

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

Katedra primární a preprimární pedagogiky

## **Bakalářská práce**

Petra Gojišová

Začínající učitel v mateřské škole

Olomouc 2018

vedoucí práce: Mgr. Alena Vavrdová, Ph.D.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Začínající učitel v mateřské škole vypracovala samostatně a použila pouze literaturu a zdroje, které jsou uvedeny v seznamu literatury a zdrojů.

V Mořicích dne 18. 4. 2018

.....

podpis

## **Poděkování**

Chtěla bych velmi poděkovat paní Mgr. Aleně Vavrdové, Ph.D. za velmi užitečné a cenné rady, odborné vedení práce, a především ochotný a laskavý přístup. Dále mé poděkování patří všem respondentům, kteří se zapojili do mého dotazníkového průzkumu.

# Obsah

Úvod.....	6
TEORETICKÁ ČÁST .....	7
1 Profese učitele .....	7
1.1 Učitel mateřské školy .....	7
1.2 Učitel mateřské školy v legislativě.....	8
1.3 Motivace ke studiu daného oboru .....	8
2 Učitel mateřské školy v historickém kontextu .....	9
2.1 Vývoj profese učitele MŠ v českých zemích .....	9
2.2 Jan Amos Komenský a jeho přínos v předškolním vzdělávání .....	10
3 Dítě v současné rodině .....	11
3.1 Znak současné rodiny .....	11
3.2 Výchovné styly rodičů a současné dítě .....	11
3.3 Specifika dnešních rodičů a jejich společný čas s dětmi .....	12
4 Spolupráce rodiny a MŠ .....	13
4.1 První setkání rodičů s MŠ .....	13
4.2 Spoluúčast rodičů .....	13
4.3 Rozhovor s rodičem .....	14
4.4 Komunikace s rodiči ve vztahu k výchovným stylům rodiče.....	15
4.4.1 Komunikace s rodičem uplatňujícím autoritářskou výchovu .....	15
4.4.2 Komunikace s rodičem uplatňujícím volnou výchovu .....	15
4.4.3 Komunikace s rodičem uplatňujícím demokratickou výchovu .....	16
5 Výchova dětí .....	17
5.1 Výchovné styly.....	17
5.2 Co nepromeškat ve výchově .....	17
5.3 Jak hračky vychovávají .....	19
5.4 Děti a hranice .....	20
5.5 Pochvala a tresty.....	21
5.6 Praktické rady a doporučení, týkající se výchovy a komunikace.....	23
6 Komunikace učitele MŠ a dětí .....	24
6.1 Zásady pro komunikaci s dětmi .....	24
6.1.1 Verbální komunikace .....	24
6.1.2 Nonverbální komunikace .....	25
6.1.3 Komunikace činem a komunikační dovednosti.....	26

7	Co děti nejvíce potřebují .....	27
7.1	Základní potřeby dětí .....	27
7.1.1	Základní biologické potřeby.....	27
7.1.2	Základní psychické potřeby.....	28
7.1.3	Základní sociální potřeby .....	29
7.1.4	Základní vývojové potřeby.....	29
7.2	Doporučená péče pro děti – prevence .....	29
	PRAKTICKÁ ČÁST.....	31
8	Problematika začínajícího učitele v mateřské škole.....	31
8.1	Cíl práce, metodologie a výzkumný vzorek.....	31
8.2	Vlastní šetření.....	32
8.3	Shrnutí výsledků průzkumu .....	43
8.4	Doporučení pro praxi .....	45
	Závěr .....	46
	Použitá literatura a zdroje.....	47
	Seznam příloh.....	50
	Příloha č. 1 .....	51

## Úvod

Téma „Začínající učitel v mateřské škole“ jsem si zvolila na základě oboru, který studuji, tj. Učitelství pro mateřské školy. Důležitý poznatek na začátek práce, který bych chtěla určitě zdůraznit je, že nejenom pedagogové v mateřských školách učí děti, ale také děti učí nás. Jak řekl už Jan Amos Komenský (1984, s. 11) „...*ale děti za vzor ctnosti nám vystaveny jsou, abychom se od nich pokoře, tichosti, dobrotě a smířlivosti učili*“. Já osobně na dětech obdivuji jejich upřímnost, bezprostřednost, plné vnímání a prožívání přítomnosti a v případě zájmu dítěte o určitou věc nebo aktivitu neskrývané nadšení.

Text bakalářské práce se skládá z části teoretické a praktické. V teoretické části se dozvídáme nejprve o profesi učitele, jakými vlastnostmi a dovednostmi by měl disponovat a jaký vliv má motivace ke studiu na profesionalitu. Důležitou roli v předškolním vzdělávání má historický vývoj, který ovlivnil současnost. Jsou zde velmi stručně shrnuty významné historické mezníky a vliv Jana Amose Komenského na předškolní vzdělávání. Společnost se neustále vyvíjí, proto je nezbytné znát charakteristiku současného dítěte v současné rodině. Spolupráce rodiny a mateřské školy je nedílnou součástí předškolního vzdělávání, tvoří tedy další kapitolu a nacházejí se zde podkapitoly, které obsahují především tipy a rady ohledně komunikace s rodiči, mimo jiné i podle jejich výchovných stylů, které mají k dětem. Správné komunikaci s dětmi, což je klíčové pro učitele mateřské školy, se věnuje další kapitola. Různé pohledy, názory, rady a tipy, týkající se výchovy, jsou shrnuty v kapitole následující. Co děti nejvíce potřebují a doporučená péče pro děti od J. Prekopové, ukončují teoretickou část. Praktická část je tvořena dotazníkovým průzkumem začínajících učitelek se zaměřením na nejčastější problémy, se kterými se potýká učitel, který nově nastupuje do praxe.

Cílem teoretické části je charakterizovat a vymezit pojmy, které s danou problematikou souvisí a poskytnout užitečné rady, které budou přínosné pro práci začínajícího učitele v mateřské škole. Cílem praktické části je zjistit dotazníkovým průzkumem nejčastější problémy začínajících učitelů.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Profese učitele

Jelikož se v bakalářské práci budeme věnovat profesi začínajícího učitele v MŠ (mateřské škole), považujeme za vhodné, seznámit se na začátek s terminologií, která s touto tematikou souvisí.

### 1.1 Učitel mateřské školy

I přes svá specifika je učitel mateřské školy spojen s tradičním pohledem na učitele. Očekává se zde výchovné působení na děti a ovlivnění jejich vzdělání. Obraz učitelky mateřské školy zahrnuje laskavost, mateřskou péči a lásku k dětem disponující odborným vzděláním a dovednostmi. Je dětem vzorem, vůdčí osobností, plánuje, vysvětluje, radí a pomáhá. Pro profesi pedagoga byly vypracovány určité požadavky v oblasti fyzické a psychické. Jen v některých požadavcích se setkáváme s všeobecnou shodou. Jsou to pedagogický optimismus – víra ve správnost vlastního výchovného působení a pedagogický takt – tvořivost, originalita, variabilita řešení a citlivé jednání s dítětem. (Opravilová, 2016)

V souvislosti s profesí učitele hovoříme o jeho posunu k profesionalitě, která nezahrnuje pouze odbornost, ale také osobní zralost a etiku učitele. (Šmelová, Nelešovská 2009). E. Šmelová (In Šmelová, Nelešovská, 2009 s. 12) popisuje učitele mateřské školy jako *„kvalifikovaného odborníka v oblasti předškolního vzdělávání, osobnostně vyzrálého, kompetentního převzít odpovědnost za rozvoj dítěte, saturaci jeho potřeb, a to s ohledem na individuální zvláštnosti“*.

Dle Matějčka (2005) s rolí paní učitelky úzce souvisí pojem autorita, kdy děti ve většině případů paní učitelku respektují, přijímají a poslouchají. *„Paní učitelka svou autoritou ve školce určuje, „co je dobré a co není“, ona dává najevo, co jí dělá radost a co ne, ona rozděljuje pochvaly a ocenění, stejně jako svůj zdrženlivý postoj či nesouhlas“*. (Matějček, 2005 s. 170) Děti vychovává nejen tím, co říká, ale i mimoslovním projevem. (Matějček, 2005). E. Opravilová (2016, s. 186) píše, že *„přirozenou autoritu podporuje odborné vzdělání, komunikativní a specifické dovednosti (zpěv, hra na hudební nástroj, výtvarně tvořivé a sportovní aktivity), znalost metod a prostředků předškolního vzdělávání a orientace ve vývojových, věkových a individuálních zvláštnostech předškolního období“*.

## 1.2 Učitel mateřské školy v legislativě

Důležitým zákonem, který se vztahuje k předškolnímu vzdělávání je Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících ve znění pozdějších předpisů. Ten uvádí postavení, požadavky pedagogický pracovníků a hlavní cíle, které by měl učitel mateřské školy naplňovat. (Šmelová, Nelešovská, 2009)

Dle § 33: *„Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.“* (Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících ve znění pozdějších předpisů In Šmelová, Nelešovská, 2009 s. 14)

## 1.3 Motivace ke studiu daného oboru

Významnou úlohu při výběru profese tvoří motivace, která je úzce spojena s určitými představami vlastní budoucnosti nebo zkušenostmi či vzpomínkami jedince. (Šmelová, 2009). Motivaci lze definovat dle Plhákové (In Plevová, Petrová, 2012, s. 116) jako *„souhrn všech intrapsychických dynamických sil neboli motivů, které zpravidla aktivizují a organizují prožívání a chování s cílem změnit existující neuspokojivou situaci nebo dosáhnout něčeho pozitivního“*. E. Šmelová (2009, s. 99-100) píše, že *„motivace k učitelkému povolání je významnou determinantou ovlivňující profesionalitu učitele mateřské školy“*. Rozhodnutí, že budeme vykonávat danou profesi je ovlivněno mnoha faktory, kterými mohou být třeba vliv rodiny či přátel.



## 2 Učitel mateřské školy v historickém kontextu

Profese učitele mateřské školy prošla v minulosti řadou změn, které ovlivnily současnou situaci. Záměrem této kapitoly ovšem není popis celé historie a vývoje, ale pouze nástin nejdůležitějších mezníků historických etap, které souvisejí s tématem bakalářské práce.

### 2.1 Vývoj profese učitele MŠ v českých zemích

První polovina 19. století je spojena s rozvojem veřejné předškolní výchovy, kdy je pojem pěstoun nahrazen současným názvem učitel mateřské školy. Funkce této profese je nejen výchovná, ale doplněna o vzdělávací funkci, která se zde prolíná. Proměny můžeme nalézt v různých vyhláškách, dokumentech či spisech významných myslitelů. (Šmelová, 2006)

Spis Pěstounka od F. J. Mošnera zahrnuje obraz ideální pěstounky, která je dle autora schopna pečovat o děti, na základě mateřského citu. (Mošner In Šmelová, 2006)

K. S. Amerling, který byl reformátorem českého školství, poprvé zmínil ve svém návrhu (časopis Posel z Budče r. 1848), aby předškolní výchova byla součástí školského systému. Použil název mateřská škola, která by byla určená pro děti dvou až tříleté. Opatrovny by podle něj měly sloužit pro děti čtyř až pětileté. O děti by se staral vždy učitel a jedna hlídačka. (Posel z Budče I. In Šmelová 2006). K. S. Amerling také požadoval u pěstounek a opatrovnic seznamování se s veškerými dokumenty a názory, které souvisejí s výchovou a péčí o malé děti v kontextu jednotné výchovy od dvou do dvanácti let. Tuto myšlenku vypracoval formou pedagogického programu pro školní sekci národního výboru. (Rýdl, Šmelová, 2012).

Ministerský výnos z roku 1872 č. 4711, určoval pro mateřské školy a příbuzné ústavy pěstounky, které „*měly dívky prakticky vyučovat a přímo s nimi prakticky obohacovati*“, a dále opatrovnice, kterou mohla být „*osoba silného těla, zdravého ducha a bezúhonných mravů*“. (Ledvinková In Šmelová, 2006 s. 10)

Počátky 20. století jsou spojeny s měnící se funkcí předškolního zařízení, kterou je funkce pedagogická. R. 1908 na sjezdu pěstounek, požadována změna týkající se přejmenování na učitelky mateřských škol. Změna byla uskutečněna až roku 1934. (Šmelová, 2006)

Se změnou funkce nastaly i nové požadavky na osobnost učitelky. M. Bartušková zdůrazňuje kromě sebevýchovy a charakterových vlastností i ideovost a politickou uvědomělost. (Bartušková In Šmelová, 2006)

Profese učitele mateřské školy prošla a neustále prochází svým vývojem, který souvisí s měnící se společností, pohledem na dítě v dané době a také poslání veřejných předškolních institucí. (Šmelová, 2006)

## **2.2 Jan Amos Komenský a jeho přínos v předškolním vzdělávání**

Jan Amos Komenský se nejvíce věnoval předškolní výchově ve svém spise Informatorium školy mateřské, ve kterém zmiňuje teorii výchovy malých dětí v rodině a zároveň navrhuje zřízení instituce pro malé děti. (Čapková In Rýdl, Šmelová, 2012) *„Až do 19. století se jedná o nejucelenější soubor argumentovaných názorů na cíle, obsah, metody a formy výchovy dětí do šesti let, včetně jejich přípravy na Komenského koncepci národní školy pro děti od šesti do dvanácti let jako součásti Komenského velkého, ale nenaplněného plánu, tzv. Ráje českého“*. (Čapková In Rýdl, Šmelová, 2012, s. 9) Nejdůležitějšími poznatky od Komenského, co se předškolní výchovy týká, jsou bezpochyby důrazy na zařazení výchovy a vzdělávání u předškolních dětí, které jako první na světě zařadil do výchovného a vzdělávacího systému celé společnosti. Ostatní teoretikové pouze navazovali na již vytvořené dílčí návrhy a názory Komenského. (Čapková In Rýdl, Šmelová, 2012)

### 3 Dítě v současné rodině

Společnost se neustále vyvíjí, proto je důležité si zdůraznit, jaké vlastnosti má současná rodina a jaké je dnešní dítě.

#### 3.1 Znaky současné rodiny

Se současnou rodinou se pojí pojem nukleární rodina, která zahrnuje otce a matku dětí vlastních, osvojených nebo z předchozího manželství. Dalším typem současné rodiny je rodina dvougenerační. Tu tvoří rodiče dětí a prarodiče. Dalším pojmem, který je spojen se znakem současné rodiny je privátní individualizace. Singly de F. (In Šmelová 2014, s.71) píše, že *„člen rodiny je vnímán jako svobodná osobnost, která se svobodně rozhoduje, volí vlastní cesty, nese zodpovědnost za svá rozhodnutí, dokáže si poradit sama se sebou“*. V každé rodině se tento znak samozřejmě projevuje v jiné míře, a dokonce někdy může mít i negativní dopad. Může se totiž u jedince projevit třeba formou sobeckosti či bezohlednosti. (Singly de F. In Šmelová, 2014)

#### 3.2 Výchovné styly rodičů a současné dítě

Místem, kde se dítě poprvé setkává se socializací je jeho rodina, která má velký vliv na jeho vývoj a rozvoj. (Šmelová, 2014) E. Šmelová (2014, s. 70) píše, že *„rodiče jsou prvními zprostředkovateli společnosti a kultury, ve které žijí“*. E. Opravilová (2016, s. 179) píše, že *„ne všichni rodiče si dokážou uvědomit, jaké jejich dítě je a co je pro ně nejlepší“*. Někteří dokonce mohou vývoj dítěte i poškodit. Hovoříme o tzv. negativních stylech výchovy. Typologické vymezení podle Lewina (In Opravilová 2016, s. 180): *1. autoritativní (autokratické, dominantní), 2. liberální (svobodné, volné), 3. demokratické (spolupracující, partnerské)*. Dle Opravilové (2016) je pro dítě nejlepší styl demokratický. Dítě potřebuje řád, ale i určitou volnost.

A jaké vlastně současné dítě je? Jak autorka píše, současné dítě je ovlivňováno civilizačními jevy, hlavní roli zde hrají média. Dnešní děti zkrátka mají zcela jiné podmínky, a proto i ony samy jsou jiné. (Opravilová, 2016)

### **3.3 Specifika dnešních rodičů a jejich společný čas s dětmi**

Co se týká specifiky dnešních rodičů, dle Opravilové (2016) hovoříme o jejich vyšším věku (27-30 let), mnohem menším počtu sezdáných párů a zvyšujícím se počtu nesezdaných párů. Rozvodovost je velmi vysoká a činí okolo 50 %. Autorka dále popisuje společný čas rodičů a dětí a tvrdí, že kvalita společného času rodičů a dětí není v současnosti u většiny na moc kvalitní úrovni. Rodiče jsou velmi často pracovně vyčerpáni a unaveni. Z tohoto důvodu děti navštěvují již v takto raném věku spoustu zájmových kroužků a tím pádem mají doma málo prostoru na spontánní hru. Večerní čtení knih většinou nahrazuje CD nebo DVD.

## 4 Spolupráce rodiny a MŠ

Spolupráce rodiny a MŠ je nedílnou součástí správného fungování této instituce. Na co by si měl dát začínající učitel pozor a co by neměl zapomenout při setkání s rodiči je popsáno v dalších podkapitolách.

### 4.1 První setkání rodičů s MŠ

L. Lažová (2013, s. 17) doporučuje z důvodu lepšího poznání nového dítěte a také rodičů, osobní setkání paní učitelky s rodiči před nástupem do MŠ. Jak píše „*navázat s každým dítětem kontakt, který je základem úspěšné komunikace, je podmínkou adaptace dítěte na nové prostředí*“. Setkání má být domluveno předem, časově okolo půl hodiny na každé rodiče. Pro lepší pocit rodičů (aby se cítili jako hosté) je dobré se posadit a nabídnout něco k pití (káva, čaj...). Projev učitelky by neměl být formální, ale ani podlézavý. Učitelka by měla být přirozená, autentická a rozhovor by neměla vést do nepodstatných řečí. Je nezbytné si sepsat seznam otázek, na které chceme znát od rodičů odpovědi o jejich dítěti. Informace, které se dozvíme od rodičů nám pomohou dítě lépe poznat a připravit se lépe na jeho adaptaci. Podrobný rozhovor může u rodičů navodit pocit jistoty, zájmu a ochoty ze strany učitelky.

Učitelka by při komunikaci s novými rodiči měla vysvětlit výchovnou filozofii a režim MŠ, dále se informovat na možnosti a zjistit zájem rodičů, zda chtějí něčím přispět MŠ. Přispěním se nemyslí pouze finanční dary, ale i třeba upozornění na zajímavou výstavu apod. S rodiči bychom si také měli domluvit formu a intenzitu předávání informací o jejich dětech. Pokud je maminka úzkostná, můžeme jí nabídnout častější informovanost o jejím dítěti. Další důležitou informací od rodičů je zpětná vazba od jejich dítěte, aby zjistili, jak se v MŠ cítí, co se mu zde líbí nebo nelíbí. (L. Lažová, 2013)

### 4.2 Spoluúčast rodičů

Dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (MŠMT, 2018, s. 34) je *spoluúčast rodičů na předškolním vzdělávání je plně vyhovující, jestliže:*

- *Ve vztazích mezi zaměstnanci školy a rodiči panuje oboustranná důvěra a otevřenost, vstřícnost, porozumění, respekt a ochota spolupracovat. Spolupráce funguje na základě partnerství.*

- *Učitelé sledují konkrétní potřeby jednotlivých dětí, resp. rodin, snaží se jim porozumět a vyhovět.*
- *Rodiče mají možnost podílet se na dění v mateřské škole, účastnit se různých programů, podle svého zájmu zde vstupovat do her svých dětí. Jsou pravidelně a dostatečně informováni o všem, co se v mateřské škole děje. Projeví-li zájem, mohou se spolupodílet při plánování programu mateřské školy, při řešení vzniklých problémů apod.*
- *Učitelé pravidelně informují rodiče o prospívání jejich dítěte i o jeho individuálních pokrocích v rozvoji i učení. Domlouvají se s rodiči o společném postupu při jeho výchově a vzdělávání.*
- *Zaměstnanci školy chrání soukromí rodiny a zachovávají diskrétnost v jejich svěřených vnitřních záležitostech. Jednají s rodiči ohleduplně, taktně, s vědomím, že pracují s důvěrnými informacemi. Nezasahují do života a soukromí rodiny, varují se přílišné horlivosti a poskytování nevyžádaných rad.*
- *Mateřská škola podporuje rodinnou výchovu a pomáhá rodičům v péči o dítě; nabízí rodičům poradenský servis i nejrůznější osvětové aktivity v otázkách výchovy a vzdělávání předškolních dětí.*

### **4.3 Rozhovor s rodičem**

Správně vedený rozhovor by měl dle Vymětala a Vybírala (In Čapek 2013) splňovat určité zásady, mezi které patří, používání kratších vět, u kterých neustále zjišťujeme (prostřednictvím souhlasné neverbální komunikace), zda rodič vše chápe. Dále usilujeme o to, aby nám rodič rozuměl, neuzíváme tedy odborná a cizí slova. Nenecháme vpustit do rozhovoru bouřlivé emoce a expresivní výrazy. Nepřeháníme a vynecháme extrémy. Umožníme rodiči prostor pro jeho odpovědi i otázky. V žádném případě by nemělo jít o učitelův monolog, komunikace by měla být vyvážená. Ve správně vedeném rozhovoru při komunikaci s rodičem je nepřípustné lhát, mlžit, vymlouvat se a uhýbat. Mluvíme konkrétně a jednoznačně.

Dle Lažové (2013) při předávání informací rodičům o jejich dítěti je nutno dodržovat určité zásady. Rozhovor s rodičem by rozhodně nemělo slyšet jejich dítě ani jiné dítě či někdo cizí. Před dítětem můžeme hovořit pouze pokud jej chceme za něco pochválit nebo ocenit.

## **4.4 Komunikace s rodiči ve vztahu k výchovným stylům rodiče**

### **4.4.1 Komunikace s rodičem uplatňujícím autoritářskou výchovu**

Autoritářská výchova je typická poslušností dítěte a převahou moci a síly dospělého. Je zde mnoho příkazů, pokynů, využívá se metody trestů a odměn. Tento autoritářský styl většinou rodiče promítají i do rozhovoru s učitelkou. V případě nevyhovění učitelkou, rodiče přejdou do útoku. Mezi doporučení, jak s těmito lidmi komunikovat řadíme naslouchání a projevování respektu (ano, snažím se vás pochopit...), dále zopakování klíčových slov rodičů a rozhodně nejednat impulzivně, ale v klidu. Dáváme rodičům najevo, že je vnímáme a posloucháme, můžeme si dát při rozhovoru čas na rozmyšlení odpovědi, sami se vyjadřujeme co nejkonkrétněji. Nakonec si shrneme, na čem jsme se domluvili. Pokud je rodič příliš naštvaný, navrhneme mu, že s ním problém vyřešíme, až se uklidní. (Procházka In Svobodová, Vítečková, 2017)

### **4.4.2 Komunikace s rodičem uplatňujícím volnou výchovu**

Dle Procházky (In Svobodová, Vítečková, 2017) je liberální výchova naprostým opakem výše uvedené autoritářské výchovy. Dítě nemá stanovená pravidla, hranice a ke všemu má dozrát samo. Nejvíce sporů s těmito rodiče vzniká při naprosto běžných situacích jako režim dne v MŠ, hygiena dítěte a podobně. Připomínky, které má rodič ohledně chodu školy, by měl učitel brát jako něco nového, co vítá. Pokud by se totiž začal stavět do pozice obránce, těžko by mohl vnímat situaci jako cestu řešení. Důležité je odhalit podstatu námitky, které mají trojí podobu. Buď hovoříme o běžných rozumových důvodech, ve kterých hlavní roli hraje špatné porozumění rodičem na informaci učitele. Dále to mohou být emocionální důvody zahrnující například pocit ohrožení či ztrátu rodičovské prestiže. Poslední skupinou jsou taktické důvody, kdy rodič chce „skrytě“ něčeho dosáhnout.

Při reagování učitele na rozumové stížnosti, je důležité si uvědomit, že v komunikaci bychom měli být konkrétní, aby nedošlo k nedorozumění ze strany rodičů. Komunikace by také měla být laděna pozitivně nikoli negativně a s důrazem na osobní rozměr, to znamená, že rodiče oslovujeme jménem. Nepoužíváme cizí slova, kterým rodič nerozumí a snažíme se nemluvit monotónně. Rodiči také klademe nejlépe otevřené otázky.

V případě emocionálních připomínek je vhodné se držet zásad výše popsaných. Dále také neuchylovat se k extrémním závěrům, buď okamžité vyhovění nebo okamžitý odpor.

Co se týká taktických námitek, mají podobu především výroků, na které se obtížně reaguje. V této situaci můžeme využít strukturu, složenou ze čtyř kroků. Prvním je naslouchání rodiči, druhým je potvrzení námítky, přijetí. Průzkum, je dalším krokem, kdy z obecné námítky zformulujeme konkrétní a na závěr reagujeme a hledáme řešení. (Procházka In Svobodová, Vítěčková, 2017)

#### **4.4.3 Komunikace s rodičem uplatňujícím demokratickou výchovu**

Demokratická výchova je charakteristická pravidly a hranicemi pro dítě ovšem s ohledem na svobodu jedince a harmonii mezi jedincem a vychovatelem. *„Rodiny, které dovedou ve výchově svých dětí uplatňovat přiměřenou podobu autority, mají tendenci také aktivně vstupovat do komunikace se školou a hledat nové podoby vzájemné spolupráce“.* (Rabušicová In Svobodová, Vítěčková, s. 126, 2017).



## 5 Výchova dětí

Výchovou dětí se zabývá lidstvo od nepaměti. V mateřské škole hraje velmi významnou roli, proto se o ní zmíníme v podkapitolách.

### 5.1 Výchovné styly

*„Výchova je záměrné a cílevědomé působení, které se projevuje všestranným formováním osobnosti“* (Kantorová, Grecmanová, s. 74, 2008). Tři základní modely společnosti a styly výchovy popisuje z hlediska tří kritérií P. Kopřiva (s. 259, 2008): *„jaký druh norem a pravidel v nich existuje, kdo je vytváří a pro koho platí“*. Prvním stylem je autoritativní styl, ve kterém se setkáváme především se zákazy, příkazy, povinnostmi. Určují je především ti, kteří mají moc nad těmi, kteří pokyny musí plnit. Dalším typem je anarchie, pro kterou jsou typická nejasná pravidla a normy nebo nejsou vůbec stanovená. Není jasné, kdo určuje pravidla, vznikají nahodile, a hlavně nejsou závazná. Posledním stylem je demokratický styl, ve kterém se nacházejí smysluplná pravidla, která respektují potřeby a na jejich vytváření mají možnost se podílet všichni členové a pravidla platí pro všechny. P. Kopřiva (s. 260, 2008) píše, že *„Základním rysem demokratické výchovy je spoluúčast dětí na věcech, které se jich týkají. Není zodpovědnosti bez spoluúčasti na rozhodování.“*

### 5.2 Co nepromeškat ve výchově

Z. Matějček (2013) uvádí, že pokud se ve výchově něco pomešká, nemusí to být vždy neřešitelný problém. Ve většině případů se problém dá napravit. Jak píše, ostatně děti nejvíce vychováváme, když si to ani sami neuvědomujeme. Odkdy vlastně dítě vychováváme? Již dříve psychologové zjistili, že způsob, jakým se chováme k dítěti, je již ovlivněn našimi tzv. rodičovskými postoji, které jsou vytvořené ještě před samotným těhotenstvím.

Co se týká výchovy u předškolních dětí, dle Z. Matějčka (2005) jsou to rodiče, kteří mají na dítě největší vliv. Rodiče spolu s ostatními „nejbližšími“ tvoří dítěti domov. Jakmile ovšem dítě nastoupí do mateřské školy, setká se se svými vrstevníky a začne na něj výchovně působit

i paní učitelka. Té přísluší rozvíjet u dítěte to, co se vlivem výchovného působení rodičů a ostatních „nejbližších“ nějak vymyká.

V současné době se můžeme setkat v MŠ i s dětmi dvouletými, proto zde zmíníme období vzdoru, které je charakteristické pro děti od dvou do tří let. Toto období je vývojovou záležitostí a souvisí s utvářením vlastní identity. (Matějček, 2013). Je velmi důležité, aby si dítě touto vývojovou etapou prošlo, protože dle J. Prokopové (2014) absence období vzdoru může být ve většině případů jeden ze společných rysů u poruch panovačných dětí. Jak správně s dětmi období vzdoru pracovat? Dle Z. Matějčka (2013) bychom se měli snažit předcházet konfliktům s dítětem, pokud je to možné, například nepřerušíme náhle hru, ale upozorníme jej, že za chvíli budeme končit. Pokud dítě dostane zuřivý „záchvat“, neměli bychom jej nějak trestat. Nejde totiž o nějaké charakterové vlastnosti, rozum, ale pouze o specifické vývojové období. Je vhodné, změnit nějak situaci, pokud je to možné, například necháme dítě o samotě. Když „záchvat“ odezní, nevyčítejme dítěti jeho chování. Z. Matějček (2013, s. 42) píše, že *„dítě nemá trpět pocitem viny za své „špatné“ chování, ale má přijmout představu, že je to chování zbytečné a u tak velkého dítěte už nedůstojné, kterého je nutné se zbavit“*. Po třetím roce dítěte, za normálních okolností, získává vztah ke svým vrstevníkům. V mateřské škole se dítě začíná učit především spolupráci či rozvíjí pro-sociální vlastnosti<sup>1</sup>, například solidarita, obětavost, tolerance... Období vzdoru ustupuje a začíná období tzv. konformity, tzn. že dítě chce vypadat jako druzí a opakuje jejich chování. V tomto období rozhodně nesmíme promeškat vytváření hygienických návyků. Také je vhodné naučit dítě správné životosprávě (nepřejídáme se, ...). Dbáme také, aby to, co se dítě naučí, tak se naučilo správně. Pokud si nějakou dovednost v tomto období špatně zafixuje, velmi obtížně si ji později přeučuje. Dále nesmíme zapomenout na správné společenské návyky (pozdravit, poděkovat, ...). Jednou z nejčastějších poradenských doporučení pro rodiče a ostatní vychovatele při výchovných obtížích, je vytvářet s dítětem příležitosti, ve kterých můžeme udělat pro někoho něco prospěšného. Dále nesmíme opomenout výchovu k toleranci. (přijetí handicapovaného dítěte, apod.) Před nástupem do školy procvičovat nenásilnou formou nějaký úkol, na kterém dítě pracuje a dokončí jej. Dbát na správné držení psacího náčiní a povzbuzovat tvořivé činnosti dítěte. Důležité je číst dětem knihy, děti jsou potom lépe připraveni ve škole ke čtení. Dále procvičovat analýzu a syntézu například formou skládání lega, rozklad slova na slabiky, apod. Pokud se nic z toho, co je zde uvedeno dítěti v 6 letech nedaří, není nic ztraceno, ale je vhodné se poradit s odborníky v příslušné pedagogicko-psychologické poradně. Pokud dítě zvládá podstatnou část nebo vše

---

<sup>1</sup> Prosociální vlastnosti – umožňují člověku začlenit se do společnosti a být zde přijat (Matějček, 2013)

z uvedených úkolů, můžeme říci, že se čtením a psaním nebude mít ve škole větší problémy. (Matějček, 2013)

Dle Matějčka (2013 s. 102) je důležité „*posilovat všechno nesobecké v dítěti a vést je tak, aby bralo na vědomí a přijímalo práva a zájmy druhých dětí*“. Na závěr je třeba zdůraznit, že dle autora si musíme uvědomit, že nejvíce vychováváme našim osobním příkladem.

### 5.3 Jak hračky vychovávají

V mateřské škole se setkáváme s různými typy hraček, proto je důležité si uvědomit, jak hračky vychovávají. Dle E. Suchánkové (2014, s. 63) „*hračkou rozumíme určitý hmotný (materiální) předmět, který je pro hru speciálně určený a podněcuje ji*“. Záleží ovšem na typu prostředí, ve kterém si dítě hraje. Pokud zde vytvořené hračky chybí, dítě si je může vytvořit i třeba z předmětů denní potřeby, například hrnec symbolizuje volant apod. Pojem didaktická hračka se využívá u didaktických her, kde máme stanovený konkrétní vzdělávací cíl. (Suchánková, 2014)

Jak píše E. Suchánková (2014, s. 65) „*rodiče i učitelé by měli věnovat velkou pozornost výběru hračky. Hračka by měla podporovat rozvoj dětí, podněcovat jejich tvořivost, měla by být estetická a zdravotně nezávadná*“. Autorka dále uvádí, že hračky by neměly být pro dítě příliš jednoduché, ale ani příliš náročné. Učitelé a rodiče by měli umožnit dětem dostatečný výběr hraček, ze kterých si děti dokážou vybrat. Dle Opravilové (2016) je nejtěžší vyhodnotit výchovnou a vzdělávací funkci hračky. Rodiče a učitelé mohou preferovat jiné typy hraček než samotné dítě. Je třeba respektovat, že dítě by si mělo hračku vybírat samo a má právo naše rozhodnutí nerespektovat.

Dětská osobnost se teprve vyvíjí a nemůžeme tedy počítat s tím, že si děti odpovědně budou hrát s věcmi, které jsou jim z hlediska výchovy k užitku, čím rozvíjejí své schopnosti, dovednosti, apod. Z toho vyplývá, že nesmíme podceňovat výběr hraček. Je důležité si uvědomit, že velmi vzácná a ceněná hračka je ta, kterou si dítě samo vyrobí nebo kterou dostane vyrobenou. Z psychologického hlediska mají hračky hodnotu podnětovou a vývojovou. Vývojová hodnota znamená, že o určitý typ hraček je největší zájem v určitém věku. Je třeba zdůraznit, že věk je myšlen vývojově, tzn. že kalendářně má dítě 5 let, ale jeho vývojová úroveň věku odpovídá 3 rokům. Bude mít tedy větší radost a potěšení z hraček určitým pro tříleté děti. Některé hračky, co se podnětové hodnoty týče, jsou zaměřené více na zrakové, jiné na sluchové nebo hmatové vnímání. Některé jsou zaměřené na analýzu nebo syntézu, tj. skládání částí

do celku nebo rozkládání celků v části, procvičování paměti, trpělivosti, apod. Hračky přispívají k harmonizaci dítěte, děti si je vybírají podle své individuality. Účelným výběrem hraček můžeme podněcovat slabiny v duševním vývoji dítěte nebo naopak tlumit nežádoucí vlastnosti. (Matějček, 2013).

Důležité je také si uvědomit, že nezávadné hračky, které splňují veškeré náležitosti, jsou označeny symbolem CE<sup>2</sup>. V České republice se nachází několik organizací a programů, které podporují prodej kvalitních hraček, například Program česká kvalita, pod kterým nalezneme certifikaci značek Bezpečné hračky a Bezpečná a kvalitní hračka. (Suchánková, 2014)

## 5.4 Děti a hranice

Při výchově dětí je velmi důležité nastavení hranic a také úcta k dospělým lidem, což popisují mnozí autoři (J. Prekopová, J. Rogge, Z. Matějček...). Dle J. Prekopkové (2014) je pro dítě nejpřínosnější osobní příklad. Jistotu bezpečí dítě spatřuje, pokud u dospělých slovo ne, vždy znamená nesouhlas a slovo ano, vždy znamená souhlas. Opakování stejných vzorců chování se v dítěti pevně zakoření pro jeho správné budoucí jednání. Tento způsob slouží jako základ k budování dobrého sebevědomí. J. Prekopová (2014) dále popisuje, že pokud se dospělí, především rodiče, stavějí s dětmi na stejnou rovinu do role kamarádů, děti se potom musí dostat do roviny dospělých. Tato nepřiměřená situace je pro ně velmi zatěžující, neboť na rovinu dospělých nestačí a nemohou do ní dorůst. Nejde pouze o rozlišení pojmů „dospělý“ a „nedospělý“, ale je narušená rovnováha mezi právy a povinnostmi. Dítě přijímá pouze práva a odmítá povinnosti a dospělý zase naopak přijímá pouze povinnosti a vzdává se svých práv. Pokud dítě něco dělá a dospělí na to nereagují, připadá si dítě jako všemocné a vedle takových dospělých se nemůže cítit bezpečně. Ztrátou bezpečí a orientace trpí více citlivější děti, které to více prožívají. J. Prekopová (2014, s. 95) *„Dítěti je odepřeno to nejdůležitější, co potřebuje při svém vývoji. Nejprve by mělo být dítětem, aby se pak stalo dospělým.“*

Mnoho problémů, které nastávají při výchově dětí, je způsobeno nedostatečným vymezením hranic. Pokud jsou děti někdy velmi zoufalé, cítí samotu, jsou nedostatečně přijímány okolím, mohou vyhledávat extrémní situace. (J. U. Rogge, 2013) J. U. Rogge (s. 30, 2013) píše, že *„za překračováním hranic se také skrývá touha po jistotě a bezpečí s jasnými pravidly.“* Některé děti si mohou osobní náklonnost vymáhat pouze přes negativní zážitky, kterými jsou například bolest, tělesné ponižení či týrání. Děti touží po jistotě a přesnému

---

<sup>2</sup> Communauté Européenne, značky shody EU (Suchánková, 2014)

vymezení hranic. Hranice pro ně představují pomoc, určitý systém, ve kterém se mohou orientovat. Pokud si děti zahrávají s hranicemi, je to z důvodu překonávání strachu a vyhledávání nebezpečí. Při překračování hranic na ně velmi působí hrdinové či hrdinky z médií, kteří se vydávají na cestu a opouštějí svůj běžný terén, aby bojovali se zlými a tajuplnými bytostmi. Domů se vracejí tito hrdinové vyzrálejší a silnější. (J. U. Rogge, 2013)

Rodiče s lhostejnějším přístupem, místo určení jasných pravidel, využívají pouze zákazy a tresty. Ty jsou však nevhodné pro stanovení hranic, zákazy vedou ke lžím a tajnostem a tresty zase k blokům. Chybí dohody a pravidla k běžným situacím. Zásadním problémem u vychovatelů s lhostejnějším přístupem, je dlouhodobé překračování hranic dětmi, což způsobí posílení tohoto chování u dětí, dokud nedojde k výbuchu. Pokud dítě začne překračovat hranice, měli bychom pravidla pozměnit nebo rozšířit, hlavně zabránit překračování. Při stanovování hranic je důležitý vzájemný respekt, odvaha k zodpovědnosti a pevnosti, otevřenost, jasnost. Hranice se mají měnit podle věku dítěte, jeho vývoji a také vývoji vztahu dospělý a dítě. Stanovení hranic je vždy spojeno s bezpodmínečnou úctou k dítěti, přičemž sám vychovatel musí být osobností, ke které má dítě úctu. I když je stanovování hranic občas velmi obtížné a ne vždy se nám podaří podle svých představ, už jenom samotná cesta k cíli je důležitou etapou, kterou je třeba si vychutnat a určitě to má smysl. (J. U. Rogge, 2013)

## 5.5 Pochvala a tresty

Dle I. Špaňhalové (2004), by předškolní dítě, pokud si to zaslouží, mělo dostat od rodičů na zadek. Autorka zmiňuje, že rodiče by u předškolních dětí neměli tolerovat ničení majetku, ať už vlastního nebo cizího a také dbát na to, aby neublížovali sobě nebo někomu jinému. Na otázku ohledně pochvaly u dítěte, autorka píše, že dítě bychom měli chválit velmi často a za konkrétní věc. Co se týká trestu, zmiňuje, že dítě má dostat zpětnou vazbu za své chování, aby vědělo, co a kdy udělalo špatně. Trestem má být buď zvýšení hlasu nebo zakázání oblíbené činnosti. Trest má být tedy přiměřený věku a hlavně zdůvodněný. Sebevědomí dítěte může rodič narušit, když jej bude trestat za každou maličkost. Nevhodné je také připomínání situace, která se stala již dříve a dítě má výčitky svědomí.

Dle P. Kopřivy (s. 121, 2008) „*Neexistují žádné správné, přiměřené či nutné tresty. Jakýkoliv trest je rizikem svojí podstatou. Současně však zastáváme názor, že nesprávné chování nemá zůstat nepovšimnuto, ať se jedná o děti nebo dospělé.*“ Autor dále vymezuje nejčastější důvody trestání, ke kterým řadí: výchovu, tradice a převzatý sociální model, emoce, potvrzení moci, nevědomost, časový stres, pohodlnost a osobní problémy. Jednotlivé důvody

dále rozepisuje a konkretizuje. V další kapitole sděluje, že ať už je důvod k trestání jakýkoliv, rizika trestání jsou stejná. Trestání zdůrazňuje, že kdo má moc nad někým jiným, může mu kdykoliv ublížit. Příkladem je situace, kdy chlapec z nudy shodí svého bratra ze sedačky a otec na to reaguje pohlavkem pro chlapce, přičemž mu vysvětluje, že ubližovat se ostatním nemá. Chlapec, který dostal pohlavek si později může najít někoho slabšího, nad nímž bude mít moc a může jej napadnout. Tato situace se později může opět rozšířit o někoho dalšího, což je největším rizikem – přenášení moci. Autor dále vysvětluje, že slovní učení tvoří okolo 10 % účinnosti, naopak učení prožitkem je hodnoceno okolo 80 %. Tresty mohou také fungovat jako odpuštění. Většinou trestům předcházejí nějaké výhrůžky, například zakázání určité činnosti. Pokud ovšem dítě tuto činnost oželí, může dál pokračovat ve svém nevhodném chování. Trestem může být nevhodné chování odpuštěno, pokud bude dítě ochotné přijmout další trest, situace se může opakovat stále dokola. Řada dětí, nebude své chování opakovat z důvodu trestu, nikoli z důvodu morální správnosti. Ostatní děti se naučí své chování „vykoupit“ trestem. Tresty nám způsobují většinu negativních emocí, buď probouzí agresivitu nebo naopak stažení do sebe a sebelítost. Na otázku, co tedy používat místo trestů autor zmiňuje princip prožití důsledků nějakého nesprávného jednání a snažení se věci napravit.

Dlouhodobé důsledky trestání jsou dle P. Kopřivy (2008) především v oblasti poškození oblasti rozvoje osobnosti a také je ohrožena oblast vztahů. V trestání samozřejmě záleží na frekvenci, typech a osobnosti dítěte a na dalších okolnostech. Ovšem dlouhodobé trestání vede nejčastěji k problémům s vlastní sebeúctou, kdy si člověk dostatečně neváží sám sebe ani ostatních a také má negativními dopady na vztahy, což vede třeba ke ztrátě důvěry. Jak může problém se sebeúctou a narušenými vztahy ovlivnit chování dítěte, popisuje autor ve dvou projevech. Jedná se o projev pasivní a aktivní. V prvním projevu se u dítěte vyskytují tendence ke lhaní, pokles iniciativy či ustrašené chování. Co se týká aktivního projevu je zde snaha zviditelnit se, být středem pozornosti nebo agresivní chování. Některé negativní dopady mohou přetrvat až do dospělosti. Příkladem je návyk neustále bojovat, prosazovat se nebo používání lhaní či podvodu. Autor definuje pojem přirozené důsledky. P. Kopřiva (s. 135, 2008) *„Přirozené důsledky logicky vyplývají z provinění. Nemusíme si je vymýšlet, ale musíme se naučit je uvidět a najít vhodná slova, která pomohou dítěti, aby je uvidělo také a bylo schopno účinné reakce.“* Tresty většinou nereagují na nápravu provinění na rozdíl od přirozených důsledků, příkladem je pohlavek matky, která utře rozlité mléko za dítě. Postup při řešení nějakého problému s dítětem je následovný. Prvním krokem je zvládnutí emocí, empatie k dítěti. Pokud víme, že máme problém s ovládnutím emocí, je vhodné problém řešit později, až se uklidníme a nebudeme tedy jednat v afektu. Dalším krokem je spoluúčast dítěte na řešení

situace, kdy samo dítě navrhuje určité řešení a poté dochází k nápravě. Někdy se může stát, že výsledek předešlého kroku se nebude shodný pro obě strany, převezme iniciativu dospělý. Tomuto kroku se říká „provedení opatření.“ Dáme dítěti na výběr, že když bude dodržovat určitá pravidla, může si hrát s ostatními dětmi, pokud nebude chtít, bude si hrát v pokoji sám. Každé opatření by mělo být dočasné a dítěti bychom měli dát šanci na nápravu. Pokud předešlé domluvy selhaly, je možno přistoupit k dočasnému oddělení od kolektivu, kdy agresivní dítě přesuneme od dětí. (P. Kopřiva, 2008)

## **5.6 Praktické rady a doporučení, týkající se výchovy a komunikace**

P. Kopřiva (2008) píše rady a doporučení, týkající se jiného pohledu na výchovu a komunikaci, než jsme byli zvyklí. První rada zní, že nové poznatky, které jsme se dozvěděli v této oblasti, bychom měly začít praktikovat hned, a ne čekat na jiný vhodnější okamžik. Zároveň je ovšem dobré, zaměřit se pouze na jednu efektivní dovednost a procvičovat ji. Dalším tipem je, že pokud si všimneme nějaké situace, ve které je dospělý v interakci s dítětem, můžeme si zkusit mentální cvičení, kdy si situaci v hlavě přehrajeme, jak by mohla proběhnout jinak. Nové postupy by se měly zkusit především v klidových situacích, kdy nejsme emočně vypjatí. Důležitou poznámkou autora je, že pokud se jedná o nějaký hlubší patologický projev, je zde potřeba neotálet a nutně se obrátit na pomoc odborníků. Je vhodné si dát čas na rozmyšlenou, pokud nevíme, jak zareagovat anebo pokud nemáme emoce pod kontrolou. Měli bychom si uvědomit, že se jedná o proces dlouhodobý, musíme být tedy trpěliví. Nikomu nevnucujeme nevyžádané rady, a to nejdůležitější na závěr, hlavně netrpět pocitu viny, že jsme dělali určité věci ve výchově a komunikaci dětí jinak.

## 6 Komunikace učitele MŠ a dětí

Za velmi důležitou považujeme komunikaci učitele mateřské školy a dětí. Zásady správné komunikace, na které by začínající učitel neměl zapomenout, shrneme v podkapitolách.

### 6.1 Zásady pro komunikaci s dětmi

#### 6.1.1 Verbální komunikace

Při komunikaci s dítětem, velmi záleží na paralingvistickém projevu učitelky, které je vnímáno dítětem velmi citlivě. Dítě dokáže rozpoznat nejistotu, strach z hlasového projevu, proto bychom si měli dát na tuto oblast zvláště pozor. (Svobodová In Svobodová, Vítečková, 2017) Formální stránkou řeči, kterou se paralingvistika zabývá jsou například intenzita hlasového projevu, barva hlasu, délka projevu, rychlost projevu, přesnost řeči.... (Šmelová, 2004) Velmi podstatné je také umění naslouchat dítěti, které je důležité především v situacích, kdy se nám dítě s něčím svěřuje a potřebuje naši pomoc. Naslouchání je také přínosné, když řešíme konflikt a potřebujeme porozumět, co nám sděluje druhá strana. V této situaci nesmíme dát průchod emocím, ale zaměříme se na rozum. (Svobodová In Svobodová, Vítečková, 2017) Dále je nezbytné vcítit se do stavu dítěte, respektovat jej, zaujímat opravdový postoj k dítěti a při rozhovoru být konkrétní. (Šmelová, 2004)

P. Kopřiva (2008) uvádí přehled efektivních komunikačních dovedností k dětem při řešení nějakého problému. Jako první je uveden popis situace a její konstatování. Zaměřujeme se na to, co se stalo, ale nehodnotíme osobu. Příkladem může být situace, kdy nevyčteme dítěti, že si zase neuklidilo hračku, ale konstatujeme, že vidíme neuklizenou hračku. Je vhodné oslovit dítě jménem a používat slova typu: vidím, slyším, cítím. V žádném případě nezobecňujeme a nepřeháníme (nikdy, vždycky...). V komunikaci také samozřejmě používáme otázky, kterými zjišťujeme potřebné informace a druhým typem jsou otázky, které vedou ke spolupráci a spoluúčasti. P. Kopřiva (s. 53, 2008) „*Otázky, kterými žádáme o informace nebo o spolupráci aniž bychom vyvíjeli nátlak nebo uváděli druhého do rozpaků, vyjadřují partnerský vztah.*“ Otázky, které pokládáme, mohou mít ovšem někdy i mocenský nátlak, aniž, bychom si to uvědomovali. Z tohoto důvodu je vhodné nahradit co nejvíce otázek popisem. P. Kopřiva (s. 54, 2008) „*Kombinace popisu a otázek typu: „Co s tím uděláme?“ se však osvědčuje jako jedna ze základních komunikačních strategií.*“ Použití popisu je výhodné také v tom, že se ve většině případů dozvídáme o důvodech, které k určitému jednání vedly. Pokud si nejsme



jisti, zda jsme použili vhodnou formulaci, dobrou pomůckou k zjištění je, říct si, zda, kdybychom byli dítětem, jestli bychom tuto formulaci chtěli slyšet. Při komunikaci je také vhodné mluvit v první osobě čísla množného nebo v třetí osobě čísla množného. Důvodem je lepší přijetí pravidel nebo norem, které jsou platné pro všechny. Při požadavku je také dobrou pomůckou vysvětlit jeho smysluplnost, z jakého důvodu to po dítěti požadujeme. Pokud dětem sdělujeme pravidla třídy, formulujeme je vždy pozitivně nikoli negativně (chodíme pomalu po třídě, nikoli neběháme). (Kopřiva, 2008)

Komunikační dovednost, která šetří naše nervy a také náš čas se nazývá „Dvě slova.“ Principem je shrnout požadavek do dvou slov, které se skládají z oslovení dítěte a požadavku, např. „Jirko, boty!“ Tato dovednost se ovšem musí používat v pouze v situacích, ve kterých je zřejmé, co tímto sdělením máme na mysli. (Kopřiva, 2008)

### **6.1.2 Nonverbální komunikace**

Při nonverbální komunikaci se nepoužívají slova, ale jiné mimoslovní způsoby. (Šmelová, 2004) Prvním způsobem je sdělování pohledů, co sledujeme a jak dlouho. Děti dokáží vnímat, jestli je pedagog vnímá nebo naopak nevnímá. Podle míry pohledů a celkového objemu pohledů se dá poznat zájem pedagoga o děti. (Křivohlavý In Šmelová, 2004). Druhým způsobem je sdělování výrazem obličeje, čímž můžeme rozpoznat aktuální emocionální náladu. Dále sdělování pohyby všech částí těla, přičemž intenzita pohybů úzce souvisí s prožíváním. Sdělování fyzickými postoji souvisí s držením těla. Podle určitých poloh hlavy či rukou, dokážeme rozpoznat postoj přátelský či nepřátelský. Na dítěti tedy vidíme jeho postoj k pedagogovi anebo dětem. Další je sdělování kulturně vázanými postoji a pohyby neboli gesty, týkající se především rukou. Při interakci učitele a dítěte mají gesta velký význam, například při projevu souhlasu nebo nesouhlasu. Sdělování dotykem je vhodné, když chceme dát najevo svou přízeň, dítě ocenit apod. Sdělování vzájemným přiblížením či oddalováním souvisí se vzdáleností komunikujících osob, přičemž čím jsme blíže, tím pocítujeme větší sympatie. Posledním mimoslovním způsobem je sdělování úpravou zevnějšku, týkající se jak pedagoga, tak dítěte. Upravenost nebo naopak neupravenost dítěte nám může napovědět z jakého typu rodiny dítě pochází. (Šmelová, 2004)

Využití nesouhlasného pohledu nebo gesta je užitečné v situacích, kdy nechceme nápadně zasahovat do kolektivu dětí, ale chceme upozornit na určité nežádoucí chování. (Kopřiva, 2008)

### **6.1.3 Komunikace činem a komunikační dovednosti**

Pro komunikaci činem je typické především vztah k lidem, věcem, činům či sdělování postojů. Na základě těchto zmíněných informací je tvořena osobní pověst pedagoga mezi dětmi, rodiči, spolupracovníky a okolím. Kvalita pedagogické komunikace záleží na tom, jakými komunikačními dovednostmi pedagog disponuje. K těmto dovednostem patří velmi důležité naslouchání, kterým pedagog dává najevo svůj zájem a pozornost dítěti. Odrážení slouží k tomu, že pokud pedagog nemá jistotu v tom, co dítě řeklo, opakuje jeho slova. Tento styl lze také využít, když chce pedagog dát dítěti najevo, že jej vnímá. Vyjasňování je podobné interpretaci. Hlavním záměrem je opakované prohlášení toho, co děti řekly. Hledání příkladů pomáhá lépe pochopit určitý problém. Při tázání dětí je třeba dát si pozor především na volbu slov, kterým by děti měly porozumět, dále frekvenci dotazování, která odpovídá věku dětí a způsob, jak otázku pokládáme. Otázky by měly být krátké, výstižné, přesné. Součástí jedné otázky nesmí být dva či více úkolů, které vyžadují současné řešení. Když pokládáme otázku, nesmíme zdůrazňovat slova, která určují podstatu. Rychlost otázky je v souladu s věkovými a individuálními zvláštnostmi dětí. Otázky by měly odpovídat stanoveným cílům a individuálním možnostem dětí. (Šmelová, 2004)

## 7 Co děti nejvíce potřebují

### 7.1 Základní potřeby dětí

Potřeby dětí jsou nejdříve naplňovány rodinou. Hlavní roli v naplňování potřeb hraje především intuice rodiny. Jakmile dítě nastoupí do mateřské školy, přebírá část zodpovědnosti za naplňování potřeb paní učitelka. I přes profesionální připravenost, není snadným úkolem naplnit očekávání všech dětí v mateřské škole. E. Opravilová (s. 65, 2016) píše, že *„Jejich potřeby jsou sice v zásadě stejné nebo velmi podobné, ale způsob uspokojení se v obsahu, kvalitě, rozsahu a způsobu prožívání u jednotlivých dětí liší.“* Některé děti nachází jistotu a bezpečí pouze u matky, ostatní jsou tuto potřebu schopny nalézt i u někoho jiného, kdo je k němu vlídný. Některé děti je nutné stále povzbuzovat, jiné bychom měli spíše tlumit. Pokud potřeby nejsou dostatečně naplněny, může dítě začít strádat. *„Krátkodobé strádání se může projevit stavem úzkosti, zvýšenou agresivitou, popřípadě i vegetativními poruchami (např. při adaptaci na vstup do mateřské školy si dítě ráno stěžuje na bolest hlavy nebo břicha, špatně spí).“* Pokud se jedná o drobné problémy, většinou bez následků odezní, pokud by byl ovšem stav dlouhodobý, mohlo by se jednat o stav zvaný deprivace. V tomto případě se musí stanovit přesná diagnóza a stanovení léčebné terapie. (Opravilová, 2016) Deprivace se projevuje citovou a intelektovou nevyspělostí, nerovnoměrným vývojem s poruchami chování. (Průcha, Walterová a Mareš In Šmelová, 2004)

Nejznámější model potřeb, určený všem lidem, bez rozdílu věku, je model A. Maslowa. Základ tvoří fyziologické potřeby (jídlo, spánek...), dále jsou to potřeby bezpečí (jistota, stálost...), nad nimi se nachází potřeby sounáležitosti (lásky, náklonnost...), dále jsou to potřeby uznání (úcta, sebedůvěra) a na vrcholu jsou potřeby seberealizace (sebenaplnění). (Šmelová, 2004)

#### 7.1.1 Základní biologické potřeby

Dle Dunovského (In Šmelová, 2004) do biologických potřeb patří vše, co nám zajišťuje správné fungování metabolismu, ať už z hlediska vývojového, tak i z hlediska aktuálního (kvalitní výživa, správná hygiena...). Také zde patří podnětné prostředí pro správný vývoj zejména nervové soustavy, pohybových aktivit, což navazuje na psychické aktivity. Dále zde patří posilování a rozvoj organismu, potřeba komplexní preventivní péče, atd.

## 7.1.2 Základní psychické potřeby

J. Langmaier (In Matějček, 2015 s. 37-38) vymezil čtyři základní psychické potřeby, kterými jsou:

1. „*Potřeba určitého množství, kvality a proměnlivosti vnějších podnětů.*“ Jedná se o správné naladění organismu na úroveň dané aktivity. Znamená to, že nejsme přetěžováni ani netrpíme nudou. Předškolní pedagog, dle E. Šmelové (2004), musí děti připravovat přiměřeně tak, aby byla podpořena jejich přirozená zvědavost.

2. „*Potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech.*“ Veškeré dění v životě nevnímáme jako náhodné, chaotické, nýbrž z podnětů, které k nám přicházejí, se stanou zkušenosti, poznatky a pracovní strategie. Tato potřeba je důležitá při procesu učení. E. Šmelová (2004) uvádí, že v mateřské škole by se děti měly cítit bezpečně a měly by se schopni v ní orientovat. Důležité dle autorky je ze strany pedagoga motivace a aktivizace dětí.

3. „*Potřeba prvotních citových a sociálních vztahů, tj. vztahů k osobám prvotních vychovatelů.*“ Potřeba, při které dítě získává pocit jistoty a zároveň podmínka správného vnitřního nastavení osobnosti dítěte. E. Šmelová (2004) zdůrazňuje, že pedagog musí věnovat každému dítěti dostatečnou pozornost, navíc s ohledem na individuální prožívání dětí. Autorka dále píše, že některé děti chtějí pedagoga pouze pro sebe, jiné si těžko zvykají na prostředí školy a prožívají strach a úzkost z odloučení od matky.

4. „*Potřeba identity, tj. potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty.*“ Pokud je potřeba dostatečně uspokojena, dítě získává zdravé vědomí vlastního já, které je v budoucnu důležité pro osvojení společenských rolí a stanovení si hodnotných cílů. Dle E. Šmelové (2004) by měl pedagog dbát na to, aby dítě nezažívalo nadměrně neúspěch, který může přejít v nezájem o společné aktivity, ovšem ani pocit nadřazenosti není vhodný.

5. K těmto čtyřem potřebám přidal Z. Matějček (s. 38, Matějček 2015) pátou potřebu, „*potřebu otevřené budoucnosti neboli životní perspektivy.*“ Tato potřeba dává našemu životu určité časové rozpětí. Autor uvádí, že ji převzal od dr. Jiřího Mrkvičky a uznal její důležitost.

Z. Matějček (2015) dále uvádí, že pořadí psychických potřeb není náhodné, ale hierarchicky uspořádané od nejobecnější a nejuniverzálnější potřeby až po poslední potřebu určenou výhradně pro lidskou společnost. E. Šmelová (2004) píše, že učitelé mateřských škol

nemohou opomíjet tuto potřebu, protože děti chtějí dosáhnout určitých „cílů“, i když se jedná o krátký časový horizont (jíst příborem apod.).

### **7.1.3 Základní sociální potřeby**

Tyto potřeby souvisejí s psychickými potřebami. Některé potřeby jsou dokonce označovány za psychosociální, protože jsou propojené. Socializace neboli začleňování do společnosti sice probíhá celý život, ale v předškolním období má velmi důležitou roli pro další rozvoj dítěte. *„Základním a nejdůležitějším sociálním prostředím pro dítě je rodina.“* (Dunovský In Šmelová 2004, s. 74). Sociální prostředí se postupně rozšiřuje o vrstevníky, dítě začne navštěvovat mateřskou školu apod. Nejdůležitější je přijetí dítěte, láska a pocit bezpečí. Dítě se také učí, že ne všechno může jít podle jeho představ, ale že se musí přizpůsobit. (Dunovský In Šmelová, 2004)

### **7.1.4 Základní vývojové potřeby**

Poslední skupinu tvoří základní vývojové potřeby. Jejich funkce je udržet již dříve dosaženou úroveň v přiměřeném stavu. *„Vývojové potřeby vedou k činnostem, jimiž se jedinec sám rozvíjí. Motivují k aktivitám, které prostřednictvím procesu učení realizují vnitřní možnosti jedince a vedou k posunu v jeho vývojové úrovni.“* (Dunovský In Šmelová 2004, s. 74) Mezi základní znaky vývojových potřeb řadíme: aktualizaci těchto potřeb, uspokojování potřeb, které má dlouhodobý charakter, s věkem roste i motivace, což souvisí s vývojovými potřebami, tato motivace je proměnlivá, charakter potřeb se mění a vývojové potřeby vedou k tomu, že jedinec začne vyhledávat nové činnosti, děti zkouší nové věci, při kterých zjišťují nové poznatky a osvojují si dovednosti. (Šmelová, 2004)

## **7.2 Doporučená péče pro děti – prevence**

Dle J. Prekopové (2014) je důležité vysvětlovat potřeby dětí budoucím odborníkům, učitelům, psychologům, zdravotním sestřám apod. To, že budoucí odborníci budou vědět více o technice, než o citech dítěte je smutným poznatkem. Důležité jsou tedy informace o změně základních potřeb v průběhu vývojových stupňů. Základ tvoří důvěra, která vzniká již v prenatálním období. V prvním půl roce života nelze rozmazlit dítě, má tedy být uspokojováno

veškeré jeho potřeby. Rozhodně jej nenechat „vyplakat“, aby ho to přešlo. Od sedmého měsíce nastává u dětí citlivé období, v něm ovšem stále uspokojujeme potřebu utěšující blízkosti. Pokud dítě bude chtít samo rozhodovat, ne vždy mu přání splnit. Pro děti jednoleté a dvouleté, pokud se bojí spát samy, je vhodné uložit je do společné postele rodičů. Pokud dítě odmítá určitou stravu, nemá se mu hned nabízet strava jiná, ale ponechat jej chvíli o hladu. Zacházení s dětmi v období vzdoru vyžaduje zvláštní pozornost. Dítě se má, pokud možno se svým vzdorem vypořádat samo. Pokud je ovšem jeho prožívání natolik silné, že jej nedokáže samo zpracovat, měli bychom jej vzít do náruče a uklidnit. Nejdůležitější zásady se dají shrnout následovně: Dbát na oboustranné přizpůsobení rodiče a dítěte. Na vývoj dítě nepohlížet pouze z pocitu, který máme právě teď a tady, ale vnímat jako dlouhodobý proces, který je přenášen z generace na generaci.

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 8 Problematika začínajícího učitele v mateřské škole

### 8.1 Cíl práce, metodologie a výzkumný vzorek

Jelikož jsme chtěli zmapovat současnou situaci začínajících učitelů v mateřské škole a prozkoumat jejich problémy spojené se začátky v této profesi, rozhodli jsme se provést průzkum. V rámci praktické části bakalářské práce jsme zvolili, z důvodu poměrně snadného získání informací od vysokého počtu respondentů, kvantitativní metodu nestandardizovaného dotazníku vlastní tvorby (viz příloha č. 1). P. Gavora dle Chrásky (2016, s. 158) vymezuje dotazník jako „*způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí*“.

Dotazníky byly rozesílány elektronickou formou a byly vyplňovány anonymně. Výzkumný vzorek tvořily začínající učitelky MŠ (1 měsíc – 5 let praxe od nástupu do MŠ). Celkový počet respondentů byl 70.

Hlavním cílem praktické části bylo zjistit nejčastější problémy začínajících učitelů v MŠ.

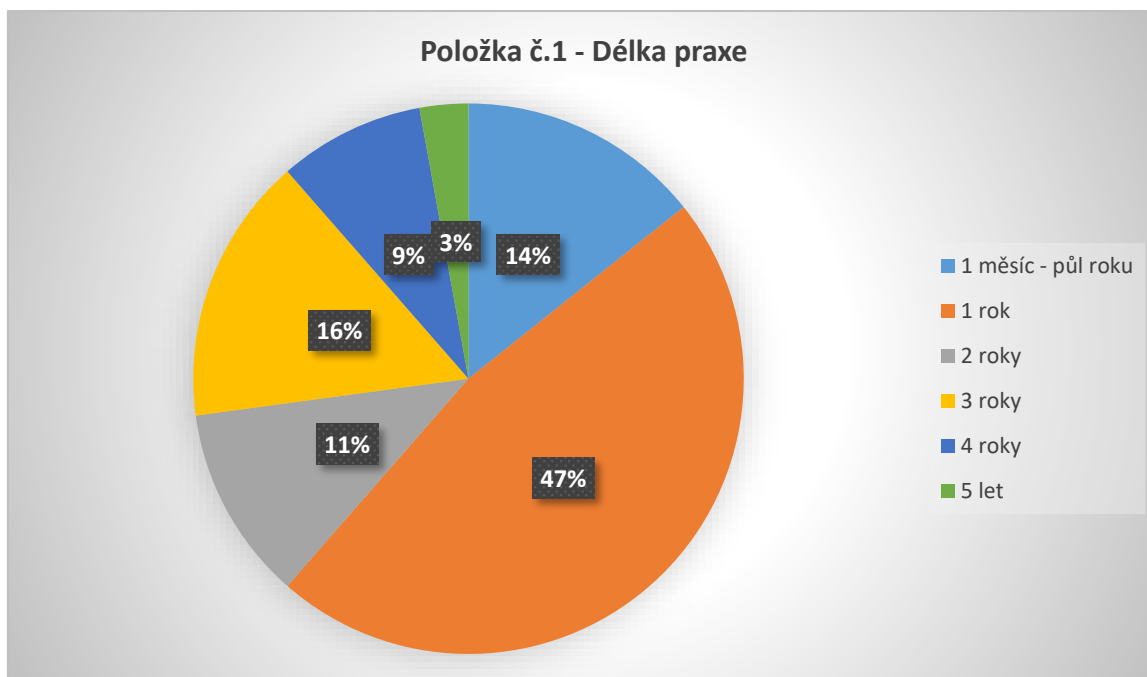
Vytyčili jsme si tyto dílčí cíle:

- zjistit motivaci k výběru povolání učitele v MŠ
- zjistit nejčastější problémy, týkající se začínajících učitelů mateřských škol (kázeň dětí, spolupráce rodiny a MŠ, profesní kompetence...)
- zjistit nejvíce využívanou pomoc při potížích
- zjistit užitečnost a míru využívání odborných knih u začínajících učitelek při práci v MŠ

Byly stanoveny následující předpoklady:

1. Předpokládáme, že hlavní motivací začínajících učitelek k výběru povolání je láska k dětem a touha s nimi pracovat.
2. Předpokládáme, že rozdílná délka praxe v MŠ má vliv na míru zvládnutí kázně u dětí.
3. Předpokládáme, že nejvíce využívaná pomoc při potížích jsou rady ostatních pedagogů v MŠ.
4. Předpokládáme, že odborné knihy budou považovány za velmi užitečné a často využívané pro začínající učitelky v MŠ.

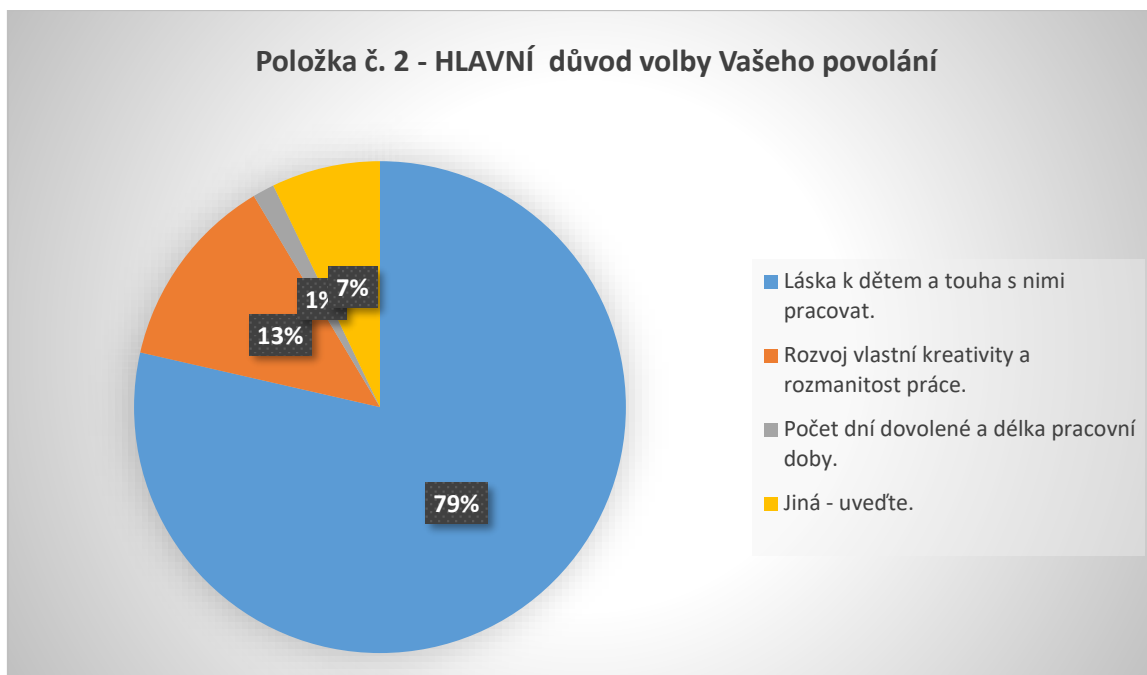
## 8.2 Vlastní šetření



**Graf č. 1 (vlastní graf)**

Z grafu č. 1 vyplývá, že největší zastoupení praxe bylo v délce 1 roku (47 %), 3 roky zvolilo 16 %, 1 měsíc – půl roku uvedlo o jednoho respondenta méně – 14 %, 11 % respondentů má praxi 2 roky, 9 % tvoří praxe 4 roky a nejmenší zastoupení je 5 let (3 %).





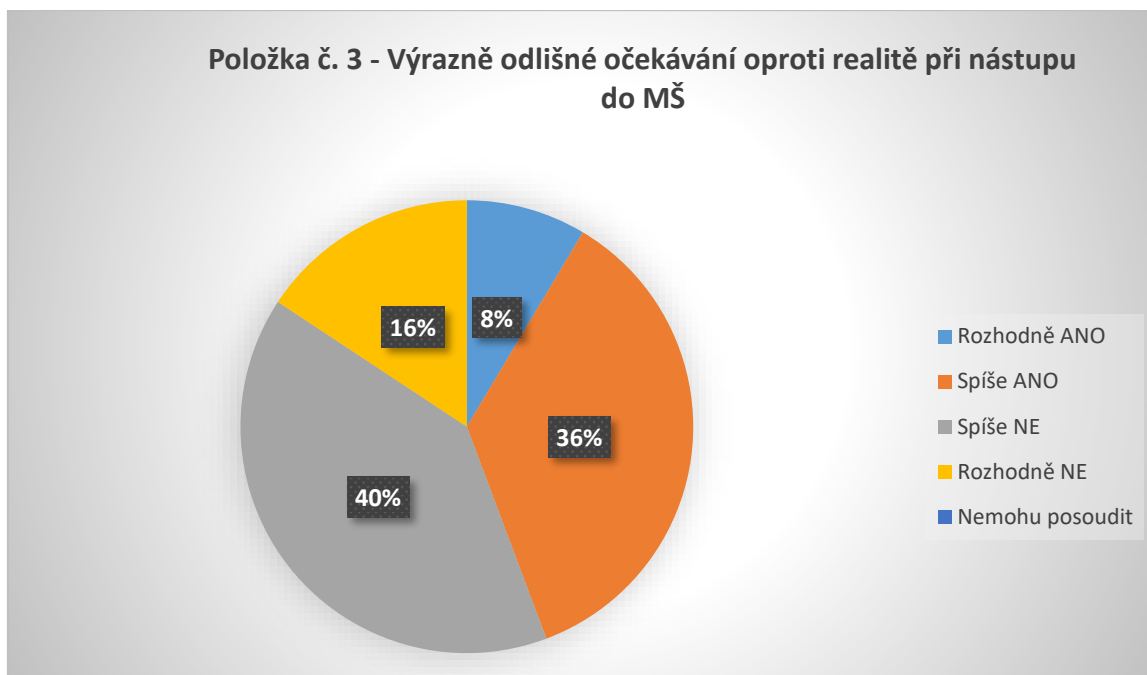
**Graf č. 2 (vlastní graf)**

**Jiná - uveďte:**

- Rodinná volba povolání (téměř všechny ženy v rodině jsou učitelky).
- Někoho něco naučit. Vidět zlepšení. Pomáhat aj..
- Od všech možností část.
- Mám to naproti baráku.
- Baví mě to.

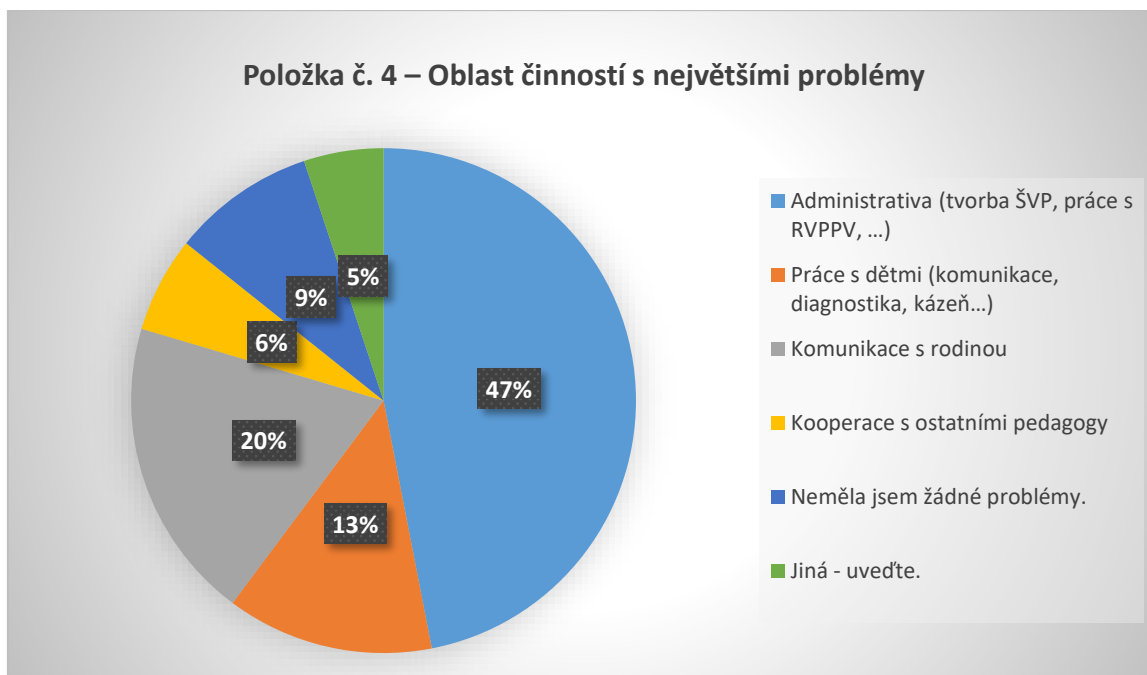
Z grafu č. 2 je patrné, že většina učitelek (79 %), zvolila jako hlavní důvod volby povolání lásku k dětem a touhu s nimi pracovat. Rozvoj vlastní kreativity a rozmanitost práce zvolilo přesně 13 % dotazovaných. Položku *jiná odpověď* zahrlo 7 % a zde byly dopisovány vlastní odpovědi dotazovaných (viz pod grafem). Počet dní dovolené a délku pracovní doby rozhodně nelze brát jako častý hlavní důvod volby povolání, počet procent činil pouhé 1 %.

**Položka č. 3 - Výrazně odlišné očekávání oproti realitě při nástupu do MŠ**



**Graf č. 3 (vlastní graf)**

Graf č. 3 ukazuje, že nejvíce odpovědí bylo u tvrzení, že spíše se očekávání učitelek nelišilo od reality (40 %) o něco méně (36 %), že se očekávání spíše lišilo od reality, 16 % vědělo, že jejich očekávání bylo totožné s realitou a 8 % si bylo jistých, že realita byla rozhodně jiná, než jakou si ji představovali.

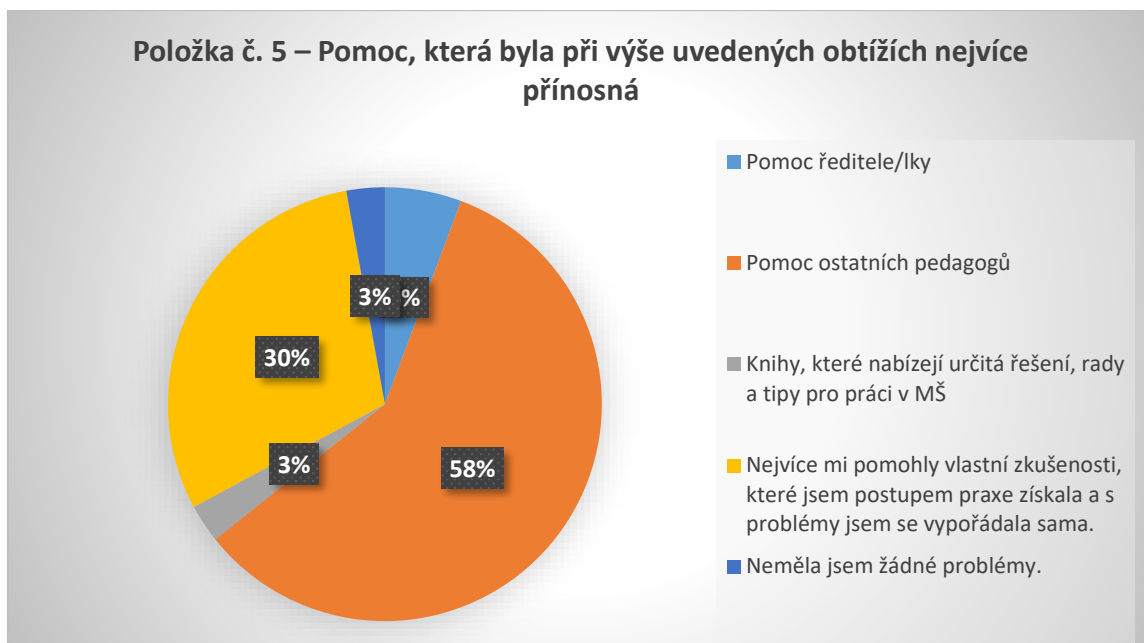


**Graf č. 4 (vlastní graf)**

**Jiná - uveďte:**

- Orientování se v dokumentech, se kterými jsem se setkala méně (ev. list, záznam o zahradě, lékárně)
- Vyřizovat papíry a zároveň se věnovat dětem
- Kooperace s paní ředitelkou na třídě
- Organizace činnosti se skupinou dětí
- komunikace s vedením

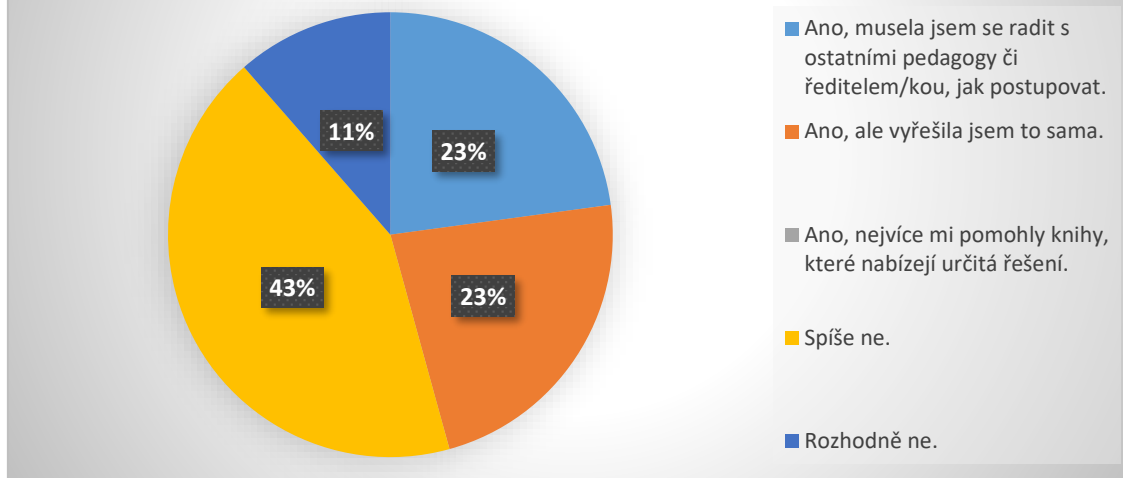
U této otázky byla možnost výběru více odpovědí a možnost napsat vlastní odpověď. Z grafu č. 4 vyplývá, že téměř polovina (47 %) začínajících učitelek má potíže s administrativou. Komunikaci s rodinou uvedlo 20 %, práci s dětmi 13 %. Žádné problémy nemělo 9 %, délka praxe zde nehrála roli, pohybovala se totiž od 1 měsíce po 3 roky. Kooperaci s ostatními pedagogy uvedlo pouze 6 % a možnost vlastní odpovědi využilo 5 %. Tyto odpovědi se většinou týkali administrativy a komunikace s vedením. (viz pod grafem č. 4).



**Graf č. 5 (vlastní graf)**

Graf č. 5 znázorňuje, že více než polovina (58 %) uvedla pomoc ostatních pedagogů. Vlastní zkušenosti, získané postupem praxe a vypořádání s problémy sama, označila 1/3 respondentek z nichž některé měli uvedenou délku praxe v dotazníku do čtvrt roku.

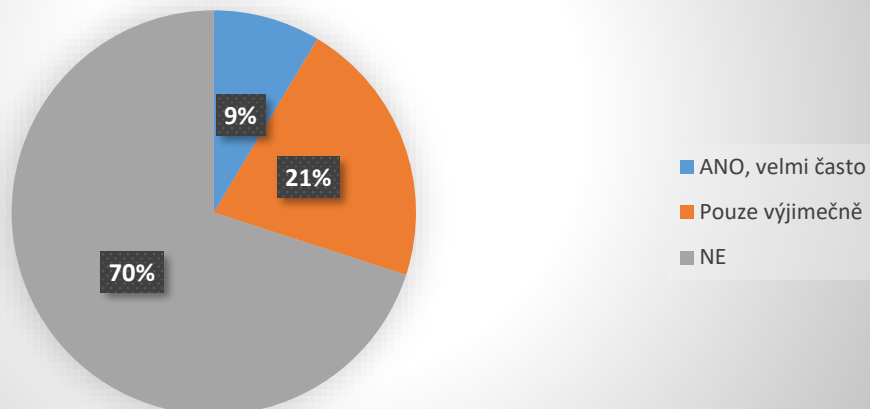
**Položka č. 6 – Výskyt potíží v oblasti spolupráce a komunikace s rodinou**



**Graf č. 6 (vlastní graf)**

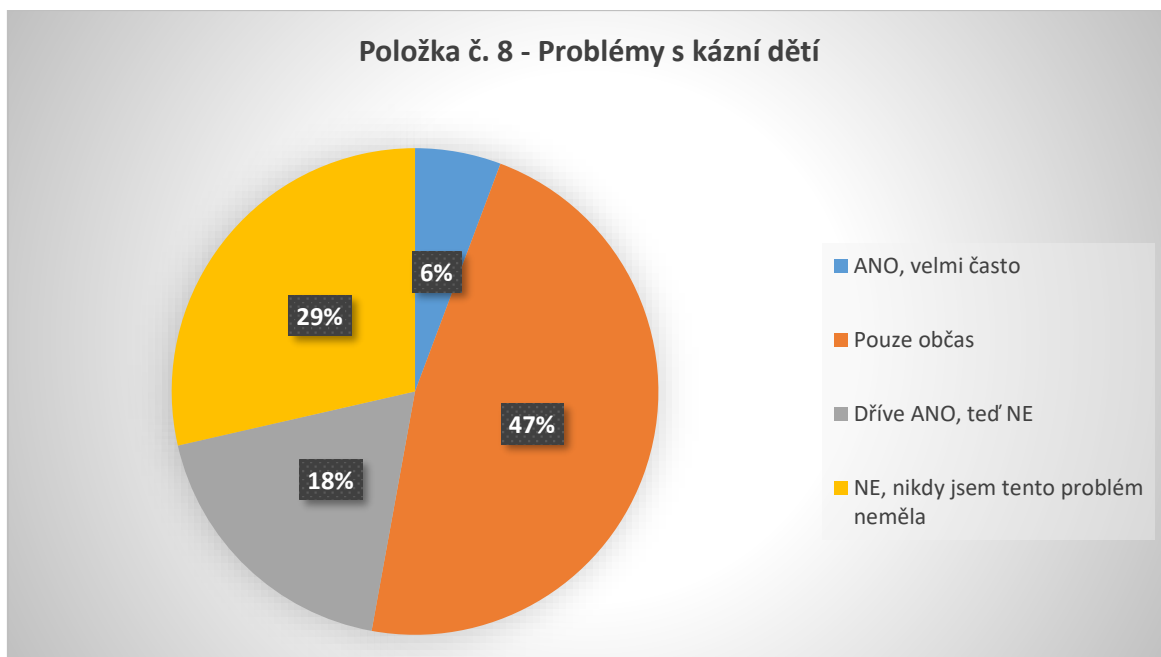
Nejvíce odpovědí v grafu č. 6 bylo u varianty, že spíše se nevyskytují problémy v oblasti komunikace a spolupráce s rodinou (43 %). Vyrovnané hodnoty nastaly u souhlasných odpovědí, 23 % se muselo radit s ostatními pedagogy či ředitelkou, jak postupovat, ostatních 23% problémy vyřešilo samo. Rozhodně žádné problémy nemělo 11 %.

**Položka č. 7 – Prožití situace, ve které se rodič bránil, že jako začínající učitelka v MŠ nemáte dostatek zkušeností a tím pádem Vaše rady a doporučení nechtěl respektovat**



**Graf č. 7 (vlastní graf)**

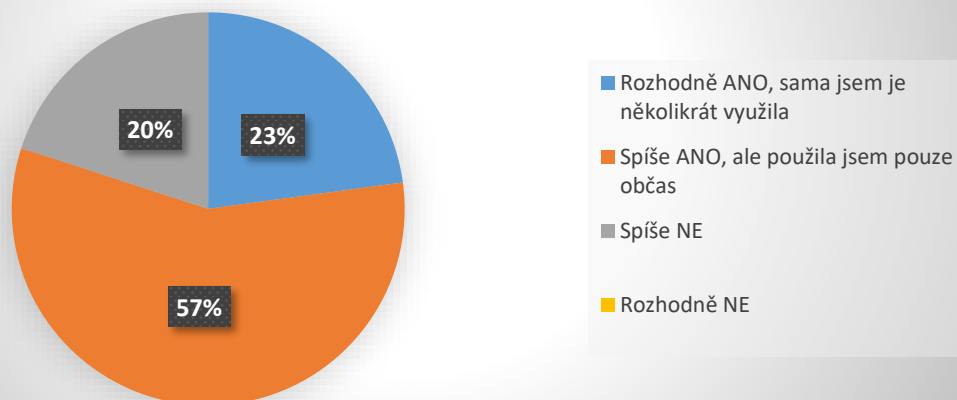
Z grafu č. 7 vyplývá, že 1/3 respondentek měla s respektováním rad a doporučení rodičům problémy, z toho 21 % pouze výjimečně a 9 % velmi často. Ostatní respondentky problémy tohoto charakteru neměly.



**Graf č. 8 (vlastní graf)**

Graf č. 8 nám sděluje, že největší zastoupení (47 %) uvedlo, že problémy s kázní dětí mají respondentky pouze občas, 29 % nikdy tento problém nemělo. Dříve ano, teď ne, uvedlo 18 %. Odpověď ano, velmi často zvolilo 6 %, které měli praxi od měsíce po 2 roky. S kázní dětí nikdy nemělo problémy pouze 29 %.

**Položka č. 9 – Užitečnost knih pro začínající učitele, které nabízejí určitá řešení, rady a tipy pro práci v MŠ (jak komunikovat s rodiči, jak tvořit ŠVP,...)**

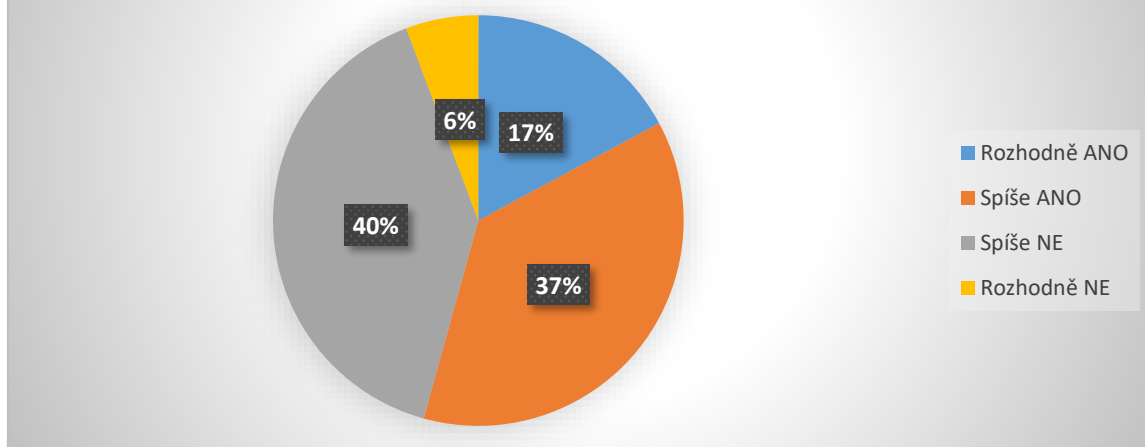


**Graf č. 9 (vlastní graf)**

Graf č. 9 ukazuje, že přesně 80 % respondentek užitečnost odborné literatury potvrdilo, z čehož 57 % spíše ano, ale knihy použily pouze občas, 23 % rozhodně ano a využily je několikrát. Pouhých 20 % si myslí, že užitečné příliš nejsou.



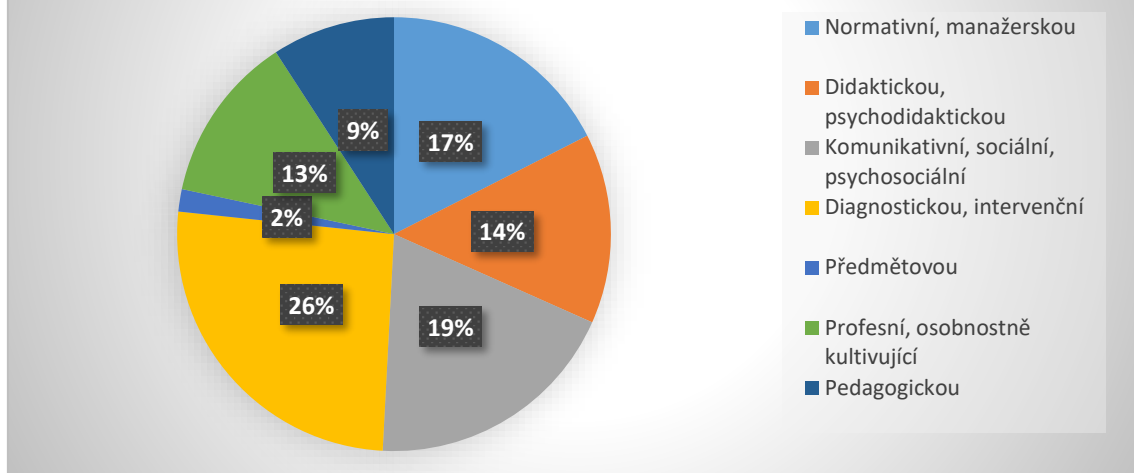
**Položka č. 10 – Dostatečná připravenost Vaší školy (SŠ, VOŠ, VŠ)  
v oblasti propojení teorie s praxí**



**Graf č. 10 (vlastní graf)**

Spokojenost s přípravou školy na budoucí povolání učitelek není příliš velká, což dokazují téměř vyrovnané hodnoty grafu č. 10. Necelá polovina dotazovaných, tedy 46 % spojena nebyla, z čehož 40 % spíše ne a 6 % rozhodně ne. Zbylá část, tedy 54 % spokojena byla, z toho 37 % spíše ano a 17 % rozhodně ano.

### Položka č. 11 – Potřeba rozvíjení především těchto profesních kompetencí



**Graf č. 11 (vlastní graf)**

Graf č. 11 ukazuje, že téměř 1/3 (26 %) respondentek potřebuje nejvíce rozvíjet diagnostickou a intervenční oblast, druhou nejvíce problémovou profesní kompetencí je komunikativní, sociální a psychosociální (19 %), 17 % respondentek zvolilo normativní a manažerskou, 14 % didaktickou a psychodidaktickou, 13 % profesní, osobně kultivující, 9 % pedagogickou a nejméně problémovou je s 2 % předmětová kompetence.

### 8.3 Shrnutí výsledků průzkumu

Hlavním cílem průzkumu bylo zjištění problémů začínajících učitelek v MŠ. Na začátku jsme formulovali čtyři dílčí cíle a čtyři předpoklady. Pro naplnění cílů práce jsme využili kvantitativní metodu formou nestandardizovaného dotazníku vlastní tvorby. Výsledky jsme zpracovali, graficky znázornili a využili k vypracování odpovědí na stanovené předpoklady.

Dotazníkového průzkumu se účastnilo 70 respondentů s délkou praxe od 1 měsíce po 5 let. Největší zastoupení respondentů bylo s délkou praxe 3 roky (47 %).

Prvním dílčím cílem bylo zjistit nejčastější motivaci při výběru povolání učitelství pro mateřské školy. Výsledkem byla odpověď láska k dětem a touha s nimi pracovat (79%). Nejvíce znepokojující odpověď na hlavní důvod volby povolání byla jednoznačně „Mám to naproti baráku.“ Pokud to respondentka myslela opravdu upřímně, tak její pracovní nasazení nebude nejspíše moc kvalitní. Hlavní motivací pro ni totiž nebylo tvrzení, které by souviselo s náplní práce, ale pouze vlastní pohodlnost. O důležitosti motivace při výběru učitelského povolání jsem se zmiňovala v teoretické části bakalářské práce (viz podkapitola 1.3).

Druhým dílčím cílem bylo zjištění problémových oblastí, se kterými se setkává začínající učitel mateřské školy. Nejvíce problémová oblast byla pro necelou polovinu (47 %) administrativa – tvorba ŠVP, práce s RVP PV, aj. S problematikou kázně u dětí se potýká 47 %. Konflikt v oblasti spolupráce a komunikace s rodinou označilo 46 %. Necelá třetina respondentek (30%) se někdy dostala do situace, kdy nebyla respektovaná rodinou kvůli pozici začínající učitelky. Nejvíce „problémovou“ profesní kompetencí byla diagnostická, intervenční, kterou zvolilo 26 %. Druhou nejvíce označenou byla komunikativní, sociální a psychosociální kompetence (19 %). Co se týká problematiky předchozího vzdělávání, nepatrně větší polovina (54%) respondentek uvádí, že je jejich navštěvovaná škola pedagogického zaměření (SŠ, VŠ, VOŠ) připravila dostatečně v oblasti propojení teorie s praxí. Ostatní respondentky jsou opačného názoru.

Třetím dílčím cílem bylo zjistit nejvíce využívanou pomoc při potížích. Pomoc ostatních pedagogů (58%) je dle respondentek nejvíce využívaná.

Čtvrtým dílčím cílem bylo zjištění názoru na užitečnost odborných knih začínajících učitelek při práci v MŠ. Největší zastoupení (57 %) respondentek si myslím, že knihy jsou spíše užitečné, ale využily je pouze občas. Několikrát využívané a velmi užitečné jsou knihy pro 23% respondentek a 20 % si myslí, že spíše užitečné nejsou. Při zjišťování nejvíce využívané pomoci, označily pouze 3 % respondentek položku knihy, které nabízejí určitá řešení, rady, tipy aj.

Dále uvádíme odpovědi na vytyčené předpoklady, které byly formulovány na základě zjištěných výsledků.

1. **Předpoklad - Předpokládáme, že hlavní motivací začínajících učitelek k výběru povolání je láska k dětem a touha s nimi pracovat.** Tento předpoklad **byl potvrzen** většinou respondentů (79 %).
2. **Předpoklad – Předpokládáme, že očekávání učitelek před nástupem do praxe bude téměř shodné s realitou.** Tento předpoklad **nebyl potvrzen**. Pouze o pár procent větší polovina respondentek (56 %) neměla výrazně odlišné očekávání od reality, (z toho 40 % spíše nemělo a 16 % rozhodně nemělo). Necelá polovina měla odlišné očekávání oproti realitě (z toho 36 % spíše mělo a 8 % rozhodně mělo).
3. **Předpoklad - Předpokládáme, že (rozdílná) délka praxe v MŠ má vliv na (míru) zvládnání kázně u dětí.** Předpoklad **nebyl potvrzen**. Bylo zjištěno, že rozdílná délka praxe nemá vliv na míru zvládnání kázně u dětí. (Velmi často a nebo občas mají problémy s kázní dětí i respondentky s praxí 5 let.)
4. **Předpokládáme, že odborné knihy budou považovány za velmi užitečné a často využívané pro začínající učitelky v MŠ.** Tento předpoklad **nebyl potvrzen**. Nejvíce respondentek sice považuje knihy za docela užitečné, ale využívá je pouze občas (57 %). Některé respondentky (20 %) si dokonce myslí, že tyto knihy spíše nejsou užitečné.

Z výsledků dotazníkového průzkumu vyplývá, že většina začínajících učitelek si zvolila toto povolání z důvodu lásky k dětem a touhy s nimi pracovat. Očekávání před nástupem do praxe se většině respondentek nelišilo od reality. Nejvíce problémovou oblastí byla označena administrativa – práce s RVP PV, tvorba ŠVP, aj. Nejpřínosnější pomocí při potížích jsou rady ostatních pedagogů. Problémy s komunikací a spoluprací s rodinou má necelá polovina dotazovaných. Potíže s respektem začínajících učitelů u rodičů se vyskytují pouze u třetiny. Téměř všichni mají (nebo měli) problémy s kázní u dětí. Užitečnost odborných knih, které poskytují určitá řešení, rady, tipy, většina spíše potvrzuje, ovšem v praxi je využívá pouze občas. Názor na dostatečnou připravenost navštěvované školy (SŠ, VŠ, VOŠ) v oblasti propojení teorie s praxí má téměř vyrovnané hodnoty, ovšem o trochu

více respondentek se shoduje, že jsou dostatečně ze školy připraveni v této oblasti. Nejvíce problémovou profesní kompetencí pro začínající učitelky je diagnostická, intervenční.

## **8.4 Doporučení pro praxi**

Z výsledků průzkumu bychom se pokusili stanovit následující doporučení - větší informovanost a kladení důrazu na oblast administrativy, diagnostiky a také lepší propojení teorie s praxí ve škole, která připravuje budoucí učitelky do praxe (SŠ, VŠ, VOŠ). Nejprínosnější pomocí jsou rady a pomoc ostatních pedagogů, nebylo by tedy jistě na škodu zavést roli uvádějícího učitele, za kterou by byl třeba finančně ohodnocen. Dále doporučujeme umožnění dalšího vzdělávání v oblasti komunikace s rodiči a také řešení problematiky kázně u dětí, například formou přednášek nebo kurzů.

## Závěr

V práci jsem se pokusila charakterizovat a vymezit pojmy, které s danou problematikou souvisí a poskytnout užitečné rady, které budou přínosné pro práci začínajícího učitele v mateřské škole. Vše začíná motivací, která ovlivňuje profesionalitu předškolního pedagoga. Z podkapitoly o profesi učitele mateřské školy jsme se dozvěděli o náročnosti, zodpovědnosti a mnoha požadavcích, spojených s touto pracovní pozicí. Mnoho rad, tipů a informací ohledně komunikace s rodiči a dětmi i odlišných názorů, týkajících se výchovy dětí jsme se dočetli v dalších kapitolách. Závěrem teoretické části byly shrnuty nejdůležitější potřeby dětí a poslední podkapitola se věnovala doporučené péči pro děti od J. Prekopové.

Na základě dotazníkového šetření respondentek, jsme se dozvěděli, že mezi největší a nejčastější problémy začínajících učitelů patří administrativní záležitosti. Také potíže s kázní dětí postihují většinu začínajících učitelů. Nejpřínosnější pomocí při problémech byly označeny rady ostatních pedagogů.

Je velmi náročné shrnout veškeré užitečné a potřebné informace pro začínající učitele v mateřských školách, protože každý si představuje pod těmito pojmy něco jiného a zpracoval by je v tom případě různě dle svých individuálních potřeb. Věřím ovšem, že v práci nalezne každý začínající učitel alespoň jednu oblast, která bude pro něj z hlediska rad a poznatků užitečná pro svou praxi. Důvodem mého tvrzení jsou odlišná témata kapitol práce a také zjištění častého problému s kázní dětí a spoluprací s rodiči začínajících učitelek v mateřské škole v dotazníkovém průzkumu, čemuž se některé kapitoly věnují. Sebereflexe respondentek a zamyšlení nad problematikou začínajícího učitele a pomoc při následném řešení byla určitě přínosem pro toto téma. Kvalita předškolního vzdělávání souvisí především s individuální osobností začínajícího pedagoga. Tato profese s sebou přináší velkou zodpovědnost ohledně správné výchovy a vzdělávání předškolních dětí. Nejdůležitější, podle mě, je láska k dětem a touha na sobě pracovat a nestále se zdokonalovat, ať už formou čtení odborných knih nebo třeba absolvování různých seminářů, přednášek.

## Použitá literatura a zdroje

### Literatura

ČAPEK, Robert. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4640-1.

KANTOROVÁ, Jana a Helena GRECMANOVÁ. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008. Vzdělávání. ISBN 978-80-7409-024-0.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1964.

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

LAŽOVÁ, Ladislava. *Mateřská škola komunikuje s rodiči: výměna informací, řešení problémů*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0378-0.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Vyd. 7. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0853-2.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0519-7.

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

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

PLEVOVÁ, Irena a Alena PETROVÁ. *Obecná psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3246-5.

PREKOP, Jiřina. *Malý tyran*. Vyd. 7. Přeložil Zdena LOMOVÁ, přeložil Zdeněk JANČAŘÍK. Praha: Portál, 2014. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-262-0773-3.

ROGGE, Jan-Uwe. *Děti potřebují hranice*. Vyd. 5. Přeložil Alžběta SIROVÁTKOVÁ. Praha: Portál, 2013. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-262-0451-0.

RÝDL, Karel a Eva ŠMELOVÁ. *Vývoj institucí pro předškolní výchovu (1869-2011)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3033-1.

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

SVOBODOVÁ, Eva a Miluše VÍTEČKOVÁ. *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1243-0.

ŠMELOVÁ, Eva a Alena NELEŠOVSKÁ. *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2272-5.

ŠMELOVÁ, Eva. *Bezvýhradná akceptace ve výchově dítěte*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4217-4.

ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn: teorie a praxe II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1373-6.

ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola: teorie a praxe I*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0945-3.

ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Dítě v předškolním období*. Praha: Mladá fronta, 2004. Žijeme s dětmi. ISBN 80-204-1187-9.



## **Internetové zdroje**

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání od 1. ledna 2018. *MŠMT* [online]. 2018 [cit. 2018-04-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1: Elektronický dotazník pro začínající učitele

## Příloha č. 1

*Dobrý den,*

*jmenuji se Petra Gojišová a jsem studentkou PdF UP v Olomouci, oboru Učitelství pro MŠ. Tématem mé bakalářské práce je Začínající učitel v MŠ. Chtěla bych Vás proto touto cestou poprosit o vyplnění krátkého dotazníku, který poslouží pouze pro účely této bakalářské práce. Pokud byste měli zájem o výsledky tohoto průzkumu, můžete mi napsat na e-mail – gojisovap@atlas.cz*

*Děkuji za spolupráci, ochotu a věnovaný čas.*

1. Prosím o doplnění Vaší délky praxe od nástupu do MŠ.
2. Vyberte a zatrhněte Hlavní důvod volby Vašeho povolání.
  - Láska k dětem a touha s nimi pracovat
  - Rozvoj vlastní kreativity a rozmanitost práce
  - Počet dní dovolené a pracovní doba
  - Jiná - uveďte
3. Bylo vaše očekávání při nástupu do MŠ výrazně odlišné oproti realitě?
  - Rozhodně ano
  - Spíše ano
  - Spíše ne
  - Rozhodně ne
  - Nemohu posoudit
4. Která oblast činností Vám dělala největší potíže? (Je možné zatrhnout i více odpovědí)
  - Administrativa (tvorba ŠVP, práce s RVPPV...)
  - Práce s dětmi (autorita, komunikace, diagnostika...)
  - Komunikace s rodinou
  - Kooperace s ostatními pedagogy
  - Neměla jsem žádné problémy

- Jiná – uveďte

5. Která pomoc byla pro Vás při těchto potížích nejvíce přínosná?

- Pomoc ředitele/lky
- Pomoc ostatních pedagogů
- Knihy, které nabízejí určitá řešení, rady a tipy pro práci v MŠ
- Nejvíce mi pomohly vlastní zkušenosti, které jsem postupem praxe získala a s problémy jsem se vypořádala sama
- Neměla jsem žádné problémy.

6. Měla jste potíže v oblasti spolupráce a komunikace s rodinou?

- Ano, musela jsem se radit s ostatními pedagogy či ředitelem/kou, jak postupovat
- Ano, ale vyřešila jsem to sama
- Ano, nejvíce mi pomohly knihy, které nabízejí určité řešení, rady a tipy pro práci v MŠ
- Spíše ne
- Rozhodně ne

7. Dostala jste se někdy s rodinou v MŠ do situace, ve které se rodič bránil, že jako začínající učitelka v MŠ nemáte dostatek zkušeností a tím pádem Vaše rady a doporučení nechtěl akceptovat?

- Ano, velmi často
- Pouze výjimečně
- Ne

8. Máte problémy s kázní dětí?

- Ano, velmi často
- Pouze občas
- Dříve ano, teď už ne
- Ne, nikdy jsem tento problém neměla

9. Myslíte si, že knihy, které nabízejí určitá řešení, rady a tipy pro práci v MŠ (jak komunikovat s rodiči, jak tvořit ŠVP, cvičení pro hyperaktivní děti...), jsou užitečné pro začínající učitelky v MŠ?

- Rozhodně ano, sama jsem je několikrát využila
- Spíše ano, ale použila jsem je pouze zřídka
- Spíše ne
- Rozhodně ne

10. Připravila Vás Vaše škola (SŠ, VŠ, VOŠ) dobře v oblasti propojení teorie s praxí?

- Rozhodně ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Rozhodně ne

11. Kterou profesní kompetenci potřebujete nejvíce rozvíjet?

- Normativní, manažerskou
- Didaktickou, psychodidaktickou
- Komunikativní, sociální, psychosociální
- Diagnostickou, intervenční
- Předmětovou
- Profesní, osobnostně kultivující
- Pedagogickou

## **Seznam zkratk**

1. MŠ – mateřská škola

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Petra Gojišová
<b>Katedra:</b>	Primární a preprimární pedagogiky
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Alena Vavrdová, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2018

<b>Název práce:</b>	Začínající učitel v mateřské škole
<b>Název v angličtině:</b>	A beginning teacher in a nursery school
<b>Anotace práce:</b>	<p>Bakalářská práce charakterizuje a vymezuje pojmy, související s profesí začínajícího učitele v mateřské škole a zabývá se jeho počátečními problémy. Obsahem teoretické části je charakteristika profese učitele mateřské školy z hlediska požadavků na jeho osobní profesionalitu, legislativy, motivace ke studiu a historického kontextu vývoje profese. Práce rozebírá vhodnou spolupráci rodiny a mateřské školy a poskytuje rady na jejich vzájemnou komunikaci. Další kapitola je věnovaná různým pohledům odborníků na správnou výchovu dětí. Vhodná komunikace učitele mateřské školy k dětem je popisována dále a uspokojování jejich potřeb ve zmiňované instituci ukončuje teoretickou část. Praktická část se zabývá nejčastějšími problémy začínajícího učitele v mateřské škole.</p>
<b>Klíčová slova:</b>	Učitel mateřské školy, začínající učitel mateřské školy, mateřská škola, dítě předškolního věku, rodiče, výchova, komunikace, spolupráce rodiny a mateřské školy
<b>Anotace v angličtině:</b>	<p>The bachelor thesis characterizes and defines concepts related to the profession of a beginning teacher in a nursery school and deals with their initial problems. The theoretical part mentions the characteristic of a nursery school teacher in terms of requirements for their personal professionalism, legislation, motivation for study and the historical context of the profession development. The thesis analyzes the appropriate cooperation between the family and the nursery school and provides advice on their mutual communication. The next chapter is devoted to experts' various views on children's right upbringing. Appropriate communication of a nursery teacher to children is described below and the satisfaction of their needs in the mentioned institution closes with the theoretical part.</p>

	The practical part deals with the most frequent problems of a beginning teacher in a nursery school.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	A teacher in a nursery school, a beginning teacher in a nursery school, a nursery school, a preschool child, parents, upbringing, communication, family and a nursery school cooperation
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	1 příloha – elektronický dotazníkový průzkum
<b>Rozsah práce:</b>	49 stran
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk