem k jejich prostorové náročnosti nemohou mít doma. Pro děti je samozřejmě nová hračka velmi lákavá“* (U4).

Dětem je třeba poskytnout zajímavé hračky v dostatečném množství. Je vhodné, aby tyto hračky pomáhaly vytvářet společnou hru. Děti se pak lépe seznamují a začínají spolu komunikovat. Z toho vyplývá, že hračka a hra s nimi pomáhá v utváření vztahů. *„První kontakt s vrstevníky probíhá nejčastěji hrou, půjčováním hraček, nebo si začnou se stejnými hračkami hrát“* (U7).

5.11.1 Hračka jako pomocník

- Poskytnutí hraček
- Hračka odvádí pozornost dítěte
- Společná hra s hračkami
- Nové hračky lákavé

5.12 Hračka jako problém

To, že mezi dětmi dochází ke sporům nejčastěji o hračky je běžná věc. Řešení těchto sporů je současně učení se sociálním dovednostem. Je na pedagogovi, aby dokázal rozlišit, zda se jedná o běžný spor o hračku, kdy dítě nějakou konkrétní hračku prostě chce, anebo o snahu získat dominantní postavení na úkor jiného dítěte. Podobné snahy je třeba zavčas podchytit a eliminovat. K eliminaci těchto nežádoucích jevů je třeba vytvořit pravidla třídy i pravidla toho, jak se k sobě děti budou vzájemně chovat. Je třeba dětem vysvětlit, že některé vzorce chování jsou nežádoucí a nepřijatelné. *„Je třeba rozlišovat, zda se jedná o nějaký okamžitý spor třeba o hračku, anebo o snahu některých dětí získat dominantní úlohu na úkor dětí slabších nebo méně dominantních“* (U7). *„Řešíme spory o hračku mezi dětmi. Vysvětlujeme si pravidla třídy, říkáme si, co je správné a co ne. Učíme se používat „kouzelná slovíčka“* (U2).

V případě sporu o jednu konkrétní hračku je nutný zákrok pedagoga. Spor o hračku musí nahradit jinou aktivitou, která nebude konfliktní. Předmět sporu, kterým je tato hračka musí

být odňat. „Děti si často navzájem berou hračky a v té chvíli vznikne mezi dětmi konflikt a zpravidla začnou plakat nebo se vztekat. V této situaci dětem hračku odeberu a dětem dám nějaký úkol“ (U3).

Některé děti mají sklony k tomu chovat se nestandardně. Je třeba, tento jejich model chování potlačit. Pedagog musí vyzorovat, zda tento model chování je způsobem momentálním rozpoložením dítěte, rodinným prostředím, nebo vývojovou poruchou dítěte. Odhalit příčinu a zabránit těmto nežádoucím projevům je v zájmu dítěte, které se takto nestandardně projevuje. „Každé dítě je odlišné a každé dítě chce něco jiného a my to tedy musíme respektovat. Co se týče konkrétně komplikace, tak to bývá u dětí, které se nechovají standardně. Jsou to děti, které ubližují ostatním dětem, shazují jim věci, rozbíjí jim hračky a stovebnice, nebo cokoliv co postaví. Takové děti jsou ostatními dětmi z kolektivu vytlačovány a nechtějí si s nimi hrát. Já se snažím konkrétně tyto děti, které narušují svým chováním ostatní děti, zaujmout nějakou konkrétní činností. Prostě se je snažím jinak zabavit“ (U7).

5.12.1 Hračka jako problém

- Spor o hračku
- Odebrání hraček
- Rozbíjení hraček

5.13 Fungování třídy

Pro fungování třídy je třeba vytvořit základní podmínky, mezi které patří rituály třídy. Tyto rituály pomáhají dětem získávat jistotu a pomáhají jim s orientací v čase. Rituály pomáhají také v získávání základních sociálních dovedností. Neméně důležitým bodem pro fungování třídy je režim. Režim pomůže dětem v osvojení sebeobslužností, jistoty a položí základy disciplinovanosti, kterou budou potřebovat pro přechod do základní školy. Pro fungování třídy jsou důležité jednoduché, jasně dané a vyžadované pravidla. Dodržování těchto pravidel pomáhá v osvojení základních sociálních dovedností dětí a vytváření vhodné atmosféry ve třídě. Díky dobře fungující třídě s jasně danými pravidly děti lépe navazují vztahy, jelikož jsou všichni seznámeni s pravidly vzájemných vztahů. Učitel dbá na dodržování těchto pravidel. Díky jejich dodržování třída funguje a vztahy se lépe navazují.

5.13.1 Rituály

Na budování vztahů je třeba pracovat při každé vhodné příležitosti. Je třeba vycházet z toho, že budování vztahu je dlouhodobá záležitost. Od dobře vybudovaného vztahu se odvíjí úspěch dalšího předškolního vzdělávání dítěte a jeho spokojenosti v mateřské škole. „*Vztahy se budují neustále, postupně komunikací s dítětem při hře, vycházkách a tak dále, po celý den, kdy je dítě v MŠ. Každé dítě získává důvěru v učitelky*“ (U1). Komunikační kruh je vhodný k tomu, že si děti lépe zapamatují jména spolužáků, což je jim nápomocné k dalšímu navazování vztahů s nimi. Komunikační kruh je vhodné využívat v jednotnou dobu, protože se tím komunikační kruh stane rituálem třídy. „*Utváření vztahů se dále snažím podporovat pomocí opakováním pravidel pomocí hry, v komunikačním kruhu, o tom, jak se k sobě vzájemně chováme. Pokud se dítě nechce do kolektivu zapojit v žádném případě ho nenutím. Hlavně se snažím být tomuto dítěti vždy na blízku a k dispozici ke kontaktu a k obětí. Většinou to funguje*“ (U4).

Utváření rituálů dětem pomáhá v získání jistoty a znalosti prostředí. Rituály pomáhají dětem upevňovat sebevědomí. „*Pokud mluvím o opakujících se činnostech, mám na mysli takové činnosti, které mají návaznost na pevně danou strukturu dne, jako je například činnost před svačinou, před obědem nebo před procházkou. Zkrátka takové činnosti, díky kterým děti získávají návyky, osamostatňují se a dávají jim pocit znalosti prostředí*“ (U7). „*Už i u tak malých dětí jsou rituály a pravidelně se opakující činnosti základem pro budování pocitu bezpečí*“ (U6). „*Snažím se, aby si dítě zvykalo na rituály třídy a tím získávalo potřebnou sebedůvěru a pocit, že už to ve školce zná*“ (U3).

5.13.2 Rituály

- Budování vztahů-komunikace
- Komunikační kruh-utváření vztahů
- Zapamatování jmen
- Získání návyků
- Utváření rituálů

5.13.3 Režim

Režim třídy je velmi důležitou součástí předškolního vzdělávání. Dětem nastavuje mantinely a díky tomuto režimu získávají pocit důvěry a jistoty. Správně sestavený režim dne střídá

aktivní a odpočinkové části. Vytváří tlak na to, aby se děti stávaly soběstačnými a získávaly nové dovednosti. „*Především je důležité u těchto dětí vnímat to, že potřebují jinou péči, více času na činnosti, vzdělávací činnost v malých skupinách, ale také režim dne, který respektuje potřeby dítěte.*“ „*Děti tedy potřebují získat důvěru a musí chápat, jaký je režim dne*“ (U4). „*V každém případě si spolu opakujeme pravidla a nastavujeme takový denní režim – pro děti je to taková jistota. Ví, že se teď jde svačit, teď se jde tancovat, teď půjdeme ven. Myslím si, že toto vede ten režim*“ (U6). „*Děti tedy potřebují získat důvěru a musí chápat, jaký je režim dne. K tomu jim pomáhají starší spolužáci, kteří se tím také cítí být důležití a mladší děti se díky tomu lépe začleňují*“ (U4).

Děti se učí novým dovednostem, díky aktivitám připraveny pedagogem, ale zároveň se učí také jeden od druhého. Tento proces je přirozený a je vhodné jej zapracovat do režimu dne. „*Mít dobré vztahy s dětmi v kolektivu je podstatný fakt pro to, aby se děti na sebe těšily a následně se společně učily i jeden od druhého*“ (U7). „*Děti se seznámí s novým prostředím, navazují první přátelství s ostatními dětmi a zaměstnanci mateřské školy. Učí se novým dovednostem, rozvíjejí sebeobsluhu, získávají nové zkušenosti a zážitky*“ (U2).

5.13.4 Režim

- Třídní režim
- Společné učení
- Osamostatňování dítěte
- sebeobsluha

5.13.5 Pravidla třídy

Pravidla třídy musí být jasně definovaná, jednoduchá, srozumitelná a děti jim musí rozumět. K učení pravidel může učitel využít maňáska, který v podstatě plní funkci prostředníka anebo formu kolektivní hry, při které se pravidla nějakou formou opakují. Tím, kdo nastavuje pravidla je učitel. Děti tyto pravidla pak respektují. „*Vysvětlujeme pravidla, jak se ke kamarádovi chováme, co je hezké a co ne.*“ „*Vysvětlujeme si pravidla třídy, říkáme si, co je správné a co ne. Učíme se používat „kouzelná slovíčka*“ (U2).

Děti se pravidlům učí jejich pravidelným opakováním a jejich důsledným uplatňováním ve třídě. „*Utváření vztahů se dále snažím podporovat pomocí opakováním pravidel*“ (U4).

Nastavená pravidla pomáhají k tomu, aby děti mezi sebou dobře vycházely a nedocházelo ke zbytečným konfliktům v důsledku nepochopení. „*Učitel je tu, aby dětem vytvořil vhodné podmínky pro utváření vztahu a případně je tady i proto, aby nabídl dětem pomoc při vytváření vztahu, kdyby se začalo ubírat špatným směrem. Takže učitel je tu také proto, aby jim ukázal cestu, jak společně vycházet a jak si navzájem pomoci*“ (U7).

Díky pravidlům se dítě učí respektu k ostatním a egocentrismus, který dosud děti upřednostňovaly začne pomalu ustupovat a děti se lépe naučí empatii. „*Dítě začíná respektovat stejně staré dítě vedle sebe*“ (U1).

5.13.6 Pravidla třídy

- Vysvětlit pravidla chování
- Nastavení pravidel
- Respektování pravidel
- Opakování pravidel
- Vycházení mezi sebou
- Respekt k ostatním jako předstupeň

6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Na základě dat získaných z rozhovorů jsem vypracovala následující doporučení pro praxi. Věřím, že tato doporučení uplatňovaná v praxi budou přínosná především pro děti.

- Základním předpokladem pro utváření vztahů je poznání dítěte. Čím lépe dítě známe, tím snadněji lze navázat pozitivní vztah a s ním můžeme pracovat.
- Nezastupitelnou roli při utváření vztahů má učitel. Jeho úlohou je dítě podpořit a utvářet v něm pocit jistoty a bezpečí. Učitel je autoritou a tím o koho se dítě může vždycky opřít.
- Pro začlenění dítěte do prostředí a kolektivu je nejdůležitější komunikace. Je třeba zvolit takovou formu komunikace, kterou dítě rozumí a která je mu blízká. Nemusí jít vždy nezbytně o verbální formu komunikace (např. haptická forma komunikace, gestikulace, komunikace formou hry, ...)
- K tomu, aby se dítě ve třídě cítilo bezpečně a jistě je třeba vytvořit okruh pravidel, které pomáhají k tomu, aby třída jako celek fungovala. Pravidla pomáhají nastavit dětem mantinely a učí je vzájemnému respektu. Vzájemný respekt pomáhá navodit atmosféru, která je příznivá pro utváření pozitivních vztahů.
- Pro začlenění dítěte je třeba vytvořit mu zajímavé prostředí, ke kterému patří vhodně zvolené a zajímavé hračky. Hračky upoutávají pozornost dítěte, učí je novým dovednostem a v komunikaci s ostatními dětmi mohou být prostředníkem.

7 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Tato část je zaměřena na shrnutí výsledků, které jsem v průběhu výzkumu shromáždila. Hlavní otázkou, na kterou jsem se v mém výzkumu zaměřila byla **Jakým způsobem podporují učitelé utváření vztahů u dětí mladších tří let?** Pro snazší orientaci v problematice jsem hlavní výzkumnou otázku rozdělila na další dvě dílčí otázky a to:

Jak učitelka podporuje utváření vztahů mezi učitelem a dítětem mladší tří let?

Jedním z předpokladů pro tvorbu vztahu mezi učitelem a dítětem je vhodně zvolená forma komunikace. Tato komunikace musí respektovat vývojovou úroveň dítěte a jeho komunikační schopnosti. První kontakt je zahájením komunikace mezi učitelem a dítětem. Je žádoucí, aby ještě před prvním kontaktem měl učitel o dítěti maximum možných informací. Je to nutné k tomu, aby byl schopen vést rozhovor správným směrem a získal si důvěru dítěte. V průběhu prvního kontaktu se vytváří ze strany dítěte pocit sympatií. Pro budování vztahu mezi učitelem a dítětem je třeba, dítě co nejlépe poznat a znát jeho mentální vytrálost. Vědět, co dítě zajímá a vědomě pracovat na odstraňování nedostatků. Volba vhodných aktivit a zapojení dítěte do těchto aktivit může také pozitivně ovlivnit vztah mezi učitelem a dítětem. Obtížnost aktivit musí být zvolena vždy tak, aby je dítě zvládlo a nebylo frustrováno neúspěchem.

A druhou dílčí výzkumnou otázkou je: Jak učitelka podporuje utváření vztahů mezi novým příchozím dítětem a vrstevníky?

Pro dítě je důležité, aby získalo v novém prostředí pocit jistoty a bezpečí. K tomu napomáhají vytvořená pravidla a rituály, které jsou zaměřeny na vzájemný respekt. Vytvořením takového prostředí dítě získává větší jistotu a lépe se začleňuje do kolektivu vrstevníků, který jej díky pravidlům také lépe přijímá. Je přirozené, že se děti mezi sebou snaží komunikovat. Vzhledem k omezené slovní zásobě a mnohdy i špatné výslovnosti, je tato komunikace často omezená na haptický kontakt anebo komunikaci formou hry. K tomu nezřídka jako pomocník slouží hračky, které jsou ve třídě k dispozici. K začlenění do kolektivu a získání nových kamarádů pomáhají také aktivity, které pro děti učitelka připravuje. Tyto aktivity jsou většinou zaměřeny kolektivně. Kolektivní způsob hry dětem pomáhá k tomu, aby se učily spolupracovat a mezi sebou komunikovat. Spolupráce na aktivitách je učí řešit první problémy a učí se dělat kompromisy. Učitel volí takovou formu aktivit a her, která předpokládá spolupráci dětského kolektivu.

8 DISKUZE

Výsledky mnou provedeného výzkumu jsem porovnávala s výsledky norského výzkumu „*Toddlers' social competence, play, movement skills and well-being an analysis of their relationship based on authentic assessment in kindergarten*” (Giske et. al., 2018), jehož část se zaobírá podobnou tematikou, kterou jsem se ve svém výzkumu zabývala i já. Zapojování do aktivit je jedním z nejdůležitějších bodů při začlenění dítěte do nového prostředí a třídního kolektivu. Aktivity nejen že pomáhají k rozvoji dítěte, ale také jsou jedním z důležitých předpokladů pro navazování vztahů s ostatními dětmi. Norský výzkum došel k tomuto závěru: „*Silná pozitivní korelace mezi sociálními schopnostmi, hrou a pohodou může odrážet to, jak propojené jsou tyto proměnné. Pozorovaná schopnost hry se stává důležitou při posuzování sociálních schopností batolat a jejich pohody.*“ Výsledek, ke kterému došli norští výzkumníci se shoduje s výsledky, ke kterým jsem v průběhu mého výzkumu došla i já.

Dalším zjištěním je, že pocit blízkosti a také toho, že jsou součástí celku děti získají prostřednictvím komunikačního kruhu. Norští výzkumníci tvrdí, že: „*je důležité, aby v mateřských školách bylo navrženo prostředí, ve kterém je stimulována iniciativa dětí. Hra sama o sobě má svou hodnotu, ale zároveň má potenciál pro rozvoj například sociálních dovedností. Hra mezi dětmi může být zahájena z iniciativy dětí, nebo učitelů.*“

Součástí norského výzkumu byl také průzkum literatury. Ten odhaluje, že vztahy mezi pohybovými dovednostmi, sociálními schopnostmi, hrou a pohodou v mateřských školách byly zatím málo zkoumány. V každém případě existuje mnoho definic týkajících se sociálních schopností dětí, ale žádná definice nebyla přijata univerzálně.

ZÁVĚR

V této práci se zabývám budováním vztahů v mateřské škole v širším slova smyslu. Budování vztahů je důležité, jak mezi dětmi a vrstevníky, tak i mezi dětmi a učiteli.

V teoretické části této bakalářské práce jsem se věnovala nejdůležitějším bodům, které mají vliv na utváření vztahů dětí mladších tří let. Je zde zahrnuta vývojová úroveň dítěte a s tím související aspekty, jako jsou například rozvoj řeči, či emoční a sociální vývoj. Dalším důležitým bodem teoretické části je socializace dítěte. Socializace je důležitým předpokladem pro utváření vztahů. Třetím základním kamenem teoretické části jsou specifika vzdělávání. V této části se snažím shrnout všechny potřebné předpoklady pro práci s dětmi.

Empirická část nám předkládá odpovědi na teoretické otázky daného výzkumu. V této části se setkávají teoretické poznatky a předpoklady s praktickými zkušenostmi, které v průběhu své praxe učitelé nasbírali. Chtěla bych, aby tato práce nebyla jen bakalářskou prací, ale aby se výsledky mého výzkumu daly skutečně v praxi použít. Tato práce by měla pomoci upravit metodiku při vstupu nově přichozích dětí do mateřské školy, jejich adaptaci na nové prostředí a nový kolektiv. Pokládala bych za úspěch, kdyby některé zjištění pomohly, alespoň některým dětem k snadnějšímu navazování vztahů a k tomu, aby prostředí mateřské školy přijaly, jako prostředí přátelské.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Doležalová, P. (2013). *Co by měli učitelé vědět o attachmentu*. [online] Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/17903/CO-BY-MELI-UCITELE-VEDET-O-ATTACHMENTU.html>
- Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele* (Vyd. 2). Praha: Portál.
- Giske, R. et al. (2018). *Toddlers' social competence, play, movement skills and well-being: an analysis of their relationship based on authentic assessment in kindergarten*. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(3), 362-374.
- Grůzová, L., & Syslová, Z. (2015). *Dvouleté dítě v předškolním vzdělání*. Brno: Masarykova univerzita.
- Handel, G. (2005). *Childhood Socialization*. New Brunswick: Aldine Transaction.
- Jandourek, J. (2012). *Slovník sociologických pojmů: 610 hesel*. Praha: Grada.
- Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola – Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Praha: Grada.
- Labusová, E. (2021). [cit] Dostupné z <https://www.samostatne-dite.cz/vychova-a-vyvoj-ditete/vyvoj-ditete-a-jeho-potreby-v-batolecim-veku--1-3-roky--2/>
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie (2., aktualiz. Vyd)* Brno: Grada.
- Lašek, J. (2016). *Psychologie vývojová*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta
- Manson, M. (2017). *Teorie citové vazby*. [cit] Dostupné z <https://psychologie.cz/teorie-citove-vazby/>
- Matějček, Z. (2005). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Praha: Grada.
- Mertin, V., & Gillernová, I. (Eds.). (2010). *Psychologie pro učitelky mateřské školy. (2., rozš. a přeprac. vyd)*. Praha: Portál.
- Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy (MŠMT). (2019). *Nejčastější dotazy k předškolnímu vzdělávání*. [cit] Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/nejcastejsi-dotazy-k-predskolnimu-vzdelavani-aktualizace-k>

- Neufeld, G., & Maté, G. (2019). *Držte si své děti: proč jsou rodiče důležitější než kamarádi*. Praha: PeopleComm.
- Olšáková, K. (2020). *Informační materiál ke vzdělávání dětí od 2 do 3 let*.
- Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.
- Palán, Z. (nedatováno). *Andragogický slovník – Adaptace*.
Dostupné z <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/adaptace>
- Splavcová, H., & Kropáčková, J. (2016). *Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ*. Praha: Portál.
- Šed'ová, K. (2007). *Děti a rodiče před televizí: rodinná socializace dětského televizního diváctví*. Brno: Paido.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání (2., rozš. a přeprac. vyd)*. Praha: Karolinum.
- Wedlichová, I. (2010). *Vývojová psychologie*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně.

9 PŘÍLOHA P I: ROZHOVOR

Rozhovor

Jaký význam vidíte dle vašeho názoru v utváření vztahů u dětí mladších tří let v předškolním vzdělávání? V každém věku je velice významné utváření vztahu mezi dětmi. Záleží na tom, jestli má dva roky nebo sedm. Jinak význam to má úplně stejný. Jinak děti si v tomto věku vytvářejí vztah se stejně starými dětmi ve školce, učí se komunikovat, vycházet společně, a především si spolu hrají. Mít dobré vztahy s dětmi v kolektivu je podstatný fakt pro to, aby se děti na sebe těšily a následně se společně učily i jeden od druhého.

Říkáte, že pro utváření vztahů je důležitý věk dětí. pozorujete významný rozdíl mezi utvářením vztahů dětí mladších a starších? U starších dětí už dochází spíše ke kamarádství a hlubším vztahům. Zatímco u mladších dětí jde o rannou formu socializace.

Proč je podle Vás důležitý učitel při utváření vztahů u těchto dětí? Učitel je tu, aby dětem vytvořil vhodné podmínky pro utváření vztahu a případně je tady i proto, aby nabídl dětem pomoc při vytváření vztahu, kdyby se začalo ubírat špatným směrem. Takže učitel je tu také proto, aby jim ukázal cestu, jak společně vycházet a jak si navzájem pomoci. Zde více než u starších dětí hraje roli větší zkušenost pedagoga s malými dětmi, a především by měla samotná učitelka chtít s takto malými dětmi pracovat. Práce je totiž daleko více fyzicky i psychicky náročnější, a proto ji přirozeně lépe zvládá učitelka, kterou práce s takto malými dětmi baví.

Říkáte, že je někdy vhodné utváření vztahů korigovat. Nemůže být vstup pedagoga do utváření vztahů mezi dětmi spíš kontraproduktivní? Zmínila jsem, že pedagog do utváření vztahů vstupuje za předpokladu, že by se začal tento vztah ubírat špatným směrem. Toto je třeba důsledně hlídat, ale do utváření vztahů zasahovat velmi citlivě. Je třeba rozlišovat, zda se jedná o nějaký okamžitý spor třeba o hračku, anebo o snahu některých dětí získat dominantní úlohu na úkor dětí slabších nebo méně dominantních. Tyto děti by se pak mohly snadno stát buď teď, nebo v budoucnu obětí šikany.

Jak probíhá první setkání mezi vámi a dítětem mladšího tří let? Nejčastěji první setkání probíhá pozdravem, případně zamáváním a zahájením komunikace, ale také otázkami, které směřují k dítěti. Nejčastěji se děti ptám „Co to máš v ruce za plyšáka?“ „Co to máš na tričku?“ „Co jsi dělal o víkendu? A tak podobně.

Reagují děti na tyto otázky a jsou schopny či ochotny rozvíjet s Vámi rozhovor? Děti většinou reagují vstřícně a jsou ochotné komunikovat. Některé děti mají s komunikací problém buď proto, že ještě neumí dobře mluvit, anebo proto, že se stydí nebo jsou z prostředí mateřské školy frustrované. Tento prvotní rozhovor je dobrým ukazatelem toho, které děti by se dokázaly do kolektivu začlenit bezproblémově a které děti budou potřebovat mou aktivnější pomoc.

Můžete mi popsat, jak navazujete s dítětem mladšího tří let první kontakt? Samozřejmě jdu k dítěti naproti, snažím se komunikovat v jeho úrovni očí a pokládám otázky a na jeho odpovědi spontánně reaguji. Kromě toho se snažím při navázání kontaktu s dítětem celkově vytvořit příjemnou atmosféru v novém prostředí. Je třeba zdůraznit, že rozhovor je třeba vést opravdu neformálně, aby se dítě cítilo příjemně a dokázalo se uvolnit.

Jakým způsobem se snažíte dále vztah s nově příchozími dětmi mladších tří let budovat? Především činnostmi, které ve školce probíhají deno-denně. Při řízené činnosti se snažím vztah s dětmi mladších tří let budovat prostřednictvím seznamovacích her.

Mluvíte o opakujících se činnostech, nemohou se děti při těchto opakujících se činnostech začít nudit? Pokud mluvím o opakujících se činnostech, mám na mysli takové činnosti, které mají návaznost na pevně danou strukturu dne, jako je například činnost před svačinou, před obědem nebo před procházkou. Zkrátka takové činnosti, díky kterým děti získávají návyky, osamostatňují se a dávají jim pocit znalosti prostředí.

Jaká jsou podle Vás specifika navazování vztahu pro tyto děti? Toto je velmi individuální. Jsou děti, které jsou komunikačně i sociálně dobře vybavené již ve dvou letech a navazují vztahy spontánně a bez potíží, jiné se vše teprve pomalu učí. Ale můžu říct, že mladší děti navazují vztahy prostřednictvím přirozené hry s menším využitím slovní komunikace, starší děti toto mají více cílené za pomoci větší slovní vybavenosti.

Můžete mi popsat, jak probíhá první kontakt s vrstevníky? První kontakt s vrstevníky probíhá nejčastěji hrou, půjčováním hraček, nebo si začnou se stejnými hračkami hrát. Při prvním kontaktu k pozdravu, tak často nedochází, ale dochází ke komunikaci při hře.

Jsou děti, které jsou v mateřské škole déle ochotny půjčovat nově příchozím dětem hračky? Nově příchozí dítě je pro děti, které jsou ve školce déle taktéž novým vjemem, a proto jsou ochotné si s nimi hrát i za cenu, že jim půjčí hračku. Velmi vzácně se stává, že starší děti se nechtějí o hračky dělit. Zde je na místě určitá intervence pedagoga.

Jak podporujete utváření vztahů mezi nově příchozím dítětem a ostatními dětmi v mateřské škole? Hlavně se snažím nově příchozí dítě mezi ostatní děti začlenit, nejčastěji prostřednictvím hry. Pokud se, ale dítě nechce do hry zapojit, tak ho samozřejmě nenutím. Dítě se po bližším seznámením s prostředím, většinou do hry zapojí. Už jen proto, že by se jinak mohlo nudit.

S jakými komplikacemi se v rámci utváření vztahů dětí mladších tří let při nástupu do mateřské školy setkáváte? Jak tyto komplikace řešíte? U některých dětí se setkáváme s tím, že nechtějí komunikovat, moc se nezapojují do kolektivních her. Jsou více samostatné, chtějí si hrát sami. Můžu tedy říct, že to vlastně není komplikace, ale pouze samostatný projev dítěte, které musíme respektovat. Každé dítě potřebuje jiný čas, jinou délku pro vstřebání nových informací o novém prostředí a jeho vrstevnících. Každé dítě je odlišné a každé dítě chce něco jiného a my to tedy musíme respektovat. Co se týče konkrétně komplikace, tak to bývá u dětí, které se nechovají standardně. Jsou to děti, které ubližují ostatním dětem, shazují jim věci, rozbíjí jim hračky a stavebnice, nebo cokoliv co postaví. Takové děti jsou ostatními dětmi z kolektivu vytlačovány a nechtějí si s nimi hrát. Já se snažím konkrétně tyto děti, které narušují svým chováním ostatní děti, zaujmout nějakou konkrétní činností. Prostě se je snažím jinak zabavit.

Proč si myslíte, že k takovému nežádoucímu chování u dětí dochází? Ve většině případů se dítě snaží, byť jen nevhodnou formou upoutat pozornost. U některých dětí to ovšem může signalizovat hlubší problém, ať už vývojový nebo reaguje na situaci, která se může v jeho rodině aktuálně odehrávat.

Jakým způsobem zohledňujete utváření vztahů dětí mladších tří let v týdenních plánech? Nijak zásadně. Pouze plány jsou po všech směrech uzpůsobeny takto malým dětem s ohledem na jejich možnosti a věkové zvláštnosti tak, aby je činnosti bavily a zároveň, aby se učily větší samostatnosti. V radostném, podnětném a bezpečném prostředí se vztahy vytváří přirozeně napříč všemi činnostmi neustále.

10 PŘÍLOHA P2 – INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas s poskytnutím výzkumného rozhovoru a jeho následným využitím pro účely bakalářské práce Utváření vztahů u dětí mladších tří let v prostředí mateřské školy

Podpisem vyjadřuji souhlas s následujícími body:

- Byl/a jsem informován/a o účelu rozhovoru, kterým je sběr dat pro potřeby výzkumu bakalářské práce Miroslavy Gregorové s názvem Utváření vztahů u dětí mladších tří let v prostředí mateřské školy. Cílem výzkumu je zjistit, zdali děti mladších tří let jsou začleňovány do kolektivu, jak vnímají nové prostředí a jak v osobě učitele vnímají jinou autoritu než autoritu rodičů. Zjistit konkrétní informace o tom, jestli učitelé dokáží vytvořit zajímavé a inspirující prostředí pro tyto děti a zda jsou schopni pro ně vytvořit zajímavé činnosti. Také nahlížení na děti a jejich vnímání na nově vznikající mezilidské vztahy. Zda dochází ke zmapování chování dětí mladších tří let při vstupu do nového prostředí mateřské školy.
- Bylo mi sděleno, jak dlouho bude rozhovor trvat a jaký bude mít průběh. Jsem seznámen/a s právem odmítnout odpověď na jakoukoli otázku, případně do 3 dnů odmítnout účast na výzkumu.
- Souhlasím s nahráváním následujícího rozhovoru a jeho následným zpracováním. Zvukový záznam nebude poskytnut třetím stranám a po přepsání bude vymazán. Přepis bude přístupný pouze komisi u obhajoby bakalářské práce, jinak nikomu až na části citovány v textu práce, který bude volně dostupný online.
- Byl/a jsem obeznámen/a s tím, jak bude s rozhovory nakládáno a jakým způsobem bude zajištěna anonymita i po skončení rozhovorů, která znemožní identifikaci mé osoby.
- Dávám své svolení k tomu, aby výzkumnice použila rozhovor pro potřeby své bakalářské práce a některé části v ní může citovat, zvuková nahrávka a přepis rozhovoru bude po ukončení výzkumu smazán.

Datum:

Podpis účastníka:

Podpis výzkumníka: