

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická Fakulta

Katedra primární pedagogiky

Magdaléna Jasenská

3. ročník – prezenční studium

Obor: Učitelství pro mateřské školy

**ASPEKTY MOŽNÝCH OSOBNOSTNÍCH ZMĚN DÍTĚTE
PŘI NÁSTUPU DO MATEŘSKÉ ŠKOLY**

Bakalářská práce

vedoucí práce: Mgr. Lucie Křeménková, Ph.D.

Olomouc 2012

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí práce a za použití pramenů uvedených v závěru bakalářské práce.

V Olomouci, dne 26. 3. 2012

.....

Poděkování

Ráda bych poděkovala paní Mgr. Lucii Křeménkové, Ph.D. za pomoc a odborné vedení bakalářské práce.

Magdaléna Jasenská

Obsah

Úvod.....	6
I TEORETICKÁ ČÁST.....	7
1 Osobnost	8
1.1 Definice osobnost.....	8
1.2 Teorie osobnosti a utváření osobnosti.....	9
1.2.1 Psychosociální teorie	9
1.2.2 Psychoanalytická teorie	10
1.2.3 Analytická teorie.....	11
1.2.4 Interpersonální teorie	12
1.3 Dítě jako osobnost.....	13
1.3.1 Vymezení pojmu dítě.....	14
1.3.2 Vývoj osobnosti dítěte	14
2 Období batolete.....	16
2.1 Batole	16
2.2 Tělesný vývoj	17
2.3 Motorický vývoj.....	17
2.4 Vývoj poznávacích procesů	17
2.5 Sociální a citový vývoj.....	18
2.6 Vývoj osobnosti batolete.....	19
3 Období předškolního věku.....	22
3.1 Dítě předškolního věku	22
3.2 Vývoj motoriky	22
3.3 Vývoj poznávacích procesů	23
3.4 Emoční a sociální vývoj	23
3.5 Vývoj osobnosti dítěte předškolního věku.....	25
4 Proces vývoje „Já“, jáství, sebeuvědomování, identity	27
4.1 Vývoj „Já“, jáství	27
4.2 Proces sebeuvědomění	29
4.3 Identita.....	31
5 Změny při vstupu dítěte do mateřské školy	34

II PRAKTICKÁ ČÁST	37
6 Výzkumné šetření v oblasti aspektů možných osobnostních změn dítěte při nástupu do mateřské školy	38
6.1 Cíl šetření	38
7 Výzkumný soubor	40
8 Metodika šetření	43
8.1 Způsob vyhodnocení dotazníkové metody	44
9 Analýza výsledků šetření	45
10 Výsledky výzkumných otázek	54
10.1 Stručné shrnutí výsledků výzkumných otázek	56
11 Závěrečná diskuze k praktické části	57
Závěr	60
Použitá literatura	61

Úvod

Tato bakalářská práce pojednává o vlivu mateřské školy na osobnost dítěte předškolního věku. Mateřská škola je důležitým faktorem, který ovlivňuje psychický vývoj dítěte. Má vliv na jeho socializaci, ovlivňuje osvojování si určitých návyků a pravidel. Dítě se osamostatňuje a začíná navazovat kontakty.

Hlavním důvodem pro výběr tématu byl můj zájem o psychiku a osobnost dítěte předškolního věku a zjištění, jakým způsobem dítě reaguje při nástupu do mateřské školy. Prostředí mateřské školy je pro něj neznámým elementem. Dosud vyrůstalo v okruhu známých osob. Dítě se dostává do cizího prostředí s novými lidmi – kolektiv dětí, učitelek a dalších zaměstnanců. Dítě má, poměrně v krátkém čase, zvládnout mnoho věcí najednou. Je nuceno přizpůsobit se chodu mateřské školy, zvyknout si na nový režim dne, adaptovat se na nové prostředí a hlavně vytvářet si nové sociální vazby. Je zde mnoho faktorů, jež mají vliv na jeho osobnost.

Významným krokem v tomto období se stává odpoutání se od matky. Myslím si, že pro některé děti je těžké přijmout fakt i krátkodobého odloučení od matky, zvláště pokud již v novorozeneckém období nebyla vytvořena tzv. bazální jistota¹ mezi dítětem a jeho matkou.

V teoretické části se budu zabývat vývojovými aspekty lidské/dětské psychiky, popisem zákonitostí vývoje batolete a dítěte předškolního věku, různými vlivy na psychiku dítěte, socializací, vývojem já, jáství, identity, procesem sebeuvědomování.

V praktické části bych chtěla pomocí dotazníkového šetření zjistit, jak děti zvládly vstup do mateřské školy, jaký vliv měl na jejich psychiku a zda se nějakým způsobem změnila jejich osobnost.

¹ „Bazální jistota či nejistota (úzkost), jejímž zdrojem je dostatek pozitivních citových vztahů projevovaných dítěti rodiči, v raném dětství zejména matkou“ (Nakonečný, 2009, s. 62).

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Osobnost

V úvodu kapitoly se budu věnovat definici osobnosti, vybraným teoriím osobnosti a s nimi souvisejícímu utváření osobnosti. Dále se obecně zmíním o vývoji osobnosti dítěte.

1.1 Definice osobnost

Drapela (2008) uvádí, že za posledních sto let vzniklo mnoho definic osobnosti. Obecně je ale můžeme rozdělit do dvou skupin. Teoretici „já“ vnímají osobnost jako skutečnou existenci, která má skutečné účinky, oproti tomu behavioristé pokládají osobnost za pouhou odvozeninu z chování, jež se dá přímo pozorovat a měřit.

Drapelou (2008) navržená definice se přibližuje přístupu teoretiků, osobnost je podle něho dynamický zdroj chování, identity a jedinečnosti každé osoby. Výraz chování zahrnuje procesy myšlení, emoce, rozhodování, tělesné činnosti, sociální interakci atd.

Nakonečný (2009) definuje osobnost jako vnitřní organizaci duševního života člověka. Je jednotou dílčích funkcí a funguje jako jednotný celek interindividuálně² odlišných dispozic, a jako takový vytváří smysluplné souvislosti s chováním individua. Pojem osobnost tak ukazuje vnitřní psychické uspořádání jedince, jeho vnitřní dynamickou strukturu určující jeho duševní život.

Fromm (1997, s. 44) vymezil osobnost jako „totalitu zděděných a získaných psychických vlastností, které charakterizují jedince a vytvářejí jedinečnost tohoto jedince“. Na základě toho rozlišil dvě složky osobnosti - temperament a charakter. Temperament je konstituční a značně trvalý, je hlavním faktorem osobnosti. Charakter je utvářen hodnotovými volbami jednotlivce, které jsou ovlivňovány sociokulturním okolím.

Rowntree (1981) říká, že pro jednotlivce jsou to všechny aspekty chování, myšlení a cítění, které ho dělají jedinečným.

Podle Kohoutka (2001, s. 170) za osobnost „považujeme každého jedince s jeho biologickými, sociálními, historickými a geografickými determinanty a s jeho osobitým životním slohem a specifickým sociálním místem. Osobnost je syntéza toho, co je v člověku původní, a toho, co si osvojil v socializačním procesu“.

² „Interindividuální odlišnost v lidské psychice, tedy psychologická jedinečnost každého jedince“ (Nakonečný, 2009, s. 11).

1.2 *Teorie osobnosti a utváření osobnosti*

Stejně jako máme mnoho tvůrců teorií osobnosti, tak známe mnoho významných osobností, které se věnovaly popisům osobnosti člověka a jejím utvářením.

Proto, abychom porozuměli pojmu osobnost, je zapotřebí pochopit, jak se taková osobnost utváří. Existuje nepřeberné množství teorií osobnosti, já jsem se zaměřila na výklad osobnosti od Eriksona, Freuda, Junga a Horneyové.

Drapela (2008) mluví o dynamice osobnosti – intrapersonální (mají vztah k našim vnitřním pochodům) a interpersonální (určují naše vztahy k lidem okolo nás) síly, které utváří lidské chování. Vnitřní svět každého jedince je složitá struktura této dynamiky – fyziologických, psychologických a sociálních potřeb, které působí jako motivační činitelé. Naše osobnost je v neustálém pohybu, podobá se spíše procesu, stavu, který se neustále vyvíjí. Drapela dále uvádí, že „mnozí psychologové chápou osobnost jako pole či základnu, obsahující naše přítomné vnímání sebe samých, krátkodobé a dlouhodobé cíle, rozličné znaky, hodnoty a rozsáhlou zásobu životních zkušeností, V tomto poli probíhají neustálé změny, jak zvenčí přicházejí nové vjemy“ (Drapela, 2008, s. 13).

1.2.1 **Psychosociální teorie**

Erikson (in Skorunková, 2011) si více všímá duševního vývoje v podmínkách společenských, kulturních a historických. Vychází z předpokladu řešení určitého psychosociálního konfliktu v jednotlivých stupních vývoje. Úspěšně vyřešený konflikt posouvá dítě dopředu, naopak negativní výsledek vývoj pozdržuje nebo ohrožuje. Erikson rozdělil život jedince do osmi stádií, tzv. „osm věků člověka“. Já se více zmíním pouze o prvních čtyřech stádiích, které se vztahují k mému tématu:

- 1. Důvěra proti základní nedůvěře.** Základem tohoto období je pro kojence získání základní důvěry v život a odolnosti vůči pocitům nejistoty. Tuto důvěru si dítě vytváří prostřednictvím kvalitního emočního vztahu s matkou, která o něj pečuje. Citově strádající děti s nevhodným výchovným prostředím mají cestu k dosažení důvěry obtížnější.
- 2. Autonomie proti studu a pochybnostem.** Dítě od 1 do 3 let má potřebu být nezávislé. Pokud se mu nepodaří osamostatnit se, mohou se u něj projevit pocity studu a pochybnosti a následná ztráta sebedůvěry. Bezproblémovou emancipací získává dítě potřebnou důvěru v sebe sama a své schopnosti, pocít jistoty

a sebevědomí. Rodiče mohou dítě podpořit tím, že ho nebudou nadměrně ochraňovat a bránit mu tak v samostatnosti.

3. **Iniciativa proti pocitu viny.** Dítě v tomto období (od 3 do 6 let) má silné nutkání k aktivitě. Důležité je rozvíjení účelné iniciativy neodporující normám stanovených dospělými. Je-li chování dítěte nežádoucí, objevují se u něj pocity viny. U dětí předškolního věku se již rozvíjí svědomí. Pokud se svědomí stane příliš silným, pocituje dítě strach a úzkost, což omezuje jeho iniciativu. Naopak slabé nebo chybějící svědomí znesnadňuje dítěti začlenění do společnosti.
4. **Snaživost proti méněcennosti.** Od 6 do 12 let se zaměřuje na prokazování svých schopností a kompetencí. Dítě se snaží uspět ve škole, plnit očekávání a požadavky dospělých, aby od nich bylo pochváleno. Pokud dítě tuto fázi nezvládne, objevují se u něj pocity méněcennosti a vlastní neschopnosti.

Dalšími fázemi dle Eriksona (in Skorunková, 2011) jsou fáze identity proti zmatení rolí, fáze intimity proti izolaci, fáze generativity proti stagnaci a osmou, závěrečnou fází je integrita proti zoufalství. Všechny tyto „vývojové úkoly“ mají zejména sociální povahu a jejich úspěšné naplnění podléhá podmínkám, v kterých dítě vyrůstá. Nejdůležitější jsou vztahy s blízkými osobami a příležitosti jimi poskytované. Jednotlivé fáze musí zvládnout nejen dítě, ale spolu s ním i jeho okolí, zvláště rodina.

1.2.2 Psychoanalytická teorie

Podle Freuda (2007) je psychoanalýza, též nazývána hlubinnou psychologíí, věda o nevědomých duševních pochodech. Pojímá duševní život ze tří hledisek – dynamického, ekonomického a topického. První hledisko vysvětluje všechny psychické pochody hrou sil vzájemně se podporujících nebo bránících si, které se spojují a uzavírají mezi sebou kompromisy. Charakterem jsou tyto síly pudové. Jednu ze dvou skupin pudů tvoří takzvané jáské pudy, jejichž cílem je sebeprosazení, a druhou skupina pudů vážících se k objektu, obsahem je vztah k objektu. Freud pojmenoval dva základní pudy, které se skrývají za oběma skupinami pudů. Pud úsilí o spojení - Eros a pud destrukce, vedoucí k zániku toho, co žije. Sílu Erosu psychoanalytici nazývají libidem.

Hledisko ekonomické přisuzuje pudům určité kvantum energie, které se psychický aparát snaží zabránit v hromadění a udržet tak hladinu podráždění na co nejnížší úrovni.

Duševní (psychické) pochody jsou řízeny principem slasti a nelibosti, nelibost souvisí s nárůstem, slast s poklesem podráždění.

Třetí hledisko – topické – pojímá duševní aparát jako nástroj skládající se z více částí a snažící se vysvětlit, v kterých částech se různé duševní pochody odehrávají. Freud (2007, s. 237) uvádí: „Podle našeho dnešního náhledu se duševní aparát člení na „Ono“, jež je nositelem pudových hnutí, „Já“, které představuje nej povrchnější vlivem vnějšího světa modifikovanou část „Ono“, a „Nadjá“, jež – pocházejí z Ono – ovládá Já a zastupuje pro člověka charakteristická zabrzdění pudů.“ Dále Freud (2007) uvádí, co se týká kvality vědomí, pochody probíhající v Ono jsou nevědomé, vědomí je záležitostí nej povrchnější vrstvy Já předurčené pro vnímání vnějšího světa.

1.2.3 Analytická teorie

Analytik Jung (in Drapela, 2008) přijal mnohé principy psychoanalýzy, nepokládal však sexuální pud za determinanty lidského chování. Jung pojímal osobnost (psyché) jako samostatnou soustavu a říká, že každý člověk dokáže vyjádřit svou individualitu a jedinečnost vůči svému okolí. Klade důraz na minulost jedince, do které zahrnuje živočišné i lidské historické předky. Minulost jedince je jeho osobní nevědomí, které Jung rozšiřuje o kolektivní nevědomí obsahující zkušenosti celého lidstva a jeho kultury, jež jsou předané každému jednotlivci. Jung (in Kratochvíl, 2000, s. 38) je archetypy – „pravzory pocitů a poznání a pravzory lidské existence vůbec“. Mezi významné archetypy patří persona³, stín⁴, „self“ (celost a integrace osobnosti) aj. Self znamená u Junga „pravé já“, „úplné bytostné já“ završující proces osobnostního zrání. Tato celost nadřazená vědomému „já“ zahrnuje jak vlastní bytost vědomou („já“ – ego), tak složku nevědomou. Za zralou, dobře adaptovanou osobu označuje člověka, který dosáhl vysokého stupně sebeuskutečnění. Jung zavedl pojem celistvost – zásadní jednota osobnosti.

Jungovo (in Drapela, 2008, s. 37) pojetí vývoje osobnosti je v uvědomování si svého „osobního povolání“, které definoval jako „iracionální činitel, který člověka vede, aby se osvobodil od stáda a od jeho vyzkoušených cest“. Osobní povolání je sice velkou výzvou, ale každý člověk je jedinečný a má možnost vyvarovat se životu davově

³ Maska, role, kterou se jedinec prezentuje na veřejnosti.

⁴ Stín podle Junga (in Kratochvíl, 2000) znázorňuje stinné stránky naší osoby, odpudivé a nemorální aspekty našeho já, které si nechceme přiznat. Bez stínu by však byl náš život neúplný a plochý.

produkované „normální osoby“, která je formovaná procesem výchovy a vzdělávání bez představivosti.

Jung rozlišil osobnost podle dvou postojů – introverze⁵ a extroverze⁶, kdy se jedinec buď zaměřuje na svůj intrapsychický svět, nebo na své okolí. V člověku jsou oba postoje obsaženy, jeden z nich však převažuje.

1.2.4 Interpersonální teorie

Horneyová (in Drapela, 2008) se zpočátku opírala o psychoanalytické tradice tím, že rozhodující vliv na vývoj osobnosti mají zážitky z dětství. Freud ve své teorii mluví o tlaku pudových pohnutek na prožitky dítěte. U Adlera je zdrojem pocitů méněcennosti dítěte jeho fyziologická slabost. Horneyová zakotvila pocit úzkosti v sociálních činitelích prostředí obklopující dítě. Ve své tvorbě spojovala prvky psychoanalýzy se silným sociálním aspektem.

Horneyová (in Drapela, 2008) zformovala teoretický rámec, jak pomoci dítěti překonat primární úzkost a dospělým jejich neurotické potřeby. Podle ní se děti rodí do světa zavaleného problémy. Dětská úzkost je vyvolávána dospělými, kteří jsou panovační, přehnaně ochranní, vyvolávají v dětech strach, jsou vznětliví, kladou vysoké nároky, nadržují ostatním sourozencům, jsou lhostejní, atd. Čím více na dítě působí tyto negativní vlivy rodinného prostředí, tím více nejistoty zakouší. Cítí se bezmocné a osamocené, stává se přecitlivělým a snadno zranitelným člověkem. Horneyová uvádí definici základní úzkosti jako „pocitu osamocení a bezmocnosti vůči potenciálně nepřátelskému světu“ (in Drapela, 2008, s. 53). Aby dítě tyto pocity překonalo, využívá odlišných interpersonálních vztahů, které Horneyová (in Drapela, 2008) rozdělila do tří kategorií:

1. Pohyb k lidem – obvykle se dítě pohybuje směrem k členům své rodiny, s cílem získat jejich dobrou vůli, být na nich závislý.
2. Pohyb proti lidem – dítě tím vyjadřuje nedůvěru vůči společnosti, chová se agresivně, chce mít nadvládu nad ostatními a porazit je.

⁵ Podle Eysencka (in Helus, 2009, s. 17) „lidé introvertovaní (do sebe sama obrácení, vnitřnímu životu se oddávající) se vyznačují samotářstvím, těžkopádností v rozhodování, reflexivností (spíše zvažují, než jednají), ustaraností, vážností, těžkopádností, sociální plachostí“.

⁶ Oproti tomu podle Eysencka (in Helus, 2009, s. 17) „lidé extrovertovaní (orientovaní na svět kolem nich) se vyznačují impulzivitou, vtipností, pohotovou bystrostí, bezstarostností, sociální smělostí“.

3. Pohyb od lidí – nechce k nim náležet ani proti nim bojovat. V důsledku pocitu neporozumění se vymaňuje ze vztahů s druhými. Může to však uskutečňovat společensky přijatelným způsobem. (Děti věnující se pouze školním učebnicím a vyhýbající se kontaktu s vrstevníky.)

Nakonečný (2009) uvádí, že utváření osobnosti se uskutečňuje v interakci vrozených biologických činitelů (psychofyzické konstituce) a zkušeností, kterých jedinec nabývá v rámci určitého sociálního (mikro) a kulturního (makro) prostředí, ve kterém žije. S přibývajícím věkem narůstá vliv osobních zkušeností, a zvyrazňuje se tak jedinečnost osoby, její duševní osobitost. Tento utvářející vliv zkušenosti se nazývá učení a probíhá od raného dětství jako tzv. primární socializace⁷.

Adler (in Drapela, 2008) mluví o rané socializaci v rodině spjaté s pořadím narození sourozenců. Podle něho mají prvorozené děti nevýhodu, že se musí vzdát přílišné pozornosti rodičů v návaznosti na narození druhého dítěte. Pokud rodiče dítě dopředu připraví na příchod dalšího potomka, mohou tímto zážitkem růst. Naopak brzkým narozením nového dítěte prvorozené dítě citově trpí, „cítí se odstrčeno“ a odcizuje se matce. Dítě se učí být samo. Druhé či prostřední děti se rodí do sociálně vyrovnaného stavu, matčinu pozornost sdílí se svými sourozenci a nemusí tak trpět traumatem nedostatečné pozornosti. Starší bratr nebo sestra jsou jim impulsem k intenzivnější snaze o úspěch. Nejmladší děti bývají ve většině případů rozmazlovány a nesnadno si vytvářejí sociální cit. Dle Adlera jsou nejstarší a nejmladší děti náchylní k poruše přizpůsobení.

1.3 Dítě jako osobnost

„Pohled na dítě jako osobnost musí být zejména pohledem vývojovým, orientovaným na vznikání toho, čím je osobnost definována. Dívat se na dítě jako na osobnost neznamena zabývat se hotovými projevy osobnostní kvality člověka. Dívat se na dítě jako osobnost znamená zabývat se tím, jak tyto kvality vznikají, vyvíjejí se – případně jak jsou ve svém vznikání a vývoji bržděny či deformovány. Stručně jednou větou – dítě je osobností v dynamice jejího konstituování (vznikání)“ (Helus, 2004, s. 86).

⁷ Primární socializace, tj. v rámci dané rodiny, k níž jedinec přísluší, ve formě rodinné výchovy.

1.3.1 Vymezení pojmu dítě

Podle Heluse (2004) je dítětem jedinec nacházející se v určitém věkovém rozpětí, které výstižně označíme dětský věk.

Vágnerová (1999) rozlišuje devět fází dětského věku: prenatální období, novorozenecké období, kojenecký věk, batolecí věk, předškolní období, období nástupu do školy, období školního věku, pubescence a adolescence.

Helus (2004) považuje za nutné doplnit formální vymezení dítěte jakýmsi obsahovým určením, objasněním toho, co se v dětském věku odehrává. Jednotlivým fázím dětského věku můžeme přiřadit určité charakteristiky, které trvají po určité údobí. Mluvíme o tzv. dynamice vývoje směrem k dospívání a dospělosti neboli vývojové transformaci. Změny, které v tomto období probíhají, pozorujeme v oblasti biologické; v určitém usilování a potřebách; ve zvláštностech chování a prožívání; rozvíjení poznání, mínění a názorů, argumentace; dále jsou to změny spojené se začleněním dítěte do mezilidských vztahů a institucí – dítě vstupuje do mateřské školy, do základní školy; do života dítěte vstupují vrstevníci a kultura vrstevnického soužití; dítě si vytváří pohled na sebe sama a plánuje svou budoucnost.

1.3.2 Vývoj osobnosti dítěte

Podle Heluse (2004) bychom u vývoje osobnosti dítěte měli myslet hlavně na to, že se jedná o vývoj v jejím celistvém uspořádání – tělesný vývoj jde ruku v ruce s vývojem psychickým, vyvíjí se sociální vztahy, začleňování do společnosti, dítě si buduje vztah samo k sobě, vyvíjí se vlastnosti, poznávání, jednání i emocionální prožívání, morální postoje, atd.

Šulová (2007) uvádí, že dítě si buduje vztah k sobě samému na základě vzájemných vztahů mezi sebou a stálými činiteli rané interakce – v prvních měsících života matkou, otcem, sourozenci. Rodina poskytuje jedinci obraz sebe sama svojí zpětnou vazbou, hodnocením jeho konkrétních činů. Na základě toho se vytváří základ pro formování vlastní identity, pro tvorbu sebeobrazu, pro postoj k sobě samému. Dále rodina poskytuje dítěti identifikační vzory, modely chování. Dítě si formuje vztah k osobnímu okolí, k sobě samému i společnosti. Jedinec není socializován jen vnějšími faktory, ale socializuje také sám sebe. Dítě je schopno v interakci s vlivy okolí aktivní přeměny těchto podmínek nebo přizpůsobení se jim.

Dle Heluse (2004) se psychika dítěte v nitroděložním vývoji a v prvním období po narození vyvíjí díky tělesnému zrání. Dosahováním jednotlivých stupňů zralosti se psychický vývoj stává nezávislým a je ovlivňován učením, získáváním zkušeností, aktivním sociálním životem, sebeřízením.

Helus (2004) uvádí, že vývoj osobnosti dítěte popisují tyto obecné tendence:

- Získávání nových schopností. Dítě postupně dokáže uchopovat předměty, koordinovat pohyby končetin, vstávat a chodit, mluvit.
- Vztahy mezi částmi organismu a mezi organismem a jeho okolím se stávají složitějšími, dochází k diferenciaci, strukturaci. Například to, že dítě vstupuje do školy připravené, mu umožňuje zvládat nároky školy – povinnosti, vytrvalost, rozdělení aktivit (sledovat učitelku píšící na tabuli a zároveň psát do sešitu), způsobilost rozumět si s dětmi a vytvářet s nimi učící se společenství, soustředit se na zvládání úkolů.
- U dětí nastává rozvoj nezávislosti na okolí - svébytnosti, samostatnosti a zároveň odpovědnosti. Dítě je způsobilé poradit si v náročných situacích, ve vyjadřování vlastních mínění. Dokáže obstát v konfliktu.
- Pokroky ve vzdělávání a v kompetenci dosažené vzdělání aplikovat, využívat při ztvárňování své životní cesty.

Dle Heluse (2004) vývoj osobnosti není ovšem charakterizován jen těmito změnami, má také svoji strukturu – dělí se na stádia. Pro každé stádium jsou příznačné určité zvláštnosti. Mluvíme o tzv. periodizaci vývoje. Jednotlivá stádia na sebe navazují. Hlavním úkolem vychovatelů v přístupu k dítěti je analyzovat vývoj osobnosti s ohledem na jeho periodizaci.

„S periodizací vývoje souvisí i to, že osobnost dítěte prochází senzitivními⁸, zlomovými⁹ či krizovými¹⁰ obdobími apelujícími na obzvláštní vnímavost vychovatele vůči tomu, co vývoji konkrétního dítěte napomáhá či co jej ohrožuje, jaké postupy jsou vhodné a jaké mohou škodit“ (Helus, 2004, str. 166).

⁸ Podle Heluse (2004) v senzitivním vývojovém období je jedinec citlivější vůči vlivům okolí, mimořádná intenzita reakce pomáhá trvalé vývojové změně.

⁹ Zlomovým obdobím rozumíme období velkých vývojových předělů. Jedince provází pocit nových možností, vybízející k novým aktivitám.

¹⁰ V krizových obdobích hrozí riziko, že se jedinec ocitne v zátěžové situaci, kterou nezvládá. Touto situací může být období tzv. prvního vzdoru, kdy dítě objevuje své já, snaží se o samostatnost, naráží na odpor nebo rozpaky svých rodičů.

2 Období batolete

Období batolete jsem do své bakalářské práce zahrnula z důvodu logické provázanosti s následujícím obdobím dítěte předškolního věku, abychom lépe pochopili souvislosti vývoje osobnosti dítěte. Vývoj je celistvý proces, který nelze omezit pouze na jedno vývojové období. Také jsem se setkala s dětmi, které do mateřské školy nastoupily již ve věku tří let, proto jsem považovala za důležité zmínit se i o této etapě vývoje člověka.

Období batolete patří podle Příhody (1977, in Šimíčková-Čížková a kol., 2008) do etapy nazvané první dětství, které začíná novorozeneckým obdobím. První dětství končí uvědomováním si vlastního „já“ a narůstající aktivitou v účasti na úkolových hrách, v nichž dítě vytváří mezilidské vztahy. Vědomí vlastního „já“ je provázeno snahou o samostatnost, prosazováním vlastní vůle, trucovitostí, vzdorovitostí. Proto je tato fáze nazývána „obdobím prvního vzdoru“ nebo „krizí tří let“.

V jednotlivých podkapitolách se budu věnovat vývoji batolete v tělesné, motorické, poznávací, sociální a citové oblasti. Tento vývoj má vliv na utváření osobnosti a vše, co na dítě působí v tomto i následujících obdobích, určuje, jakým směrem se jeho osoba bude ubírat.

2.1 *Batole*

Šulová (2004, s. 58) ve své publikaci mluví o období mezi jedním a třetím rokem a říká, že je to „období výrazného motorického rozvoje se samostatnou chůzí a s cílenou manipulací, doba osvojování mateřštiny a rozšiřování sociálních vztahů, doba vydělování vlastního Já a sebeuvědomování.“

Vágnerová (1999) nazývá batoletem dítě ve věku od jednoho do tří let. Je to pro ni období výrazného rozvoje dětské osobnosti. Dítě se stává samostatnějším, aktivním subjektem, je si vědomé svou existencí i svého vztahu k prostředí, ve kterém žije. Allen, Marotz (2002) mluví dokonce pouze o období od jednoho do dvou let. Od tří let už je dítě pro ně předškolákem.

2.2 Tělesný vývoj

Plevová (2008, in Šimíčková-Čížková a kol., 2008) mluví o zpomalování tělesného rozvoje, zvyšování výkonnosti nervové soustavy a s tím související potřebou spánku, ve třetím roce spí zdravé dítě 12 - 13 hodin denně. Monofázový spánek¹¹ přichází v úvahu až na konci předškolního věku. Spánek je důležitý pro obnovení sil a slouží jako ochrana před přetěžováním nervového systému (vegetativní poruchy, neurotizace, podrážděnost nebo apatie, únava apod.) Prodlužují se dolní končetiny a mění se poměr hlavy a končetin. Stále probíhá osifikace kostry a kosterní svalstvo je zpevňováno.

2.3 Motorický vývoj

„Rozvoj samostatnosti je podmíněn i vývojem motoriky. Vývoj hrubé motoriky je patrný na první pohled. Mladší batolata se učí ovládat své tělo, učí se udržet rovnováhu (chůze, vystupování, sestupování, nošení). Tím, že si dítě osvojuje samostatnou chůzi, rozšiřuje si prostor, do kterého vstupuje, orientuje se v prostředí a zkoumá všechno nové“ (Plevová, 2008, in Šimíčková-Čížková a kol., 2008, s. 61). Vágnerová (1999) uvádí rozvoj samostatné lokomoce jako charakteristický znak batolecího období, právě pohyb umožňuje dítěti pronikat do širšího prostoru, uvolnit se ze závislosti na aktivitě dospělého. Je to pro něj velký vývojový krok. Lokomoce má význam i v sociální oblasti jako symbol úspěšného vývoje.

2.4 Vývoj poznávacích procesů

Dle Plevové (2008, in Šimíčková-Čížková a kol., 2008) je základem poznávací činnosti dítěte přímý smyslový kontakt s realitou, vnímání. Dítě neustále preferuje kontakt dotykem, velký význam v tomto období života má zrakové a sluchové vnímání skutečnosti. Vágnerová (1999) mluví o dětské potřebě jistoty a bezpečí. Jistota poznatelnosti světa a dodržování určitých pravidel. Dítě tak lépe určí, co bude následovat a nemusí se ničeho obávat. Láká ho porozumět světu a chápat jeho řád. Emancipace¹² se pro něj stává snadnější.

Jak uvádí Plevová (2008, in Šimíčková-Čížková a kol., 2008), paměť v batolecím věku je charakterizována několika významnými znaky: mimovolnost, neúmyslnost,

¹¹ „Monofázový spánek, tzn. spánek pouze přes noc“ (Plevová, 2008, in Šimíčková-Čížková a kol., 2008, s. 61).

¹² Osvobození z podřízeného postavení.

citovost paměti a konkrétnost. Také pozornost u mladšího batolete má mimovolný charakter. Dítě je citlivé na rušivé podněty. Představivost spojuje myšlení s praktickou činností, proto se představivost rozvíjí a uplatňuje při hře. U dvouletého dítěte vznikají tzv. fantazijní představy, nový tvořivý prvek psychické činnosti dítěte.

V rozvoji řeči dochází, dle Plevové (2008, in Šimíčková-Čížková a kol., 2008), k velkému posunu. Mladší batole zná pouze 20 - 30 výrazů, ale do konce druhého roku se jeho slovní zásoba rozroste na 300 slov. Do třetího roku dítě již zná o 1000 výrazů víc a je schopné vést rozhovor s dospělým i s dítětem. Také se zde hovoří o „prvním ptacím období“, dítě se ptá a osvojuje si tak nová slova. Klade otázky typu „Co je to?“, „Kdo je to?“, „Kde je to?“, „Proč?“ a „Jak?“.

2.5 Sociální a citový vývoj

Plevová (2008, in Šimíčková-Čížková a kol., 2008) uvádí, že významnou roli zde hraje dospělá osoba, se kterou je dítě v emocionálně sociálním kontaktu. City dvouletých dětí jsou krátkodobého charakteru, se silným a vznětlivým podtextem. Kromě kladných emocí zaznamenáváme již i první negativní afektivní projevy – lítostivý nebo vztekklý pláč, vzdorovité reakce. Vývojově nejstarším citovým projevem je strach. Předmět strachu se u batolete postupně mění. U mladšího batolete strach vyvolávají intenzivní podněty (zvukové, pohybové). U staršího batolete mluvíme o tzv. „naučeném strachu“, je to strach z předmětů a situací vyvolávajících nepříjemné zážitky. S rozvojem představivosti se dítě bojí neskutečných nebezpečí, ale reálné hrozby si neuvědomuje (například se beze strachu vyklání z okna, běží na silnici). Reakcí na omezování svobody je zlost, souvisí s vývojem osobnosti. V batolecím období se již projevuje soucit s druhými dětmi, dítě citlivěji zachází s hračkami a se zvířaty. Příjemné zážitky doprovází radost. City se prohlubují na základě sociálních kontaktů, u staršího batolete zaznamenáváme veselost, něžnost, nespokojenost, spokojenost, dokonce i stud, ostych, žárlivost a smutek.

„Sociální interakce v batolecím období vázaná především na motorickou a řečovou oblast se orientuje na více osob než jen na matku. I matka se postupně stává pro dítě jen jakýmsi záchytným bodem a vzhledem k rozvoji chůze a dalších motorických dovedností se dostává do procesu uvolňování ze své fyzické až symbiotické závislosti na ní“ (Šulová, 2004, s. 62).

Podle Plevové (2008, in Šimíčková-Čížková a kol., 2008) dítě svými citovými projevy reaguje na sociální kontakty. Jeho potřeba kontaktu je značná a nedostatečné uspokojování této potřeby způsobuje psychickou deprivaci. Langmeier a Krejčířová (1998) uvádí, že i krátkodobé odloučení dítěte od matky může vyvolat prudké separační reakce.

Robertson a Bowlby (in Langmeier, Krejčířová, 1998) popsali tři typické fáze separační reakce dětí ve věku 18 až 24 měsíců, které byly poprvé v životě odloučeny od matky:

1. *Fáze protestu*: dítě křičí a volá matku, čeká na základě své předchozí zkušenosti, že přijde.
2. *Fáze zoufalství*: dítě postupně ztrácí naději na přivolání matky, křičí méně a odvrací se od okolí, odmítá navázání kontaktu s druhými.
3. *Fáze odpoutání od matky*: dítě potlačí postupně své city a je schopno připoutat se k někomu, kdo mu mateřskou péči připomíná.

Podle Robertsona a Bowlbyho (in Langmeier, Krejčířová, 1998) se jedná jenom o obranné reakce, které mohou mít vliv na další vývoj osobnosti dítěte. Langmeier s Krejčířovou (1998) se však domnívají, že jde o přirozené reakce vypovídající o kvalitě vztahu dítěte k matce. Pokud se tyto fáze u dítěte projeví, znamená to, že se dítě dosud příznivě vyvíjelo a navázalo dobrý vztah ke své matce, proto je pochopitelný jeho strach ze ztráty tohoto vztahu. Chybí-li podobné reakce, je zde signál slabého vztahu mezi matkou a dítětem nebo poškození vývoje dítěte častými separacemi. Důraz kladou na individualitu temperamentu dítěte.

„Trvá-li odloučení dítěte od rodiny delší dobu a není-li zajištěna potřebná náhrada, vzniká nebezpečí celkového opoždění psychomotorického vývoje a narušení základů osobnosti“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 80).

2.6 Vývoj osobnosti batolete

Vrátím se kousek zpátky a to do období 9 - 12 měsíců, aby zde byla souvislost mezi kojeneckým obdobím a obdobím batolete. Loehr a Meyersová (2010) uvádí, že miminka se v tomto období nejlépe cítí v blízkosti milované osoby, mají tak pocit jistoty a bezpečí. Touha být neustále s matkou je posilována separační úzkostí a silným citovým poutem. Je dobré nechat dítěti prostor pro samostatnou hru, dítě se tak naučí se samo zabavit.

Vágnerová (1999) považuje za důležitou u vývoje osobnosti rovnováhu mezi potřebou emancipace, autonomizace a potřebou bezpečí, jistoty a stability (stálosti). Podle ní se může dítě dobře osamostatnit, jen pokud je dostatečně zralé na to, aby mělo všechny nebo většinu kompetencí. Dítě také potřebuje mít jistotu bezpečného světa, což je záležitostí již kojeneckého období. V batolecím věku by dítě mělo dosáhnout základní důvěry v sebe a své schopnosti. Emancipace z vazby na matku závisí na celkovém vývoji dítěte, je podporována rozvojem poznávacích procesů. Pokud dítě chápe matku jako trvalý objekt, nevádí mu její krátkodobá nepřítomnost. Batole ví, že ji může přivolat (rozvoj řeči) nebo k ní dojít (rozvoj lokomoce). Separační proces probíhá pozvolna a předchází mu odlišení sebe sama jako samostatné bytosti.

Podle Loehra a Meyersové (2010) je ve 12 - 18 měsících pro dítě separační úzkost velmi reálná. Dítě má k matce velmi těsný vztah, proto je rozrušené, když odejde z místnosti nebo jej přenechá v péči někoho jiného. Není to však znak manipulace, duševní schopnosti dítěte toho nejsou schopné. Do věku dvou let dítě z této vývojové fáze vyrostе. Batole se již pozná v zrcadle a na fotografiích. Reálně si uvědomuje, že osoba, na niž se dívá, je ono samo.

Loehr a Meyersová (2010) uvádí, dítě se stále více stává samo sebou v období 18 až 24 měsíců. Umí vyjádřit svá přání a představy. Do objevování a prozkoumávání světa se vrhá po hlavě, proto vyžaduje neustálý dohled. Potřebuje pozornost a dostatek času svých nejbližších. Potřebuje vědět, že rodiče jsou tu pro něho ve dne i v noci. Když bude mít pevnou základnu, o niž se může opřít, vyrostе z něj sebevědomé, samostatné dítě. Batole neustále pracuje na své nezávislosti. Chce všechno dělat samo. Jeho nejčastější výrazy jsou „Já“, „moje“ a „já sám“. Také Vágnerová (1999) uvádí, že v batolecím období se u dítěte rozvíjí vědomí sebe sama. V souvislosti s tím mluví o dvou meznících. Prvním z nich je separace od matky, což je nezbytný vývojový úkol pro další osamostatňování a rozvoj vlastní identity. Druhý mezník zahrnuje vznik potřeby sebeprosazení, která potvrzuje změnu v oblasti sebeuvědomění. Sebeprosazování se projevuje ve dvou složkách: „Já sám“ a „Já chci“. Tyto pokusy o samostatnost a vědomí sebe sama jako aktivní bytosti může doprovázet negativismus, jako projev nezralé dětské vůle – neschopnost zralejší autokorekce. To potvrzuje i Loehr a Meyersová (2010), kteří považují vzdor za součást rozvíjejícího se uvědomění vlastního já. Kolikrát emoce dítě zahltní a ono neví, jak si s nimi má poradit. V tomto okamžiku je pro něho důležitá přítomnost a podpora blízké osoby, která mu nejvíce rozumí. Dítě musí cítit, že je milováno, podporováno a chápáno.

Podle Loehr a Meyersová (2010) se dvou až tříleté dítě stává větší osobností. Mnohem lépe si uvědomuje svoji existenci jako samostatné osoby, která není ničím součástí. Rádo tráví čas ve společnosti svých vrstevníků, i když s nimi při hře nespolupracuje. Tuto dovednost si osvojí přibližně za další rok. Dítě v tomto věku pracuje na své nezávislosti, neustále chce všechno dělat samo. Jeho nezávislost se projevuje vytrvalostí, umíněností a vzdorovitostí. Podle autorek jde o pozitivní a nezbytné vlastnosti, které dítě bude potřebovat při své plné samostatnosti, aby se stalo silnou, sebevědomou a nezávislou osobností. Zatímco si dítě ujasňuje, co chce a co ne, upevňuje se jeho vztah ke členům rodiny. Dává jim přednost v přítomnosti jiných lidí. Kolem věku dvou let se u něj může ještě vyskytnout projev separační úzkosti, ale postupem času by měl odeznít. Dítě je i přes svou rostoucí samostatnost stále závislé na matce a očekává od ní pomoc a podporu. Matka je ústředním bodem jeho života a na ní buduje svou nezávislost.

3 Období předškolního věku

Období předškolního věku řadí Příhoda (1977, in Šimíčková-Čížková a kol., 2008) do etapy druhého dětství. Je to stádium, kdy se formuje dětská osobnost, a z psychického hlediska vývoje doba mezi 3. a 6. rokem života, která má mimořádný význam. Ústřední činností dítěte předškolního věku je hra. I z fyziologického hlediska považujeme druhé dětství za klíčové. Nastává první tvarová přeměna postavy. Dětské tělo se mění, k poměru hlavy se prodlužují končetiny, zdokonaluje se motorika.

Podle Hoskovcové (2006) rodina zůstává nejvýznamnějším prostředím socializace dítěte. Dítě však stále více projevuje zájem být ve společnosti druhých dětí. Vrstevníci jsou pro socializaci dítěte nepostradatelní. Právě kontakt s vrstevníky umožňuje mateřská škola, do které dítě v tomto období nastupuje.

Stejně jako u období batolete se budu snažit popsat změny v jednotlivých oblastech vývoje.

3.1 *Dítě předškolního věku*

Předškolní období podle Vágnerové (1999) trvá přibližně od tří do šesti let a je nazýváno jako věk iniciativy. Hlavní potřebou dítěte je aktivita a sebeprosažení. Právě aktivita je nástrojem i potvrzením dětského vývoje. Mertin a Gillernová (2010, s. 131) uvádí: „předškolní věk je úchvatným vývojovým obdobím prakticky ve všech směrech. Podmínky a možnosti výchovně-vzdělávacího působení v mateřské škole jsou pro dítě nepochybně mimořádné“.

Allen a Marotz (2002) mluví o dítěti předškolního věku v období od tří do pěti let. Podle nich je to etapa plná energie, zvědavosti a nadšení, rozvíjení motorických schopností.

3.2 *Vývoj motoriky*

Šulová (in Mertin, Gillernová, 2003) uvádí, že motorický vývoj je propojen s celkovou aktivitou tří až šestiletého dítěte, s možností pohybu a podmínkami pro rozvoj motorických schopností a dovedností. Pohybová koordinace se také projevuje v sebeobsluze dítěte – samo se obléká a svléká, uklízí a skládá si věci, dokáže si zavázat tkaničky, samostatně se stará o svoji hygienu.

Rozvoj jemné motoriky, jak uvádí Plevová (2008, in Šimíčková-Čížková a kol., 2008), se projevuje v manipulaci s tužkou, nůžkami, v používání příborů u jídla, v házení a chytání míče a rozvíjí se manuální zručnost. U čtyřletého dítěte se již vyhraňuje převaha jedné ruky.

3.3 Vývoj poznávacích procesů

Dle Plevové (2008, in Šimíčková-Čížková a kol., 2008) se poznávací procesy v tomto období vyvíjejí velmi intenzivně. Vnímání převažuje synkretické (celistvé), dítě nevyděljuje zásadní části předmětů, neumí rozlišit základní vztahy mezi nimi. Vnímání je obohacováno představivostí a fantazií, která se projevuje oblibou pohádek, ve výtvarném projevu, v námětových hrách i v reálném životě, vysvětlováním reality. Paměť, jak uvádí Šulová (2004), převažuje konkrétní, mechanická a bezděčná. Záměrná paměť se rozvíjí až kolem pátého roku dítěte. Plevová (2008, in Šimíčková-Čížková a kol., 2008) se zmiňuje o pozornosti, která je nestálá a přelétavá, s postupem času se prodlužuje a zlepšuje, počátky tzv. úmyslné pozornosti. Mezi třetím a šestým rokem se podle Šulové (2004) uzavírá fáze symbolického, předpojmového myšlení, typická osvojováním mateřského jazyka, a dítě se dostává do období názorného, intuitivního myšlení, typického pro tzv. předoperační stádium.

Jak uvádí Plevová (2008, in Šimíčková-Čížková a kol., 2008), u vývoje řeči mluvíme o „druhém ptacím období“. Dítě předškolního věku si osvojí 2000 – 2500 nových výrazů, v šesti letech se jeho slovní zásoba rozroste na 3000 – 4000 slov. Zlepšuje se jeho gramatika (skloňování, časování). Dochází k prudkému rozvoji řeči, řečové aktivity. Podle Vágnerové (1999) je řeč dítěte ovlivněna jeho egocentrismem ve spojení s jeho vlastními zkušenostmi, stává se tak pro okolí nesrozumitelnou nebo bezesmyslnou.

3.4 Emoční a sociální vývoj

Plevová (2008, in Šimíčková-Čížková a kol., 2008) uvádí, že v oblasti emočního a sociálního vývoje dítě začíná mít smysl pro humor, raduje se ze spontánní činnosti. Vztek a zlost ustupují do pozadí. Významnou roli hraje kolem čtvrtého roku strach z neznámého prostředí, cizích lidí. Rozvíjí se tzv. vyšší city jako sociální, intelektuální, estetické a etické city. Sociální cit se rozvíjí ve dvou směrech. Ve vztahu k dospělým,

který ze začátku dominuje, se projevuje láskou k rodičům, sympatiemi či nesympatiemi ke známým osobám. Později jsou to vztahy s vrstevníky, kdy dítě vyhledává kontakt se svými vrstevníky a hledá si partnera ke hře.

Podle Adlera „se dobře přizpůsobená osobnost utváří v dětství. Základním znakem dobře přizpůsobené osoby je sociální cit¹³“ (in Drapela, 2008, s. 45). Drapela (2008) dále uvádí Adlerova slova, že základy sociálního citu vytváří u svého dítěte matka, jejímž prvním úkolem je poskytnout dítěti zkušenost s důvěryhodnou druhou osobou. Později musí tuto důvěru rozšiřovat tak, aby obsáhla i zbývající okolí dítěte. Sociální cit se nejvíce vyvíjí ze vztahů s ostatními dětmi, ve vrstevnických skupinách dospívajících a vyvrává ve spolupráci se spolupracovníky a v širším společenství.

V předškolním období, jak uvádí Hoskovcová (2006), zůstává nejvýznamnějším prostředím socializace rodina. Dítě ovšem již projevuje zájem o kontakt se svými vrstevníky. Právě vrstevnická skupina je pro dobrou socializaci dítěte nezbytná. V tomto období vstupuje do života dítěte instituce školky, jejíž prostředí má rostoucí význam pro socializaci dítěte a jeho výchovu k sebevědomí a sociální kompetenci. Skrze mateřskou školu získává dítě potřebný kontakt se svými vrstevníky, získává nové zkušenosti, přivyká postupně cizí autoritě a učí se podřídit se určitému řádu. Významnou role zde připadá hře, která je u dítěte předškolního věku hlavní činností.

Podle Plevové (2008, in Šimíčková-Čížková a kol., 2008) se socializační proces uskutečňuje skrze hru. Hra nám odhaluje složité vztahy mezi dítětem a jeho životním prostředím, je významným socializačním a motivačním faktorem, tvoří základ psychické potřeby dítěte. Skrze hru můžeme poznat vývojovou úroveň dítěte.

Šulová (2010) řadí potřebu sociálního kontaktu mezi významné potřeby tohoto období, dále zahrnuje potřebu citového vztahu, společenského uznání, emancipace, identity, seberealizace. K tomu potřebuje stabilní zázemí, které mu dává energii a chuť zkoumat, být zvědavým, samostatně se odpoutat od této jistoty a zázemí. Odpoutání však musí mít „pod kontrolou“ dítě. Zajímavostí je, že pokud dítě vnímá své zázemí jako nejisté, končí s experimentováním, zkoumáním, odpoutáváním se, a ustne v nejistém vztahu.

Podle Hoskovcové (2006) se u dítěte předškolního věku vyvíjí sociální reaktivita, sociální kontrola, hodnotová orientace dítěte a dítě si osvojuje sociální role. Socializaci

¹³ Sociální cit – definice podle Adlera: „vidět očima druhého, slyšet ušima druhého, cítit srdcem druhého“ nebo jako „spolupráce jedince s druhými lidmi“ (Drapela, 2008, s. 45).

chápe nejen jako socializaci vnějších projevů chování, ale také jako socializaci vnitřního prožívání dítěte, tvořící základ jeho emočního vývoje a související s rozvojem jeho vlastního sebepojetí. Také Langmeier s Krejčířovou (1998) mluví o socializaci vnitřního prožívání dítěte, v němž jsou zakořeněny počátky celého emočního vývoje dítěte a základy sebepojetí. Vývoj vnitřních sociálních kontrol neboli svědomí je podle nich závislý na řadě faktorů, především pak na vztahu dítěte k rodičům. Předpokladem pevného svědomí je vřelý vztah matky k dítěti a pozitivní akceptace dítěte otcem.

3.5 Vývoj osobnosti dítěte předškolního věku

Podle Loehra a Meyersové (2010) tří až čtyřleté dítě jeví známky emocionálního dospívání. Dokáže hovořit o svých pocitech, pojmenovat, jak se cítí ono samo i jak se cítí ostatní. Dítě předškolního věku již přešlo z fyzického vyjadřování svých pocitů k verbálnímu projevu. „Pro vývoj dítěte je velmi důležité mít kontrolu nad svým světem. Dítě si osvojí důležité dovednosti – rozhodování, naučí se zvažovat pro a proti a uvidí, že musí přijmout následky své volby“ (Loehr, Meyersová, 2010, s. 228).

Langmeier s Krejčířovou (1998, s. 93) uvádí: „Důležitou součástí emočního vývoje je kromě vývoje sebepojetí a seberegulace i postupná diferenciací a regulace vlastního emočního prožívání a vyjadřování emocí a dále vývoj emočního porozumění druhým.“ Právě vyjadřování emocí je podle nich významným prostředkem komunikace, informují rodiče o pocitech dítěte. Rodiče by měli na tyto pocity reagovat, jelikož jejich odezva tvoří jeden z nejvýznamnějších prostředků socializace.

Dle Loehra a Meyersové (2010) při svých hrách dítě rádo napodobuje dění kolem sebe. Častou aktivitou je hra „na mámu a tátu“. S nadšením napodobuje domácí práce a rádo se jich samo zúčastní. Proto je důležité nechat ho přiložit ruku k dílu, naučí se tak, že je platným členem rodiny. Vágnerová (1999) uvádí, že předškolní děti mají potřebu být jako jejich rodiče, kterou si uspokojují právě skrze hru, díky níž získávají roli dospělého, pro ně zatím nedostupnou. Rodiče jsou pro dítě předškolního věku emocionálně významnou autoritou. Dítě zcela nekriticky přebírá veškeré hodnoty, postoje a projevy rodičů. Identifikace se subjektivně významnou osobou zvyšuje u dítěte pocit jistoty a bezpečí, snižuje pocity ohrožení, posiluje sebejistotu a zvyšuje sebeúctu.

Ve věku čtyř až pěti let má dítě, podle Loehra a Meyersové (2010), bohatou představivost a fantazii. Představuje si, že je princeznou, roznáší dopisy jako pan

listonoš nebo prodává v obchodě. Miluje různé převleky a kostýmy. Stále ještě není schopné úplného rozlišení mezi fiktivním a reálným světem. Co se týká pravidel, rozumí jim a umí je dodržovat. Dělá mu starosti, když někdo pravidla nedodržuje, má tendenci na něho žalovat. Je důležité, jak se rodiče k žalování postaví. Neměly by děti odbýt slovy, aby nežalovalo, tím mu vysílají špatný signál vzhledem k čestnému chování a bezpečnosti. Při hře dává dítě přednost činnosti s ostatními. Začíná být více společenské a dokáže při hře spolupracovat. Společnost vrstevníků mu poskytuje zdroj radosti a možnost učení nápodobou.

Dále Loehr a Meyersová (2010) uvádí, dítě ve věku pěti až šesti let je stále zvědavější a začíná se více zajímat lidmi kolem sebe. Můžeme pozorovat citlivější přístup k pocitům ostatních, projevy zájmu a soucitu. Dítě si rádo připadá velké, chce dělat všechno samo a se vším pomáhat. Rodiče by mu to měli umožnit a dopřát mu účast na chodu domácnosti. Posílí se tak jeho sebevědomí a získá nové zkušenosti, které mu dají možnost získat větší nezávislost. Touha po dospělosti u dítěte napovídá, že se rádo rozhoduje samo za sebe. Pocit neovlivnitelnosti mnoha věcí je pro něj frustrující. Mělo by mít tedy možnost samo si vybrat. V šesti letech dítě s oblibou zkouší nově nabyté dovednosti. Dospívá i po stránce sociální, kdy si bude chtít hrát s novými dětmi. Bude pro něj vzrušující dělit se s ostatními dětmi.

I přes to všechno bude chtít být občas o samotě. „Jestli chce být samo, dopřejte mu to. Může si tak dobít baterie a začít si uvědomovat, kým vlastně je. Chtít být občas sám je zdravé a normální“ (Loehr, Meyersová, 2010, s. 285).

4 Proces vývoje „Já“, jáství, sebeuvědomování, identity

Vývoj každé osobnosti doprovází otázky typu „Kdo jsem?“, „Čím jsem?“, „Kam patřím?“. Otázky ohledně vlastní identity, existence a sebepoznání. V této kapitole se proto budu zabývat aspekty vývoje „Já“, sebeuvědomování a identity.

Tyto procesy spolu velmi úzce souvisí, ba dokonce jsou spolu provázány, vytváří se ve vzájemné interakci. „S pojmem identita bývá často zaměňován nebo je s ním z velké části shodný pojem „vlastní Já““ (Šulová, 2010, s. 90).

4.1 Vývoj „Já“, jáství

Jak uvádí Kohoutek (2001), „já“ jako psychologickou skutečností se zabývala psychologie již od nepaměti. James (in Kohoutek, 2001) považuje „já“ za jakousi substanci, která tvoří základ osobnosti a nahrazuje již překonaný pojem duše.

Šulová (2010) vysvětluje pojem „Já“ ve třech pojetích. V ontologickém smyslu je tím chápána podstata jedince, jádro systému osobnosti. Ve funkčním smyslu pojímá jednání. Fenomenologický význam „vlastního Já“ znamená vnímání a znalost sebe sama, sebepoznání.¹⁴

Meadová (in Kohoutek, 2001) vytvořila dynamickou teorii lidského já. Zavedla dva nosné pojmy, a to „já“ znamenající individuální já a „my“, kterým nazývá já socializované. Individuální já je to nepředvídatelné nebo náročně předvídatelné v nás. Zahrnuje sem skutečné motivy a utajené hybné síly lidského já. Je originální, je to pramen novot a změn. Oproti tomu socializované já je tradiční stránkou našeho já. Zahrnuje postoje, které očekávají ostatní lidé ve skupině, je konformní.

Jak uvádí Kohoutek (2001), centrální složku naší osobnosti představuje egostruktura (kvalita struktury našeho já), která působí na naše vztahy a funkční vazby ostatních vlastností osobnosti. Egostruktura je tvořena třemi složkami (aspekty): reálným já (jaký jedinec skutečně je), sebehodnotícím postojem (tj. hodnocení a způsob prožívání subjektivního obrazu o sobě samém) a ideálním já (ideální obraz toho, jakým by jedinec měl být a chtěl být).

¹⁴ Sebeoznání je definováno jako „kognitivní aspekt vztahu člověka k sobě, je možné chápat je i jako výsledek procesu sebepoznávání vlastního já v určitém okamžiku“ (Kohoutek, 2001, s. 172).

Nakonečný (2009) říká, že osobností se člověk stává v době vzniku vědomí sociálního já, z něhož se postupně vytváří sebehodnocení¹⁵ a sebezpojetí¹⁶, stávající se vztažnou soustavou prožívání a chování: z vědomí já vzniká pojetí vlastního já (ego), které není už jen zážitkovou strukturou, ale organizačním a dynamickým činitelem. „Geneze osobnosti je tedy spojena se vznikem já a tento vznik já a jeho vývoj k sebezpojetí a sebehodnocení (ego) jsou základními aspekty fungování osobnosti, jejího dalšího utváření“ (Nakonečný, 2009, s. 83). Dítě si nejprve uvědomuje své tělové já, že se fyzicky odlišuje od vnějšího světa; ten se nejprve rozlišuje na fyzické já a fyzické ne-já: novorozenec zpočátku neodděluje vlastní tělo od vnějšího světa.

Šimíčková-Čížková (2008, s. 12) uvádí: „Hranice mezi vlastním tělem a blízkým okolím není zpočátku zcela jasná. Dítě zhruba do tří let považuje všechno, co k němu patří, za „mé Já“ (autíčko, postýlku, botičky, kabátek, maminku), „to je moje“, „to jsem Já“. Ve věku rok a půl až dva roky se dítě pozná v zrcadle a má ke svému tělu silný pozitivní citový vztah.“ Nakonečný (2009) právě „obraz vlastního těla“ považuje za významného činitele duševního života člověka. V období dospívání a dospělosti je zdrojem sebehodnocení, míry sebevědomí, je vnějším aspektem osobnosti. Z vědomí tělesného já a z obrazu vlastního těla se formuje tělesné sebezpojetí, stávající se součástí sebezpojetí vůbec.

Šimíčková-Čížková (2008) dále uvádí, že vedle tělesného Já si dítě začíná ve věku kolem 2 – 3 let uvědomovat sociální Já (základ duševního života jedince). Podstatu sociálního Já tvoří převzetí rolí, které je podmíněno užíváním řeči. Dítě si tak uvědomuje sebe sama jako unikátní bytost s určitými vlastnostmi. Nakonečný (2009) popisuje vědomí sociálního já trochu obšírněji. Člověk je v první řadě bytost sociální a tento fakt si dítě postupně uvědomuje. Rozvíjí se u něj vědomí sociálního já jako vědomí jedinečnosti ve vztahu k lidem z jeho okolí a kontinuity neboli identity (jsem to stále já, ačkoli se měním, stárnu). Stejně jako Šimíčková-Čížková i Nakonečný považuje vědomí sociálního já za základnu duševního života člověka, dítě k němu dospívá ve věku 3 let. Do té doby dítě označuje sebe sama ve třetí osobě, neužívá zájmena „já“. Pramenem vědomí sociálního já jsou sociální zkušenosti a chápání sebe

¹⁵ „Sebehodnocení je jakýmsi centrem osobnosti člověka. Bez určité minimální úrovně pocitu vlastní hodnoty nemůžeme žít. ... sebehodnocení je jedním z nejcitlivějších a nejdynamičtějších rysů osobnosti člověka“ (Kohoutek, 2001, s. 169).

¹⁶ „Sebezpojetí je individuální já, představa či obraz o sobě samém, je to kognitivní aspekt vztahu člověka k sobě“ (Kohoutek, 2001, s. 174).

sama jako sociální bytosti a individua (sebereflexe). Šimíčková-Čížková (2008) říká, že důležitou sociální činností, při které se dítě dostává do kontaktu se svým okolím a získává tak nové poznatky o své osobě, začíná si vytvářet svůj obraz a uvědomuje si své „Já“, je hra.

Dle Kohoutka (2001) jsou také základními aspekty fungování osobnosti vznik já a jeho vývoj k sebepojetí a sebehodnocení (egu). Sebehodnocení můžeme jinak nazvat sebevědomím, které je určitým jednotícím prvkem osobnosti. Jedná se pravděpodobně hlavně o získaný znak, vytvářející se prvotně v sociální interakci převážně v nukleární rodině. Při vývoji sebehodnocení je důležitá sociální akceptace okolím, zažívání úspěchu i neúspěchu a prožitky vlastní příslušnosti v daných rolích. Je nutné přiměřené sebepoznání, aby mohlo dojít k efektivnímu sebehodnocení. V souvislosti se sebehodnocením (sebepojetím) mluví Nakonečný (2009) o tendenci k evalvací ega a k zabránění jeho devalvací. Vysvětluje to tak, že lidé chápou a vnímají objekty jako egovztažné. Vytvářejí a využívají takové situace, v nichž můžou ukázat své schopnosti, a vyhýbají se situacím, ve kterých by mohli selhat, být zesměšněni a podobně.

Blatný (2001) se zmiňuje o kognitivním aspektu Já, který se týká obsahu a struktury sebepojetí. Sebepojetí se formuje v procesu socializace, tedy v interakci člověka se sociálním prostředím. Obsah sebepojetí konkrétního jedince utvářený jeho sociální zkušeností je odlišný od obsahu ostatních lidí, kteří mají jinou zkušenost se společností. Nicméně na obecné úrovni můžeme v obsahové stránce sebepojetí pozorovat určité společné znaky. Charakteristickým znakem pro obsah sebepojetí je postupný nárůst informací o sobě (formou zpětných informací z okolí nebo na bázi vlastního mínění během pozorování vlastní činnosti a duševních procesů a stavů) a zjemňování struktury jednotlivých mentálních reprezentací Já. Tento proces provází narůstající schopnost abstrakce a chápání sebe sama jako aktivního činitele v průběhu dospívání.

4.2 *Proces sebeuvědomění*

Sebevědomí neboli sebehodnocení, o kterém je zmínka v předchozím odstavci o vývoji „já“, úzce souvisí s pojmem sebeuvědomění. Sebeuvědomění podle Grulichy (in Kohoutek, 2001, s. 174) „vyjadřuje spontánní životní názor, který si člověk vytváří na základě své vlastní zkušenosti, moudrosti, tradic, sociálního styku, sociální komunikace a mechanismem každodenního vědomí. Současně je toto sebeuvědomění předpokladem

i výrazem zvnitřnění a přijetí určité světonázorové orientace a její přeměny ve vnitřní zaměřenost osobnosti.“

Jak uvádí Šimíčková-Čížková (2008) psychologie považuje sebeuvědomění za základní znak osobnosti tedy vydělení svého „já“ z „ne – já“ prostřednictvím interakce s druhými lidmi. Termín osobnost je vyvozen ze slova osoba skrývajícím obsah „o sobě“, tedy osobní identitu člověka. Osobou je člověk od narození, ale osobností se stává výchovou a sebeutvářením, kdy získává schopnost odpovídat za své jednání.

Podle Šulové (2004) probíhá proces osamostatňování se, poznávání vlastní odlišnosti od ostatních, hledání hranic svých možností v rozmezí prvního až třetího roku. „Erikson spatřuje těžiště tohoto stádia právě v uplatnění autonomie, pochopení vlastních možností, šikovnosti, síly, nebo naopak, v případě, že je proces osamostatňování potlačován, v převážení studu ze závislosti, převládnutí pasivity, podřízení se“ (in Šulová, 2004, s. 61).

Podle Šimíčkové-Čížkové (2008) vývoj sebeuvědomování doprovází proces osamostatňování se. Dítě zdůrazňuje sebe samo, snaží se samo sebe prosazovat („já chci“, „já sama“). Podle Westa (2002) začíná zkouška samostatnosti ve věku 2,5 – 3 let, kdy dítě křičí „ne!“ na své rodiče a na svět. První vyhlášení nezávislosti sděluje, že „já jsem osoba, nejsem moje máma, nejsem můj táta, jsem já“. Toto období není pro rodiče snadné, jejich úkolem je rozvíjet u dítěte samostatnost, ale nesmí se jím nechat řídit. Pozitivní žádost o samostatnost typu „udělám to sám“ se prolíná s potřebou vzpoury, která se projevuje odporem proti každodenním rituálům. Díky samostatnosti se však děti stávají sebejistými a mají pevnou vůli. Jejich práce je samostatná, nemusí je neustále někdo pobízet, ujišťovat je nebo jim pomáhat. Dokážou si stát za svým a v následujících letech budou nezávislými mladými lidmi, schopnými říci „ne“ druhým, což znamená říci „já“ sobě samému: mám svá práva. Pokud rodiče u svých dětí potlačují pocity samostatnosti, vytváří ze svých dětí nesebevědomé lidi s pocity zaraženosti a nízké sebeúcty. Nechat své děti ovládnout dům také není správné. Jejich panovačné „já“ neuznává práva a potřeby druhých lidí.

Jak uvádí Šimíčková-Čížková (2008), rozvoj sebeuvědomění aktivizuje volní procesy a podmiňuje jejich rozvoj. Jelikož dítě ještě nedokáže odhadnout své možnosti, setkává se tak s neúspěchy, což u něj vyvolává typické reakce na omezující vlivy prostředí - negativismus a vzdorovitost. To potvrzuje i Šulová (2004, s. 61) „s procesem autonomie souvisí i vyhraněná forma sebeprosazování, či hledání stupně přijatelnosti vlastního chování pro ostatní, proces negativismu. Je to nutný proces, který umožňuje

formování vlastního Já, místa mezi ostatními, ujasňování si sociálních norem a sociálně žádoucího chování.“

Podle Šimíčkové-Čížkové (2008) se fungování ve sféře sociálního života projevuje respektováním určitých norem. Vyžaduje to přechod od egocentrismu k alocentrismu, od zaměření se na vlastní blaho na blaho ostatních lidí. Symbolické sociální měřítko hodnocení je základem pro hodnocení sebe samého, dítě si tak přisuzuje určité vlastnosti a vytváří si sebepojetí, citový vztah k sobě. Pojetí sebe sama jako psychologický pojem ego má dvě roviny: 1. Reálné ego (za koho se jedinec považuje) a 2. Ideální ego (kým by chtěl být). Mezi těmito egy dochází k rozporům. Čím vyšší je sebepřijetí – sebeakceptace, tím je ego silnější, záporným výsledkem rozporu mezi reálným a ideálním je slabé ego¹⁷.

4.3 *Identita*

Šulová (2010, s. 90) identitu definuje takto: „Identita je prožívaná nebo realizovaná odpověď na otázku: „Kdo jsem?“ Je to prožívání toho, čím jedinec je (vlastní autenticity, jedinečnosti a konzistentnosti v čase a prostoru), ať už jako individuum nebo člen lidských společenství.“

Podle Vágnerové (1999) nelze přesně určit, kdy začíná rozvoj samostatné identity dítěte, ale základ lze najít již na konci batolecího věku. I Šulová (2010) uvádí, že základy identity se tvoří již v dětství. Sebepojetí podle Vágnerové (1999) ovlivňuje rozvoj poznávacích procesů, kdy dítě dokáže o sobě uvažovat, uvědomuje si svoji jedinečnost a rozdílnost od jiných lidí. Dítě předškolního věku chápe sebe sama jako subjekt, a tak u něj vzniká vědomí vlastní identity. „Stern považuje období mezi 3. a 6. měsícem za fázi rozvoje tzv. „jaderného já“, za období jakéhosi primárního uvědomování vlastní bytosti. Mezi 6. a 12. měsícem pokračuje dle Sterna rozvoj dětské identity ve fázi tzv. „subjektivního já“. Začíná si uvědomovat specifičnost své vlastní

¹⁷ Šimíčková-Čížková (2008, s. 13) – vztah konstruktů osobnosti a ega:

- „Sebeobraz – fenomenální Já, tj. sebeprožívání, „jak se člověk prožívá“, co vnímá, cítí a chce, jak jedná, jak cítí svoji jedinečnost a identitu.
- Sebepojem – kognitivní Já, tj. jak o sobě smýšlíme, „teorie sebe sama“, vědomí sebekontroly vlastního jednání.
- Sebe prezentace – jaký dojem chceme činit na druhé lidi (oděv, řeč, pohyby, vyzvedání svých pozitivních a skrývání negativních vlastností).
- Sebeúcta – prožívání své kontinuity a existence (jak máme rádi své jméno, sebe sama, jak jsme autonomní nebo negativističtí), tj. sebeakceptace“.

existence, tj. sebe sama jako samostatný subjekt“ (in Vágnerová, 1999, s. 57). Ve zkratce to znamená:

- Dítě si začíná uvědomovat své vlastní tělo a jeho aktivit.
- Dítě si začíná uvědomovat své citové prožitky jako svoji součást.
- Dítě si začíná uvědomovat trvalost a kontinuitu vlastní existence.

Poslední bod souvisí s pochopením stálosti a trvalosti matky jako osobitého společenského objektu, na jehož základě dítě přijímá stálost a integritu sebe sama. Proces odlišení sebe sama od svého okolí probíhá dlouhodobě jako postupné uvědomování si hranic své vlastní bytosti. Podílejí se na něm i lidé, se kterými dítě žije. Tím, že jej oslovují vlastním jménem, že popisují jednotlivé části jeho těla, pojmenovávají oblečení, reagují na jeho projevy, mu pomáhají uvědomovat si vlastní identitu. Důležité pro dítě je jeho ocenění jinými lidmi, potvrzuje si tak hodnotu vlastní osoby. Identita je také určována charakterem sociálního přijetí a ocenění. Kladné přijetí podporuje jistotu a vědomí přijatelné důležitosti vlastní existence. Hodnota vlastní identity je daná typem a kvalitou sociálních vztahů (především s matkou).

Hetherington a Parke (1993) uvádí, že rozvíjení pocitu sebe sama může být ovlivněno kvalitou dětské citové vazby s jejich rodiči. Cassidy (in Hetherington a Parke, 1993) hodnotila vazebné vztahy dětí ve věku 6 let a poté určovala, zda se děti s rozdílnými vazebnými vztahy vnímají odlišně. Děti, které byly pevně připoutány, měly tendenci k pozitivnímu hodnocení sebe sama, ale byly schopné uznat svoji nedokonalost. Nejisté - vyhýbavé děti se prezentovaly jako zcela ideální, zato nejisté – ambivalentní děti projevily nejednoznačné odpovědi. Nesebevědomé děti se hodnotily příliš negativními komentáři. Navíc děti, které měly větší citovou jistotu, hodnotily sebe jako sebevědomější, stejně tak hodnotily i své kognitivní schopnosti a přijetí vrstevníky. Jednoduše, brzké připoutání může napovědět, jak se bude vyvíjet vlastní hodnocení dítěte sebe samým.

U batolete Vágnerová (1999, s. 87) popisuje rozvoj dětské identity jako uvědomění si sebe sama a to ve spojení se způsobem, jakým se batole orientuje ve světě. „Dětská identita se rozvíjí v rámci diferenciaci sebe sama od okolí, v rámci pochopení hranice já a „ne-já“ již od kojeneckého věku. Kromě toho, v rámci rozvoje pojmu trvalosti objektu se fixuje i vědomí trvalosti vlastní identity jak v somatickém, tak psychickém slova smyslu“. Pojetí vlastní identity je tedy dle Vágnerové (1999) charakteristické vědomím sebe sama jako samostatné bytosti, vědomím trvalosti vlastní existence a vědomím její

proměnlivosti. Osobní identita batolete je závislá na sociálních vlivech, na vlivu rodiny, chování rodičů, případně dalších lidí.

Dále Vágnerová (1999) uvádí, že dítěti předškolního věku jako základ pro rozvoj a modifikaci jeho identity slouží normy chování. Způsob jakým je přijímá a respektuje, ovlivňuje jeho hodnocení ostatními lidmi, které zase ovlivňuje jeho sebehodnocení. „Dětské sebehodnocení je vzhledem k citové a rozumové nezralosti dětí předškolního věku zprostředkováno názorem jiných osob, zejména těch, které jsou pro dítě nějakým způsobem významné. Emocionálně významnou autoritou jsou pro předškolní děti především rodiče. Dítě přijímá jejich názory a hodnocení“ (Vágnerová, 1999, s. 112). Osobní identita, podle Vágnerové (1999), je ovlivněna jak lidmi, k nimž dítě patří, tak i jeho osobními věcmi a prostředím, které ho obklopuje. Vazební proměna k lidem má vliv na rozvoj dětské identity. Obecně lze tedy říct, že identita předškolního dítěte je obměňována charakterem vztahů rodičů, jejich citovou vřelostí, názory, identifikací dítěte s nimi, ale i dalšími sociálními faktory: dalšími rolemi, které dítě přijímá a statusem, který mu přinášejí.

5 Změny při vstupu dítěte do mateřské školy

„Vstup dítěte do mateřské školy klade na rodiče, ale především na dítě samé náročné požadavky. Musí si v novém prostředí najít svou novou identitu, vytvářet nové vztahy a učit se být v organizované skupině dětí v roli žáka“ (Niesel, Griebel, 2005, s. 12).

Niesel a Griebel (2005) rozlišují tři typy rozdílného temperamentu dětí, který se projevuje různým způsobem chování při adaptaci dítěte na mateřskou školu:

- **Nenáročné dítě** se projevuje vyrovnanou náladou bez zřetelně ohraničeného kolísání. V kojeneckém období si poměrně rychle přivyká rytmu bdění a spánku stejně jako na rytmu krmení. Umí se snadno přizpůsobit změnám a při zklamání jsou jeho reakce klidné. Je otevřený vzhledem k všemu novému a vůči cizím osobám. Patří sem asi polovina dětí.
- **Pasivní dítě** se v nových situacích chová zdrženlivě. Trvá mu delší dobu, než se přizpůsobí a přivykne. Na zklamání reaguje klidněji. Označujeme je jako „plaché“. Tuto skupinu tvoří asi jedna devítina až dvě desetiny dětí.
- **Nedůtklivé dítě** má tendence ke špatné náladě. V nových situacích se stahuje do pozadí, hůře si přivyká změnám. Jeho reakce jsou prudké a citové, často a hlasitě pláče. Typická je pro něho aktivita, živost a snadné převedení pozornosti někam jinam. Řadíme se asi jednu až dvě desetiny dětí.

Eriksonovy (in Skorunková, 2011) vývojové stupně, o kterých jsem se již zmiňovala dříve, umožnily vypracovat teoreticky zdůvodněný popis významu vstupu dítěte do mateřské školy. Starají-li se rodiče o dítě v prvních měsících a letech jeho života láskyplně a jejich péče je stálá, vytváří se u dítěte přirozená důvěra v okolí. Dojde-li k traumatizujícímu narušení této vývojové fáze, má to za následek nedostatečnou důvěru s dlouhodobým negativním dopadem pro duševní zdraví osoby, depresivní rozladěnost. Na základě vytvoření prvotní důvěry může dojít k „individualizaci“ (sebeuvědomění) a odpoutání se od matky, resp. od rodičů. Peukert (in Niesel, Griebel, 2005) označuje vstup do mateřské školy za fázi, kdy si děti chtějí vytvořit odstup od svých rodičů, aby mohly vztah opět navázat na nové úrovni. Problém je ovšem v různosti věku, kdy děti nastupují do mateřské školy. Podíl tříletých dětí přijímaných do mateřských škol se bude zvyšovat. Navíc mnoho dětí zažilo péči mimo rodinu již před vstupem do mateřské školy, která ovlivňuje proces individualizace ve vztahu

k rodičům. Proto se nedá říct, že vstup do mateřské školy se rovná „odloučení od matky“.

Niesel, Griebel (2005, s. 17) uvádí, že velkou roli ve vývojové psychologii a v psychologii duševního zdraví hraje teorie stresu, jejíž obsah se dá popsat takto:

„Při zvládání změn má rozhodující význam:

- zda jde o změny většího rozsahu a
- zda jsou trvalejší povahy. Kromě toho má vliv to,
- zda si dotčená osoba změny přeje a
- zda má nad nimi kontrolu. Konečně je rozhodující,
- jakými zdroji dotčená osoba disponuje. Zdroje můžeme označit za prameny síly, které leží v samotné osobě a/nebo které jí poskytuje podpora zvenčí.“

Pokud podle Niesela a Griebela (2005), budeme teorii stresu aplikovat na vstup dítěte do mateřské školy, měli bychom se snažit o to, aby byly změny pro dítě co nejmenší. Naším úkolem je dítě na mateřskou školu navykat postupně. Situace by se tam měla podobat situaci v rodině. Děti by měly být uspořádány v malých přehledných skupinkách a učitelka by měla s dětmi zacházet tak, jak s nimi zachází jejich matka nebo rodiče. Dalším řešením je poskytnout dítěti co největší podporu, nenecháme ho v neznámých situacích samotné, ale poskytneme mu kontakt s osobou, na kterou by se mohlo obrátit. Tím, že mu nabídneme dostatek informací o tom, co se bude dít, mu poskytneme kontrolu nad změnami, a tak se dítě může dostatečně připravit. Měli bychom mu také umožnit účast na rozhodnutí o vlastním vstupu do mateřské školy.

Podle Bacusové (2009) mohou mít některé děti problémy s adaptací na nové prostředí, se začleněním do kolektivu. Jak uvádí, je zcela přirozené, že se v prvních dnech dítěti do mateřské školy nechce chodit, zvlášť pokud nebylo nikdy bez rodiny. Averze k mateřské škole se u dítěte nejzřetelněji projevuje vztekem a pláčem. U jiných se obtíže projevují bolestí břicha nebo lehčími nemocemi (např. nevolnost, zácpa). Svou nespokojenost mohou děti dávat najevo zvýšenou agresivitou, kvůli které se jich straní ostatní děti. Příčinou těchto negativních projevů může být nadměrná péče matky, dítě se tak ještě dostatečně neosamostatnilo, trpí nedostatkem sebejistoty a nedokáže bez matky být. Nebo se jedná o dítě, jehož mladší sourozenec zůstává doma s matkou a na kterého dítě žárlí, může tak mít pocit, že se ho rodiče chtějí zbavit a že ho nemají dostatečně rádi. Chyba však není jen na straně rodičů. Důvody negativního vztahu k mateřské škole

plynou i z prostředí mateřské školy – nedostatek porozumění učitelky, problémy ve vztazích s ostatními dětmi, nepříjemný zážitek apod.

Niesel, Griebel (2005) uvádí, se vstupem do mateřské školy souvisí zásadní změna dětské identity. Vystávají otázky typu: „Kdo jsem?“, „Co jsem?“, „Kde jsem?“, „Kým budu?“, „Jaký budu?“. Na tyto otázky si dítě a každý z nás může odpovědět na základě vědomostí a zkušeností o sobě, tzv. aktivní sebereflexe. Identita, tedy zkušenost vlastního já, je závislá na reakci ze sociálního prostředí.

„Identita je důležitým předpokladem pro schopnost jednání jednotlivce ve společnosti. Přetrvávající vztahy jsou možné jen tehdy, když druhý ví, kdo jsem. Proto mu to musím dát jasně najevo. To ale mohu učinit na základě toho, co jsem se až doposud ze svého okolí o sobě dověděl a jaký z těchto poznatků vytvořím svůj vlastní obraz, o němž prohlásím: „To jsem já!““ (Niesel, Griebel, 2005, s. 28).

Podle Niesela a Griebela (2005) se identita vyvíjí celý život. Otázky ohledně identity vystupují na povrch ve změnami provázejících životních situacích. Takovouto změnou pro dítě je právě nástup do mateřské školy, kdy dítě zkoumá, co se pro něj změnilo. Můžeme se ptát, zda dítě tyto změny pojme jako součást své nové osobní identity, jak ji bude hájit a jak se bude projevovat navenek. Identitu dítěte z mateřské školy formují normy, hodnoty a očekávané role přijaté v interakcích a vztazích. Pokud bychom se chtěli dozvědět o struktuře identity víc, měli bychom se ptát: co si dítě o sobě myslí? (sebepojetí), jak se přitom cítí? (pocit vlastní hodnoty), jak si umí poradit s požadavky? (sebeuplatnění).

II PRAKTICKÁ ČÁST

6 Výzkumné šetření v oblasti aspektů možných osobnostních změn dítěte při nástupu do mateřské školy

6.1 Cíl šetření

Cílem šetření bylo zjistit, jaký má mateřská škola vliv na osobnost dítěte. Také jsem chtěla odhalit, jestli měly děti problém s odloučením od rodičů v prvních dnech nástupu do mateřské školy a zda rodiče nějakým způsobem dítě připravovali na tento důležitý krok v jejich životě. Domnívám se totiž, že mateřská škola je významnou institucí, která pomáhá dětem v socializaci, v hledání vlastní identity a zvýšení psychické odolnosti. Mahlerová (1975, in Hoskovcová, 2006) uvádí, že výsledkem postupné separace od matky je zrození psychického já (proces individuace), ke kterému dochází mezi 25. a 36. měsícem. V tomto věku již dítě zvládá být určitý čas bez matky.

Čáp, Dytrych (1968, in Hoskovcová, 2006) pojímají zvládání procesu individuace v závislosti na osobnostních rysech, zejména charakteru člověka. V souvislosti s vyrovnáváním se zátěžovými situacemi mluví o vývoji odolné osobnosti. Osoby, které úspěšně zvládají těžké životní situace, charakterizuje vlastnost nezdolnost neboli resilience. Podle Kliewera (1999, in Hoskovcová, 2006) se jedná o spojení autonomie dítěte s jeho schopností žádat o pomoc. Takové děti dobře komunikují s druhými, osvojily si dovednost zvládat problémy, staly se emocionálně citlivější a věří ve své schopnosti. Vyznačují se i vysokou mírou sebehodnocení.

Hlavním cílem výzkumné části je zjistit, zda má mateřská škola pozitivní vliv na osobnost dítěte a zda na začlenění dítěte do mateřské školy má nějaký vliv jeho předchozí příprava rodičem.

Dílčí cíl č. 1: Zjistit vliv mateřské školy na samostatnost dítěte.

Dílčí cíl č. 2: Zjistit vliv mateřské školy na sebevědomí dítěte.

Dílčí cíl č. 3: Zjistit pozitivní vliv mateřské školy na osobnost dítěte.

Dílčí cíl č. 4: Zjistit, zda rodiče připravují své děti na vstup do mateřské školy.

Dílčí cíl č. 5: Zjistit, jestli mají děti problém odloučit se od rodičů při nástupu do mateřské školy.

Na základě dílčích cílů jsem si stanovila tyto výzkumné otázky:

Výzkumná otázka č. 1: Stává se dítě pobýtem v mateřské škole samostatnějším?

Výzkumná otázka č. 2: Má mateřská škola vliv na zvýšení sebevědomí dítěte?

Výzkumná otázka č. 3: V čem konkrétně spočívá pozitivní vliv mateřské školy na osobnost dítěte?

Výzkumná otázka č. 4: Jakým způsobem připravují rodiče své děti na vstup do mateřské školy?

Výzkumná otázka č. 5.: Mají děti problém s odloučením od rodičů v prvních dnech nástupu do mateřské školy?

7 Výzkumný soubor

Cílovou skupinou, která dotazníky vyplnila, byli rodiče dětí navštěvujících mateřskou školu. Předmětem mého zájmu, a tedy i provádění výzkumu byly děti z mateřské školy ve Zlínském kraji. V mateřské škole, kde jsem vykonávala praxi, jsem rozdala dotazníky rodičům ze dvou tříd, jedna třída zahrnovala děti ve věku 3 - 4 let, druhou třídu tvořily děti starší, tedy 5 - 7 let. Převážně se jednalo o děti, jejichž matky jsou na mateřské dovolené. Dále jsem dotazníky rozdala rodičům dětí (3 - 7 let), kteří jsou trvale v pracovním poměru. Několik dotazníků mi také vyplnili rodiče od dětí, které již navštěvují první třídu základní školy, mohou tak zpětně lépe posoudit vliv mateřské školy na osobnost jejich dětí.

Celkem jsem vytvořila 60 dotazníků, které jsem rodičům osobně rozdala. Dohromady se mi vrátilo 44 vyplněných dotazníků, které jsme zařadila do zpracování.

Výzkumný soubor tvoří 44 dětí ve věku 3 - 7 let. Co se týče pohlaví, tak 16 chlapců a 28 děvčat (*viz tabulka č. 1*). Sourozenecká konstelace (*viz tabulka č. 2*) je následující: většina dětí se narodila jako druhá v pořadí, tedy celkem 21 dětí. Status prvorozených náleží patnácti dětem. Prostřední děti představují pětičlennou skupinu a 3 děti jsou dosud jedináčci.

Kromě dvou dětí vyrůstají všechny děti (95 %) v úplné rodině, kde se na jejich výchově podílí oba rodiče (*viz tabulka č. 3*).

Dále mě zajímal věk, kdy děti nastoupily do mateřské školy, podle čehož jsem je rozčlenila na 4 skupiny (*viz tabulka č. 4*). Nejméně bylo dětí, které nastoupily v době, kdy jim ještě nebyly 3 roky. Nejvíce dětí zahájilo docházku do mateřské školy ve věku 3 - 4 let. Devět dětí začalo mateřskou školu navštěvovat ve věku 4 - 5 let.

Poslední údaj o výzkumném souboru představuje odpověď na otázku, zda mělo dítě v mateřské škole sourozence v době, kdy do ní nastupovalo (*viz tabulka č. 5*). Osm dětí v mateřské škole sourozence mělo, zbývajících 36 dětí ne.

Tabulka č. 1: Pohlaví dítěte

pohlaví dítěte	N	N %
chlapci	16	36 %
děvčata	28	64 %
celkem	44	100 %

Z tabulky č. 1 vyplývá, že rodiče dotazníky vyplnili celkem za 16 chlapců (36 %) a 28 děvčat (64 %). Celkem tedy výzkumný soubor tvoří 44 dětí.

Tabulka č. 2: Sourozenecká konstelace

dítě je	N	N %
Jedináček	3	7 %
má starší/ho sourozence	21	48 %
má mladší/ho sourozence	15	34 %
má starší/ho i mladší/ho sourozence	5	11 %
Celkem	44	100 %

Tabulka č. 2 nám ukazuje pořadí narození dětí, které byly předmětem mého výzkumu. Pouze 3 děti (7 %) jsou jedináčci. Téměř polovina - 21 dětí (48 %) - má starší/ho sourozence. Patnáct dětí (34 %) zaujímá místo prvorozených a 5 dětí (11 %) se narodilo jako druhorození.

Tabulka č. 3: Rodina dítěte

rodina	N	N %
úplná (oba rodiče)	42	95 %
neúplná (jeden z rodičů chybí)	2	5 %
celkem	44	100 %

Z tabulky č. 3 můžeme vidět, že 42 dětí (95%) vyrůstá v úplné rodině. Pouze 2 děti (5 %) vychovává jeden z rodičů.

Tabulka č. 4: Věk dítěte

věk dítěte	N	N %
méně než 3 roky	2	5 %
3 - 4 roky	28	64 %
4 - 5 let	9	20 %
až do předškolní výchovy	5	11 %
celkem	44	100 %

Podle tabulky č. 4 nastoupilo do mateřské školy 28 dětí (64 %) ve věku 3 - 4 let a 9 dětí (20 %) ve věku 4 - 5 let. Mateřskou školu začaly navštěvovat i 2 děti, kterým ještě nebyly 3 roky. Povinnost navštěvovat mateřskou školu splnilo i 5 dětí (11 %) ve věku 5 - 6 let.

Tabulka č. 5: Dítě mělo v mateřské škole sourozence

dítě mělo v MŠ sourozence	N	N %
ano	8	18 %
ne	36	82 %
celkem	44	100 %

Z tabulky č. 5 vyplývá, že 36 dětí (82 %) nemělo v mateřské škole svého sourozence, když do ní nastoupilo. Osm dětí (18 %) navštěvovalo mateřskou školu se svým sourozencem.

8 Metodika šetření

Dotazník je podle Svobody (2010, s. 222) „psychodiagnostická metoda založená na subjektivní výpovědi vyšetřované osoby o jejich vlastnostech, citech, postojích, názorech, zájmech, způsobu reagování v nejrůznějších situacích.“

Konstrukce dotazníku dle Svobody (2010) vychází ze zásady introspekce, neboť odpovědi zkoumané osoby podléhají jejím vnitřním poznatkům. Úkolem dané osoby je zatrhnout odpovědi, které podle jejího mínění nejlépe vystihují zkoumaný znak. Dotazník je formulován jako otázky, na které klient odpovídá „ano“, „ne“, eventuálně „nevím“.

Dále Svoboda (2010) uvádí výhody dotazníku, které podle něho spočívají ve snadné a rychlé administraci i způsobu jeho hodnocení. V krátké době lze získat velké množství dat od mnoha respondentů. Jejich zpracování dovoluje možnost kvantifikace výsledků. Na druhé straně má dotazníková metoda i řadu nevýhod. Její diagnostická hodnota závisí na schopnosti vyšetřované osoby sama sebe adekvátně ohodnotit či sdělit informaci o sobě písemnou formou. Hlavní námitkou vůči dotazníkům je možnost záměrného zkreslení výsledků pro daného jedince žádoucím směrem, z čehož plyne malá validita dotazníků.

Šetření probíhalo formou dotazníků. Vytvořila jsem dotazník (viz příloha č. 1) zaměřený na zjištění vlivu mateřské školy na osobnost dítěte. Dotazník byl vypracován a určen speciálně pro účely této práce a tvořilo ho dvacet uzavřených i otevřených položek dotazujících se na několik osobních údajů o dítěti, na okamžik nástupu dítěte do mateřské školy, začlenění dítěte a na konkrétní vlivy mateřské školy na osobnost dítěte.

Při sestavování dotazníku jsem vycházela z teoretické části této práce, a to konkrétně z kapitol Období batolete, Období předškolního věku a Změny při vstupu dítěte do mateřské školy. Jednotlivé položky jsem se snažila logicky uspořádat tak, aby na sebe navazovaly. Respondenti odpovídali kroužkováním jedné či více možností, některé položky si žádaly dovysvětlení. V některých případech měli respondenti možnost vlastní odpovědi, kterou ve většině případů využili.

8.1 Způsob vyhodnocení dotazníkové metody

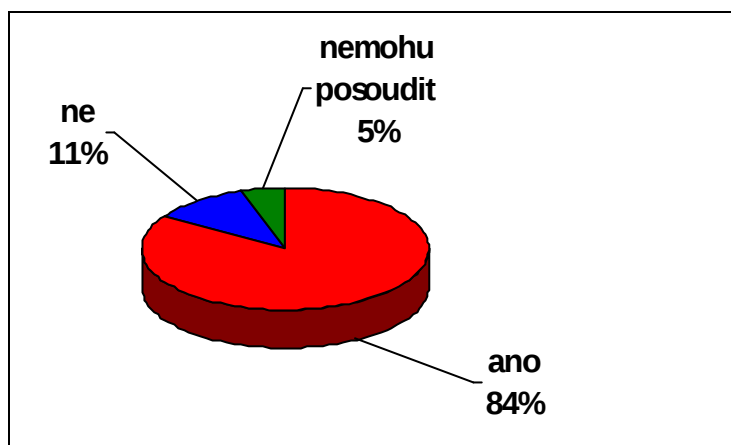
U výzkumné otázky č. 4, konkrétně u podotázky „Jakým způsobem jste dítě na vstup do mateřské školy připravovali?“, jsem použila postup shlukování. Obsahově stejné odpovědi jsem rozčlenila do 4 nadřazených kategorií, které jsem uvedla do tabulky. K jednotlivým kategoriím jsem přiřadila počty shodných odpovědí. Pod tabulku jsem vypsala pár konkrétních odpovědí, které se mi zdály zajímavé.

9 Analýza výsledků šetření

Výsledky jsou rozřazeny dle pěti výzkumných otázek, které vychází z dílčích cílů. Údaje z dotazníků byly zpracovány do tabulek, v nichž je uveden jak počet odpovědí v absolutních hodnotách, tak v procentech (relativní četnost). Pro větší názornost byly některé hodnoty převedeny do grafů, ve kterých jsou prezentovány hodnoty přepočtené na procenta.

9.1 Výzkumná otázka č. 1: Stává se dítě pobytem v mateřské škole samostatnějším?

Graf č. 1: Stalo se Vaše dítě samostatnějším?



Tabulka č. 1: Stalo se Vaše dítě samostatnějším?

dítě se stalo samostatnějším	N	N %
ano	37	84 %
ne	5	11 %
nemohu posoudit	2	5 %
celkem	44	100 %

Graf č. 1 nám ukazuje, kolik procent dětí se díky mateřské škole více osamostatnilo. Rodiče 37 dětí (84 %) zakroužkovali kladnou odpověď - tedy ano, moje dítě se stalo samostatnějším. U pěti dětí (11 %) vliv na samostatnost mateřská škola neměla. A rodiče 2 dětí (5 %) danou otázku nemohli posoudit.

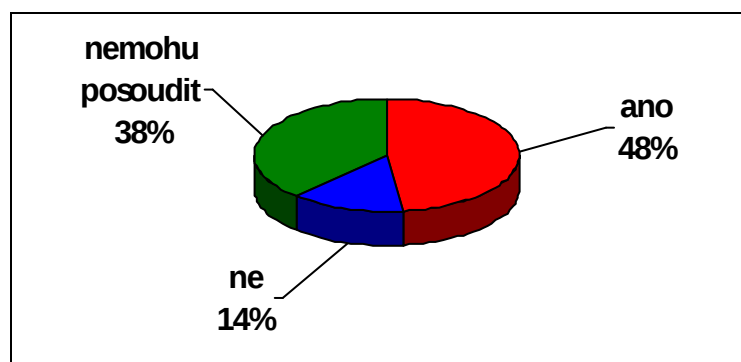
Tabulka č. 4: Mělo Vaše dítě problém s navazováním kontaktů?

problém s navazováním kontaktů	N	N %
ano	4	9 %
ne	27	61 %
nemohu posoudit	13	30 %
celkem	44	100 %

Graf č. 11 nám ukazuje, že pro 27 dětí (61 %) z celkového počtu 44 dětí (100 %) nebyl žádný problém začlenit se do kolektivu dětí a najít si nové kamarády. Čtyři děti (9 %) problém s navazováním kontaktů měly. U třinácti dětí (30 %) rodiče nemohli posoudit tento aspekt.

9.2 Výzkumná otázka č. 2: Má mateřská škola vliv na zvýšení sebevědomí dítěte?

Graf č. 2: Přispěla mateřská škola ke zvýšení sebevědomí Vašeho dítěte?



Tabulka č. 3: Přispěla mateřská škola ke zvýšení sebevědomí Vašeho dítěte?

zvýšení sebevědomí	N	N %
ano	21	48 %
ne	6	14 %
nemohu posoudit	17	38 %
celkem	44	100 %

Podle grafu č. 2 mateřská škola přispěla ke zvýšení sebevědomí u 21 dětí (48 %). Sedmnáct rodičů (38 %) nemohlo posoudit, zda se sebevědomí jejich dětí zvýšilo nástupem do mateřské školy. Šesti dětem (14 %) se sebevědomí nezvýšilo.

Tabulka č. 2: Dokáže se Vaše dítě samo pochválit za něco, co se mu povedlo, co zvládlo?

dítě se dokáže pochválit	N	N %
ano	40	91 %
ne	4	9 %
celkem	44	100 %

Tabulka č. 2 zobrazuje údaje o odpovědích na otázku: „Dokáže se Vaše dítě samo pochválit za něco, co se mu povedlo, co zvládlo?“ Čtyřicet rodičů (91 %) si myslí, že jejich dítě dokáže ocenit svou práci, svůj výkon. Pouze 4 rodiče (9 %) tento pocit ze svých dětí nemají.

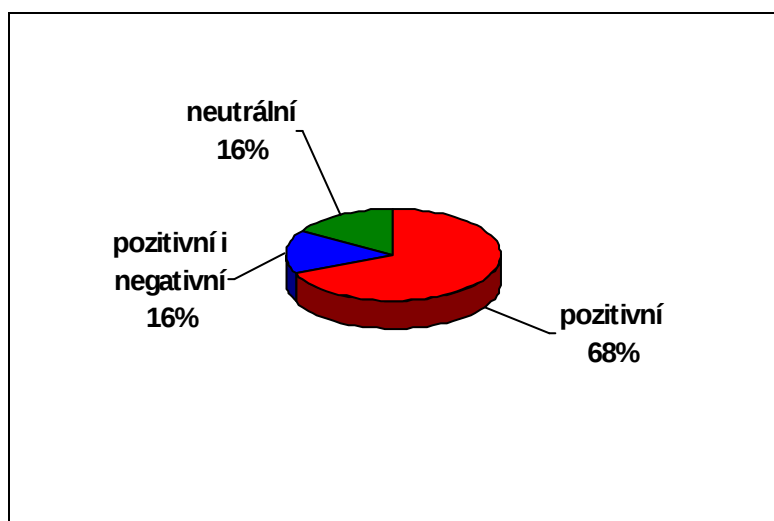
9.3 Výzkumná otázka č. 3: V čem konkrétně spočívá pozitivní vliv mateřské školy na osobnost dítěte?

Tabulka č. 6: Pocítili jste nějaké výrazné změny v chování Vašeho dítěte po nástupu do mateřské školy?

výrazné změny jsme pocítili	N	N %
ano	17	39 %
ne	17	39 %
nevšimli jsme si	10	22 %
celkem	44	100 %

Tabulka č. 14 nám udává, kolik rodičů pocítilo či nepocítilo výrazné změny v chování svého dítěte vlivem mateřské školy. Sedmnáct rodičů (39 %) si výrazných změn u svého dítěte všimlo a stejný počet ne. 10 rodičů výrazné změny v chování svého dítěte nepozorovalo.

Graf č. 3: Jaký vliv má pobyt v mateřské škole na Vaše dítě?



Tabulka č. 7: Jaký vliv má pobyt v mateřské škole na Vaše dítě?

vliv mateřské školy na dítě	N	N %
pozitivní	30	68 %
pozitivní i negativní	7	16 %
neutrální	7	16 %
celkem	44	100 %

Podle grafu a tabulky č. 15 můžeme říci: na 30 dětí (68 %) působí mateřská škola pozitivním způsobem. U 7 dětí (16 %) se projevil pozitivní i negativní vliv (převážně u chlapců). Na zbývajících 7 dětí (16 %) mateřská škola podle rodičů žádný vliv neměla.

V čem spočívá pozitivní vliv mateřské školy na Vaše dítě?

Odpovědi byly následující:

„Rozvíjí se její osobnost.“; „Osamostatnila se, umí vydržet bez rodičů.“; „Je mezi svými vrstevníky a může se srovnávat s ostatními (co umí a neumí).“; „Připravuje dítě na vstup do ZŠ.“; „Učí se nové písničky, říkadla, básničky, hry, nové dovednosti (kreslení). Školka podporuje vývoj osobnosti.“; „Setkání s realitou, některé děti jsou hodné, jiné bohužel ne. Dítě musí dodržovat určitý denní řád, má nějaké povinnosti, je v kolektivu.“; „Zklidnila se.“; „Dítě je v kolektivu, učí se kamarádit a hrát si s ostatními, učí se nové věci.“; „Samostatnost při jídle, při oblékání, nová přátelství.“; „Lépe se zapojuje do kolektivu, má větší rozhled.“; „Rozvoj řeči.“; „Hlavně, že dokáže být odloučený od rodičů. Všechno jí. Taky zraje, roste, učí se nové a to přirozeně mezi

děťmi. Učitelka je vzor a zase jiná autorita než doma.“; Učí se tolerantnosti vůči ostatním.“; „Je schopno se více prosadit v kolektivu, těší se do ZŠ.“; „Více se otrkalo, je samostatnější, má větší slovní zásobu.“; „Naučí se přizpůsobit kolektivu, pochopí, že vše se nemůže řídit dle jeho potřeb a požadavků. Respektování autority učitelky.“; Má větší rozhled, musí se učit vycházet s vrstevníky, překonávat první těžkost.“; „Učí se chovat v kolektivu stejně starých dětí.“

V čem spočívá negativní vliv mateřské školy na Vaše dítě?

Odpovědi byly následující:

„Vidí i ty špatné vzory chování, hrubá slova, tvrdost světa.“; „Ne vždy se dá zohlednit individuální přístup k jednotlivým dětem.“; „Méně samostatná v oblékání.“; „Opakování neslušných slov (netuší význam), neslušného chování ostatních dětí.“; „Setkává se s negativními komentáři své osoby, hlášky typu blbá.“; „Používá i vulgárnější slova.“; „Negativní vliv je pouze zdravotní – každý měsíc onemocní nějakou virózou nebo je přinejmenším nachlazená.“

Tabulka č. 8: Myslíte si, že nástupem do MŠ se zvýšila psychická odolnost Vašeho dítěte?

zvýšení psychické odolnosti	N	N %
ano	30	68 %
ne	14	32 %
celkem	44	100 %

Tabulka č. 17 uvádí: 30 rodičů (68 %) si myslí, že mateřská škola přispěla ke zvýšení psychické odolnosti jejich dětí. Čtrnáct rodičů (32 %) tyto změny nepostřehlo.

Tabulka č. 5: Cítí se Vaše dítě v mateřské škole dobře?

dítě se cítí v mateřské škole dobře	N	N %
ano	37	84 %
nevím	7	16 %
celkem	44	100 %

Podle tabulky č. 19 se 37 dětí (84 %) cítí v mateřské škole dobře. Sedm rodičů (16 %) neví, zda má jejich dítě při pobytu v mateřské škole dobrý pocit.

9.4 Výzkumná otázka č. 4: Jakým způsobem připravují rodiče své děti na vstup do mateřské školy?

Tabulka č. 9: Připravovali jste své dítě nějakým způsobem na vstup do mateřské školy?

dítě jsme připravovali	N	N %
ano	33	75 %
ne	11	25 %
celkem	44	100 %

Podle tabulky č. 6 můžeme říct, že 33 dětí (75 %) bylo rodiči na vstup do mateřské školy připravováno. Bez přípravy do mateřské školy nastoupilo 11 dětí (25 %).

Následující otázka rozvíjí kladnou odpověď rodičů na otázku č. 6 - tedy ano, připravovali jsme dítě na vstup do mateřské školy.

Jakým způsobem jste dítě na vstup do mateřské školy připravovali?

způsob přípravy	N	N %
povídání o prostředí MŠ	13	40 %
sebeobsluha (samostatnost)	8	24 %
motivace (kamarádi, hračky)	7	21 %
návštěva MŠ	5	15 %
celkem	33	100 %

Rodiče své děti připravovali různými způsoby. Dvanáct rodičů (37 %) si se svými dětmi povídalo o prostředí mateřské školy, jak to ve školce vypadá – noví kamarádi, zajímavé hračky, hodné paní učitelky. Osm rodičů (25 %) učilo své děti samostatnosti v sebeobsluze. Motivace dětí využilo 7 rodičů (22 %) a 5 dětí se svými rodiči mateřskou školu dokonce navštívilo.

Jelikož se mi některé odpovědi zdály zajímavé, vybrala jsem několik z nich: „Často jsem o školce povídal, např. jak si děti hrají, že si malují a chodí na procházky.“; „Dcera občas navštěvovala soukromou školku (na 3 hodiny)“; „Povídáním – jaké to tam bude, co tam bude dělat. Návštěva a doprovázení sourozence do MŠ – seznámení s prostředím a učitelkou.“; „Prostředí MŠ znala od zápisu do školky.“; „Učili jsme ji postarat se o sebe, aby se dokázala obléct, najíst, obout si boty. Učila se malovat, modelovat, zpívat, cvičit.“; „Vyprávění o tom, jak to ve školce funguje, vzpomínáním na naše zážitky ze školky. Četli jsme před spaním knížku „Chystáme se do školky“ od

Jiřího Šandery, která nastínila atmosféru nového prostředí.“; „Chodili jsme se dívat do třídy na svoji budoucí skříňku, zkoušeli jsme školkové WC, hráli jsme si s dětmi ze školky na zahradě.“; „Hovořili jsme spolu o kamarádech, které znala již z dřívějšíka.“; „Formou hry – oblékání, vysvlékání. Nápodobou staršího sourozence.“; „Pozitivně jsme se vyjadřovali o školce – noví kamarádi, mnoho hraček, hodné paní učitelky.“; „Umět se na určitou dobu odloučit od rodičů.“; „Chodili jsme vyzvedávat staršího sourozence, ukazovala jsem synovi, jak je to v MŠ hezké, kolik dětí je tam, nové hračky, paní učitelky, jejich práce s dětmi.“.

Tabulka č. 10: Podporovali jste své dítě při zvládnání požadavků mateřské školy?

dítě jsme podporovali	N	N %
ano	42	95 %
ne	2	5 %
celkem	44	100 %

Z grafu č. 13 vyplývá, že 42 dětí (95 %) jejich rodiče podporovali při zvládnání požadavků mateřské školy. Dvě děti (5 %) se bez této opory musely obejít.

9.5 Výzkumná otázka č. 5: Mají děti problém s odloučením od rodičů v prvních dnech nástupu do mateřské školy?

Tabulka č. 11: Mělo Vaše dítě při příchodu do mateřské školy problém s odloučením?

problém s odloučením	N	N %
ano	10	23 %
ne	19	43 %
někdy	15	34 %
celkem	44	100 %

Podle tabulky č. 8 vyplývá, že situace, kdy se dítě nechtělo pustit matky a plakalo, nastala pouze u 10 dětí (23 %). Devatenáct dětí (43 %) problém s odloučením nemělo a u patnácti dětí (34 %) situace s nechtěným odloučením nastala občas.

Tabulka č. 12: Jaké pocity provázely vstup Vašeho dítěte do mateřské školy?

pocity doprovázející vstup do MŠ	N	N %
radost	9	20 %
očekávání nových zážitků, kamarádství	25	57 %
těšení se	20	45 %
obavy z neznámého prostředí	16	36 %
úzkost	3	7 %

Jak nám ukazuje tabulka č. 9, devět dětí (20 %) prožívalo radost z nástupu do mateřské školy. S očekáváním nových zážitků a kamarádství nastoupilo do mateřské školy 25 dětí (57 %). Dvacet dětí (45 %) se těšilo, šestnácti dětí (36 %) se zmocňovaly obavy z neznámého prostředí a tři děti (7 %) svírala při nástupu do mateřské školy úzkost.

Můžete v krátkosti popsat tento okamžik? (první den nástupu do mateřské školy)

Odpovědi byly následující: „Dcera začala chodit nejdříve na dopoledne. Dítě bylo přivedeno do MŠ, nejdříve chodila s mírnou obavou, po měsíci si zvykla a chodila samozřejmě.“; „Při vyzvedávání ze školky říkal, že ještě nechce jít domů, že si chce ještě hrát. Také se těšil na nové kamarády.“; „Při příchodu jsem se pozdravila s učitelkou, předala jsem jí dítě, které se nechtělo pustit, učitelka jej zaujala nějakou hračkou, pak už šlo.“; „První den byl nadšený z dětí, prostředí. Koncem prvního týdne už plakal.“; „Velká radost, že už chodí do školy jako „velká“ holka a její starší sourozenec.“; „Nerad opouštěl maminku po příchodu do školky, nechtěl tam spávat.“; „Znal prostředí mateřské školy, doprovázel staršího sourozence, věděl, kam bude chodit a těšil se.“; „Už jsme věděli, kde máme skříňku i třídu, znali jsme některé kamarády – to nám hodně pomohlo, hlavně při loučení. Převést pozornost na kamaráda a odejít.“; „Klidné převlečení v šatně, poté zamávání, pusa a odchod do třídy.“; „Těšila se, ale nevěděla přesně, co ji čeká.“; „Plakala, že chce jít za babičkou do kuchyně, pak si hrála a chvíli zapomněla.“; „Velké vzrušení – jakou bude mít značku, hledání skříňky, jak vypadá třída a paní učitelka, nejistota z neznámého.“; „Bez problému chodila tři dny a pak plakala.“; „Pro maminku smutný, protože si to pamatuje a dítě ne. Jinak s radostí.“; „Měla velkou radost, nemohla se dočkat 1. září (dokonce odpočítávala dny před nástupem). Věděla totiž, že tam bude chodit se svou nejlepší kamarádkou. Tato

euforie ale dlouho netrvala. Často byla nemocná, a když šla po delší době opět do školky, už se jí moc nechtělo. Navíc se do rodiny narodil mladší sourozenec a ona tuto změnu přijala tak, že nechtěla chodit vůbec. Časem se ale vše vyřešilo a opět chodí do školky ráda.“; „Večer přemlouvání, aby nemusela zítra do školky, ráno slzy až do šatny, ve třídě pak už v pohodě.“

Tabulka č. 13: Jaký má Vaše dítě přístup k paní učitelce?

přístup k paní učitelce	N	N %
kladný	41	93 %
záporný	0	0 %
nemohu posoudit	3	7 %
celkem	44	100 %

Z tabulky č. 12 je evidentní, že téměř všechny děti, 41 dětí (93 %), mají kladný vztah ke své paní učitelce. Druhou možnost (dítě má záporný vztah k paní učitelce) nezakroužkoval žádný z rodičů. Možnost „nemohu posoudit vztah svého dítěte k paní učitelce“ vybrali rodiče tří dětí (7 %).

10 Výsledky výzkumných otázek

Výzkumná otázka č. 1: Stává se dítě pobyt v mateřské škole samostatnějším?

Odpověď na tuto otázku je: ano, dítě se stává díky mateřské škole samostatnějším. Samostatnost se projevuje především v sebeobsluze. Dítě se musí samo obléct, vysvléct, najíst, zvládnou hygienické návyky, bez těchto základních dovedností se neobejde. Dále jde o samostatnost v sociální oblasti – navazování kontaktů, začlenění do kolektivu, schopnost se prosadit. V neposlední řadě se jedná také o zvládnutí vývojového úkolu separace od matky. Obejít se bez pomoci rodičů, dokázat bez nich vydržet delší dobu.

Problém s navazováním kontaktů většina dětí neměla a začlenění do kolektivu pro ně bylo jednoduchým vývojovým úkolem.

Výzkumná otázka č. 2: Má mateřská škola vliv na zvýšení sebevědomí dítěte?

Výsledek není tak jednoznačný jako u předchozí otázky. Mateřská škola určitě přispívá ke zvýšení sebevědomí dětí, ale zásadní vliv na sebevědomí nemá. Obrovskou roli zde totiž hraje temperament a charakter dětí, který je ovlivňován sociokulturními vlivy. Svůj podíl na sebevědomí dětí má také výchova v rodině.

Z výzkumu tedy vyplývá, že mateřská škola přispěla ke zvýšení sebevědomí u 21 dětí (48 %) a 17 rodičů nemohlo posoudit, zda se jejich dítě stalo sebevědomějším díky mateřské škole.

Míra sebevědomí má také vliv na to, zda se dítě dokáže samo pochválit, ocenit svoji práci, svůj výkon. Čtyřicet rodičů (91 %) uvedlo: „ano, moje dítě je schopno se samo pochválit“, což si myslím, že je pozitivní a důležité.

Výzkumná otázka č. 3: V čem konkrétně spočívá pozitivní vliv mateřské školy na osobnost dítěte?

Na otázku, jaký vliv má pobyt v mateřské škole na Vaše dítě, odpovědělo 30 rodičů (68 %) kladně. V čem ale konkrétně tento pozitivní vliv spočívá? Podle výzkumného šetření se vlivem mateřské školy rozvíjí osobnost dítěte. Děti se, i podle výsledků první výzkumné otázky, osamostatnily, jsou v kolektivu svých vrstevníků, bez kterých se správná socializace dítěte nezdaří. Děti se učí novým dovednostem, rozvíjí se jejich řeč, učí se toleranci vůči ostatním, prosadit se v kolektivu. Dodržováním pravidelného

režimu se připravují na přechod do základní školy. Učitelka v mateřské škole je pro dítě vzorem a jinou autoritou, než rodiče.

Stejný počet rodičů, tedy 30 rodičů (68 %), uvedl, že se u jejich dítěte vlivem mateřské školy zvýšila psychická odolnost. Děti se staly odolnějšími vzhledem k požadavkům svého okolí.

Výzkumná otázka č. 4: Jakým způsobem připravují rodiče své děti na vstup do mateřské školy?

Na vstup do mateřské školy připravilo své děti 33 rodičů (75 %). Nejčastější způsob přípravy, který rodiče zvolili, aby svého potomka připravili na důležitý krok v jeho životě, bylo povídání. Mluvili s ním o prostředí mateřské školy, paní učitelce, kamarádech, o činnostech, které se v mateřské škole odehrávají.

Druhou nejčastější metodou přípravy bylo učení se samostatnosti. Rodiče učili své děti se o sebe postarat, aby se dokázaly obléct, obout, najíst, jít sám na toaletu a umýt si ruce. Učili je básničky, písničky, říkanky a také je zvykali na odloučení na určitou dobu.

Dalším způsobem přípravy se stala motivace. Rodiče motivovali své děti očekáváním nových přátelství, hraním si s novými hračkami, zažíváním legrace, učením se nových básniček a her.

Návštěva mateřské školy před nástupem byla jednou z alternativ přípravy. Pět rodičů možnosti podívat se do mateřské školy využilo. Některé děti chodily se svými rodiči vyzvedávat staršího sourozence, a tak pro ně nebylo prostředí mateřské školy neznámé.

Výzkumná otázka č. 5: Mají děti problém s odloučením od rodičů v prvních dnech nástupu do mateřské školy?

Po sloučení odpovědí „ano“ a „někdy problém s odloučením naše dítě mělo“ vyplynulo, že u většiny dětí mého výzkumu nastala situace problémového odloučení od rodičů. Některé děti ze začátku chodily do mateřské školy rády a s nadšením. Po týdnů nebo pár dnech jejich nadšení opadlo a ony si začaly uvědomovat, že jim chybí maminka, a začaly plakávat. Jindy byla tato situace vyvolána příchodem dalšího sourozence do rodiny, kdy matka zůstala na mateřské dovolené a její starší dítě chtělo být doma s ní, vynucovalo si tak její pozornost, kterou náhle ztratilo. Problémové odloučení nastalo také u dětí, které byly dlouhou dobu doma s matkou a do mateřské školy nastoupily až do předškolní výchovy, nebo naopak u dětí mladších, které šly do

mateřské školy příliš brzy. Při loučení pak pomáhalo převedení pozornosti na nějakou hračku nebo kamaráda, kterého dítě již znalo.

Pocity doprovázející nástup dětí do mateřské školy byly převážně kladné. Děti se těšily, radovaly a očekávaly nové zážitky a kamarádství. Obavy z neznámého prostředí, které pár dětí pociťovalo, jsou normálním projevem při změně v lidském životě.

10.1 Stručné shrnutí výsledků výzkumných otázek

Výzkumná otázka č. 1: Stává se dítě pobyt v mateřské škole samostatnějším?

U 37 % dětí se ukázalo, že se díky mateřské škole staly samostatnější. Mateřská škola jako instituce má tedy velký podíl na samostatnosti dětí.

Výzkumná otázka č. 2: Má mateřská škola vliv na zvýšení sebevědomí dítěte?

Mateřská škola přispěla ke zvýšení sebevědomí u 21 dětí (48 %). Pozitivně se ohodnotit dokáže 91 % dotazovaných dětí.

Výzkumná otázka č. 3: V čem konkrétně spočívá pozitivní vliv mateřské školy na osobnost dítěte?

Pozitivní vliv mateřské školy se projevil u 30 dětí (39 %). Konkrétně spočívá pozitivní vliv v rozvoji osobnosti dítěte, samostatnosti, kolektivu vrstevníků, v učení se novým dovednostem a rozvíjení schopností dětí. Třicet rodičů (68 %) také uvedlo, že se vlivem mateřské školy zvýšila psychická odolnost jejich dětí.

Výzkumná otázka č. 4: Jakým způsobem připravují rodiče své děti na vstup do mateřské školy?

Osm rodičů (25 %) učilo své děti samostatnosti, 12 rodičů (37 %) si s dětmi o mateřské škole povídalo, 5 dětí (16 %) mateřskou školu předem navštívilo a 7 rodičů (22 %) své děti motivovalo.

Výzkumná otázka č. 5.: Mají děti problém s odloučením od rodičů v prvních dnech nástupu do mateřské školy?

Problém s odloučením mělo 23 % dětí a u 34 % dětí problém s odloučením někdy nastal. Zbývajících 43 % dětí problém odloučit se nemělo.

11 Závěrečná diskuze k praktické části

Hlavním cílem výzkumné části bylo zjistit, zda má mateřská škola pozitivní vliv na osobnost dítěte a zda na začlenění dítěte do mateřské školy má nějaký vliv jeho předchozí příprava rodičem.

Výzkum potvrdil celkový pozitivní vliv mateřské školy na osobnost dítěte ve všech jeho oblastech vývoje. Dítě se stává sebevědomějším, samostatnějším a psychicky odolnějším. Mezi odpověďmi na pozitivní vliv mateřské školy na dítě se mimo jiné vyskytly názory: „Školka podporuje vývoj osobnosti“ a „Rozvíjí se její (dětská) osobnost“. Za zmínku také stojí odpověď maminky, která je zároveň učitelkou v mateřské škole: „Hlavně, že dokáže být odloučený od rodičů. Všechno jí. Taky zraje, roste, učí se nové, a to přirozeně mezi dětmi. Učitelka je vzor a zase jiná autorita než doma.“ Jedna z maminek uvedla, a nezbyvá, než s ní souhlasit, že se dítě stává samostatnějším nejen zásluhou a vlivem MŠ, ale také vývojem a zráním. Samostatnost je důležitým faktorem úspěšného vývoje dítěte. Dítě by se mělo dokázat odpoutat od matky, uvědomovat si svoji existenci jako samostatné osoby, umět se samo o sebe postarat. Samostatnost je pro dítě v mateřské škole nezbytná. Dítě by se mělo samo oblékat, zavazovat si tkaničky, jíst, postarat se o osobní hygienu. Učitelka v mateřské škole není proto, aby děti obsluhovala, což si mnoho rodičů neuvědomuje. Z vlastní zkušenosti vím (vykonávala jsem měsíční praxi v MŠ), že děti ve věku 3 - 4 let tyto základní dovednosti nezvládají.

Vliv kolektivu dětí z mateřské školy na sebevědomí dítěte je nesporný. To si totiž člověk buduje na základě kontaktu s lidmi. Pro připomenutí zopakuji, co jsem již zmiňovala v teoretické části této práce. Sebevědomí neboli sebehodnocení úzce souvisí s pojmem sebeuvědomění. Sebeuvědomění jak uvádí Grulich (in Kohoutek, 2001, s. 174) „vyjadřuje spontánní životní názor, který si člověk vytváří na základě své vlastní zkušenosti, moudrosti, tradic, sociálního styku, sociální komunikace a mechanismem každodenního vědomí. Současně je toto sebeuvědomění předpokladem i výrazem zvnitřnění a přijetí určité světonázorové orientace a její přeměny ve vnitřní zaměřenost osobnosti.“

Z výzkumného šetření dále vyplývá, že mateřská škola přispěla k větší psychické odolnosti. Hoskovcová (2006) v souvislosti s psychickou odolností mluví o nezdolnosti, cizím slovem resilienci. Pod termínem resilience se rozumí „proces, schopnost i výsledek adaptace člověka vzdor nepříznivým či ohrožujícím podmínkám“ (Wernerová,

1997, in Hoskovcová, 2006, s. 45). Díky této definici můžeme říci, že 30 dětí (68 %) se úspěšně adaptovalo na nové prostředí, i když pro některé mohl být nástup do mateřské školy ohrožující, ve smyslu neznámého prostředí.

Rodinné prostředí, výchova a pořadí narození představují důležité faktory ve vývoji osobnosti dítěte. Úplná rodina je pro správný vývoj dítěte velmi důležitá. Matka i otec zde hrají nezastupitelnou roli. Matka, jako ta, k níž si dítě vytváří bazální důvěru, což se pak odráží v celkové důvěře k okolnímu světu. Otec představuje důležitou roli autority a stává se pro dítě vzorem. Z výzkumného šetření vyplynulo, že 42 dětí (95 %) vyrůstá v úplné rodině. Otázka zda jsou tím myšleni vlastní rodiče, nicméně i tak se jedná o zajímavý ukazatel, pozitivní vzhledem k současné rozvodovosti.

Také místo, které dítě v rodině zaujímá, ovlivňuje vývoj jeho sociálního citu. Prvorozené děti mohou trpět ztrátou pozornosti ze strany matky, když se do rodiny narodí další potomek. Prostřední děti se dělí o pozornost se svými sourozenci, kteří jsou pro ně impulsem ke snaze o úspěch. Nejmladší děti jsou velmi často rozmazlovány, a tak náchylné k poruše přizpůsobení, což platí i pro nejstarší děti. Je u nich tedy větší pravděpodobnost, že budou mít problém se začleněním do kolektivu. Starší sourozenci mohou také přispět ke zvládnutí nástupu do mateřské školy. Výzkum ukázal, že 8 dětí (18 %) mělo oporu ve svém starším sourozenci při nástupu do mateřské školy. Věděly od nich, jak to v mateřské škole vypadá. Nicméně výsledky se v ničem zásadně nelišily od dětí, které nastoupily do mateřské školy samy.

Zda na začlenění dítěte do mateřské školy má nějaký vliv jeho předchozí příprava rodičem, se nedá jednoznačně odpovědět. Přestože rodiče s dětmi předem mluvili o mateřské škole a nějakým způsobem je připravovali, měly některé děti problém s odloučením. Příprava nemá přímý vliv na začlenění dítěte do kolektivu. Myslím si však, že je důležité, aby rodiče s dětmi o mateřské škole mluvili, děti tak budou mít představu o tom, co je čeká. Niesel, Griebel (2005) mluví o tom, že pokud dítěti nabídneme dostatek informací o tom, co se bude dít, poskytneme mu tím kontrolu nad změnami, a tak se dítě může dostatečně připravit. Měli bychom mu také umožnit účast na rozhodnutí o vlastním vstupu do mateřské školy.

Jak jsem již uváděla v teoretické části této práce, podle Bacusové (2009) mohou mít některé děti problémy s adaptací na nové prostředí, se začleněním do kolektivu. Jak uvádí, je zcela přirozené, že se v prvních dnech dítěti do mateřské školy nechce chodit,

zvlášť pokud nebylo nikdy bez rodiny. Problém s odloučením znamená, že se dítě ještě dostatečně neosamostatnilo, je stále závislé na matce. Vyšší procento odpovědí „ne, nemělo problém s odloučením“ a „někdy problém s odloučením nastal“ může být způsobeno věkem, ve kterém děti do mateřské školy nastoupily. Podle výzkumu se nejčastější věk nástupu do mateřské školy pohyboval mezi 3 - 5 lety, což je období, kdy separační úzkost, kterou dítě dosud prožívalo při dlouhodobém odloučení od matky, pomalu odeznívá. Věk dětí při nástupu do mateřské školy hraje významnou roli. Ideálem pro správnou socializaci je věk mezi 3. - 6. rokem života dítěte, kdy dítě vyhledává kontakty se svými vrstevníky. Pro děti mladší, v mém výzkumu pouze 2 děti (5 %), je to příliš brzy. Tyto děti jsou ještě stále závislé na matce a mohou se u nich projevovat separační úzkosti.

Podpora a vědomí sounáležitosti rodičů jsou pro dítě nesmírně důležitými faktory při budování vlastní samostatnosti a utváření jejich osobnosti. Niesel, Griebel (2005) ve své publikaci „Poprvé v mateřské škole“ uvádí teorii stresu, kterou jsem převzala do své práce (kapitola Změny při vstupu dítěte do mateřské školy). Jedním z možných řešení při zvládání náročných změn je podpora ze strany rodičů, nenechat dítě v neznámých situacích samotné, poskytnout mu kontakt se známou osobou.

Zvolením dotazníkové metody jsem si ulehčila práci se získáváním dat i jejich vyhodnocováním. Výsledky, které z výzkumného šetření vzešly, mluví pro mateřskou školu veskrze pozitivně, nicméně se dá polemizovat o objektivnosti těchto výsledků. Rodiče vyplňující dotazník za své děti mohli do svých odpovědí vkládat subjektivní pocity nebo záměrně výsledky zkreslovat ve prospěch svého dítěte. Třeba otázka „Cítí se Vaše dítě v mateřské škole dobře?“ určitě není objektivní. Ani dítě samo neví, zda je mu v mateřské škole dobře. Také u otázky „Jaký má Vaše dítě přístup k učitelce?“ můžeme pochybovat, zda tomu tak opravdu je. Z šetření vyplynulo, že téměř všechny děti, 41 z nich (93 %), mají kladný vztah ke své paní učitelce. Druhou možnost (dítě má záporný vztah k paní učitelce) nezakroužkoval žádný z rodičů. Možná vysvětlení výsledku 0 % u varianty záporného přístupu k učitelce jsou tato: dítě se doma bojí říci pravdu nebo rodiče dítěti nevěří, že ho učitelka nemá ráda.

Objektivnost této otázky také může zkreslovat fakt, že jsem v době výzkumu v mateřské škole pobývala, a rodiče tak odevzdávali své dotazníky i učitelce. Na druhou stranu je dobře, pokud mají děti ke své učitelce pozitivní přístup.

Závěr

Vývoj osobnosti dítěte je ovlivňován mnoha faktory. Mateřská škola, do které dítě ve většině případů nastupuje ve věku od 3 - 5 let, se stává jedním z činitelů působících na dětskou osobnost. Ve své práci zaměřené na aspekty možných osobnostních změn dítěte při nástupu dítěte do mateřské školy jsem se snažila popsat vývoj osobnosti dítěte před nástupem do mateřské školy a vliv mateřské školy na dětskou osobnost.

V teoretické části jsem se věnovala charakteristice osobnosti jako takové, následně pak vývoji osobnosti batolete a dítěte předškolního věku. Následující kapitoly popisují proces vývoje „Já“, sebeuvědomění a identity. Poslední kapitola se věnuje možným změnám při nástupu do mateřské školy. Osobnost se vyvíjí celý život, je to vývoj dynamický a celistvý. V první řadě zde působí rodina, kde se dítě primárně socializuje. Sekundární socializace pak probíhá ve škole. Mateřská škola neodmyslitelně patří k institucím působících pozitivně na vývoj dítěte, čemuž jsem se věnovala v praktické části. Jejím hlavním cílem bylo zjistit, zda má mateřská škola pozitivní vliv na osobnost dítěte a zda na začlenění dítěte do mateřské školy má nějaký vliv jeho předchozí příprava rodičem. Z výsledků šetření vyplývá, že osobnost dítěte se díky mateřské škole vyvíjí příznivě. Žádoucím směrem je ovlivněna samostatnost dítěte, dítě se stává sebevědomějším a psychicky odolnějším. Příprava rodičem na vstup dítěte do mateřské školy nemá zásadní vliv na jeho začlenění. Jejich spoluúčast a podpora při nástupu má pro dítě velký význam. Zkušenost, že za ním někdo stojí, mu dává větší pocit jistoty.

Použitá literatura

ALLEN, Eileen K., MAROTZ, Lyn. R.. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. 1. vyd. Praha : Portál, 2002. s. 187. ISBN 80-7178-614-4.

BACUS, Anne. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. 2. vyd. Praha : Portál, 2009. s. 174. ISBN 978-80-7367-563-9.

BLATNÝ, Marek. *Sebepojetí v osobnostním kontextu*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita v Brně, 2001. s. 103. ISBN 80-210-2747-9.

DRAPELA, Viktor J. *Přehled teorií osobnosti*. 5. vyd. Praha : Portál, 2008. s. 175. ISBN 978-80-7367-505-9.

FREUD, Sigmund. *Spisy z let 1925 – 1931*. Sebrané spisy Sigmunda Freuda. KOPAL, Miloš. 1. vyd. Praha : Psychoanalytické nakladatelství, 2007. s. 462. ISBN 80-86123-23-5.

FROMM, Erich. *Člověk a psychoanalýza*. 2. dopl. vyd. Praha : Aurora, 1997. s. 200. ISBN 80-85974-18-5.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 1. vyd. Praha : Portál, 2004. s. 232. ISBN 80-7178-888-0.

HELUS, Zdeněk. *Osobnost a její vývoj*. 2. přeprac. vyd. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009. s. 103. ISBN 978-80-7290-396-2.

HETHERINGTON, Eileen Mavis. *Child psychology: a contemporary viewpoint*. 4th. Ed. New York : McGraw-Hill, 1993. s. 653. ISBN 0-07-028444-X.

HOSKOVCOVÁ, Simona. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. 1. vyd. Praha : Grada, 2006. s. 160. ISBN 80-247-1424-8.

KOHOUTEK, Rudolf. *Poznávání a utváření osobnosti*. Brno : CERM, 2001. s. 275.

ISBN 80-7204-200-9.

KRATOCHVÍL, Stanislav. *Základy psychoterapie*. 3. vyd. Praha : Portál, 2000. s. 392. ISBN 80-7178-414-1.

LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 3., přeprac. a dopl. vyd. Praha : Grada Publishing, 1998. s. 343. ISBN 80-7169-195-X.

LOEHR, Jamie, M. D., MEYERSOVÁ, Jen. *Vývoj a výchova dítěte krok za krokem: průvodce rodičovství do šestého roku dítěte*. 1. vyd. Praha : Fortuna Libri, 2010. s. 304. ISBN 978-80-7321-519-4.

MERTIN, Václav, GILLERNOVÁ, Ilona. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1. vyd. Praha : Portál, 2003. s. 230. ISBN 80-7178-799-X.

NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha : Academia, 2009. s. 620. ISBN 978-80-200-1680-5.

NIESEL, Renate, GRIEBEL, Wilfried. *Poprvé v mateřské škole*. 1. vyd. Praha : Portál, 2005. s. 100. ISBN 80-7178-989-5.

PLEVOVÁ, Irena. Období batolete. In ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. s. 61-67. ISBN 978-80-244-2141-4.

PLEVOVÁ, Irena. Období předškolního věku. In ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. s. 68-79. ISBN 978-80-244-2141-4.

ROWNTREE, Derek. *A dictionary of education*. London : Harper & Row Ltd, 1981. ISBN 0-06-318157-6.

SKORUNKOVÁ, Radka. *Úvod do vývojové psychologie*. 4. vyd. Hradec Králové : GAUDEAMUS, Univerzita Hradec Králové, 2011. s. 69. ISBN 978-80-7435-115-0.

SVOBODA, Mojmír. *Psychologická diagnostika dospělých*. 3. vyd. Praha : Portál, 2010. s. 344. ISBN 978-80-7367-706-0.

ŠÍMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Osobnost a její rozvoj*. 1. vyd. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. s. 92. ISBN 978-80-7368-620-8.

ŠÍMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. s. 175. ISBN 978-80-244-2141-4.

ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2004. s. 247. ISBN 80-246-0877-4.

ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vyd. Praha : Karolinum, 2010. s. 247. ISBN 978-80-246-1820-3.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha : Karolinum, 1999. s. 353. ISBN 80-7184-803-4.

WEST, G. Kenneth. *Dobrodružství psychického vývoje: kapitoly z vývojové psychologie*. 1. vyd. Praha : Portál, 2002. s. 240. ISBN 80-7178-684-5.

Příloha

Dotazník pro rodiče dětí navštěvujících mateřskou školu

Dobrý den, jmenuji se Magdaléna Jasenská, jsem studentkou 3. ročníku Pedagogické fakulty v Olomouci. Laskavě Vás prosím o vyplnění dotazníku pro účely mé bakalářské práce o aspektech možných osobnostních změn dítěte při nástupu do mateřské školy. Chci zjistit, jaký má mateřská škola vliv na osobnost dítěte. Dotazník je anonymní a informace z něj budou použity pouze pro tuto práci. Předem děkuji za Váš čas a ochotu vyplnit tento dotazník.

Instrukce pro vyplnění:

- Vybranou možnost či možnosti zakroužkujte
- Pokud Vám nabídnu, využijte prosím prostor pro vlastní odpověď neboli dovysvětlení dané otázky.
- U otázky č. 5 je další instrukce psaná kurzívou.

1. Pohlaví dítěte:

- a) chlapec
- b) děvče

2. Dítě je:

- a) jedináček
- b) má starší/ho sourozence
- c) má mladší/ho sourozence
- d) má starší/ho i mladší/ho sourozence

3. Dítě vyrůstá v rodině?

- a) úplné (oba rodiče)
- b) neúplné (jeden z rodičů chybí)

4. Věk dítěte, kdy začalo navštěvovat MŠ?

- a) méně než 3 roky
- b) 3 – 4 roky
- c) 4 – 5 let
- d) až do předškolní povinné přípravy

5. Mělo Vaše dítě v mateřské škole staršího sourozence v době, kdy do ní nastupovalo?

- a) ano
- b) ne

6. Přípravovali jste své dítě nějakým způsobem na vstup do mateřské školy?

- a) ano
- b) ne (pokud odpovíte záporně, přejděte na otázku č. 7)

7. Jakým způsobem?

.....
.....
.....

8. Mělo Vaše dítě při příchodu do mateřské školy problém s odloučením?

- a) ano
- b) ne
- c) někdy

9. Jaké pocity provázely vstup Vašeho dítěte do mateřské školy?

- a) radost
- b) očekávání nových zážitků, kamarádství
- c) těšení se
- d) obavy z neznámého prostředí
- e) strach
- f) úzkost
- g) jiná varianta

10. Můžete v krátkosti popsat tento okamžik?

.....
.....
.....

11. Mělo Vaše dítě problém s navazováním kontaktů?

- a) ano
- b) ne
- c) nemohu posoudit

12. Jaký má Vaše dítě přístup k učitelce?

- a) kladný
- b) záporný
- c) nemohu posoudit

13. Podporovali jste své dítě při zvládnání požadavků mateřské školy?

- a) ano
- b) ne

14. Pociťli jste nějaké výrazné změny v chování Vašeho dítěte po nástupu do mateřské školy?

a) ano

Jaké?

.....
.....

b) ne

c) nevšimli jsme si

15. Jaký vliv má pobyt v mateřské škole na Vaše dítě?

a) Pozitivní

V čem?

.....
.....

b) Negativní

V čem?

.....
.....

c) Neutrální

16. Přispěla mateřská škola ke zvýšení sebevědomí vašeho dítěte?

a) ano

b) ne

c) nemohu posoudit

17. Myslíte si, že nástupem do MŠ se zvýšila psychická odolnost vašeho dítěte?

a) ano

b) ne

c) nevím, co to psychická odolnost znamená

18. Stalo se vaše dítě samostatnějším?

a) ano

b) ne

c) nemohu posoudit

19. Cítí se Vaše dítě v mateřské škole dobře?

a) ano

b) ne

c) nevím

20. Dokáže se Vaše dítě samo pochválit za něco, co se mu povedlo, co zvládlo?

a) ano

b) ne

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Magdaléna Jasenská
Katedra:	Katedra primární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Lucie Křeménková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2011/2012

Název práce:	Aspekty možných osobnostních změn dítěte při nástupu do mateřské školy
Název v angličtině:	The Aspects of Possible Personality Changes in a Child upon Entering Kindergarten.
Anotace práce:	Práce se zabývá tématem lidské osobnosti, teoriemi a utvářením osobnosti. Teoretická část shrnuje vývoj osobnosti batolete a dítěte předškolního věku. Součástí je i snaha popsat vývojové procesy – vývoj „já“, jáství, proces sebeuvědomování a vývoj identity. Následně jsou reflektovány i změny při nástupu do mateřské školy. Praktická část se věnuje výzkumnému šetření aspektů možných osobnostních změn dítěte při nástupu do mateřské školy.
Klíčová slova:	osobnost, utváření osobnosti, batole, dítěte předškolního věku, vývoj „já“, jáství, sebeuvědomování, identita, mateřská škola
Anotace v angličtině:	This thesis deals with the topic of human's personality, theories and the personality development. The theoretical part summarizes the personality development of a toddler and a child of pre-school age. A part of it is also attempt to describe the developmental processes – the development of Self, self-awareness and the development of identity. Thereafter the changes in a child upon entering kindergarten are reflected. The practical part deals with the possible personality changes in child upon entering kindergarten.

Klíčová slova v angličtině:	Personality, Personality Formation, Toddler, Child of Pre-School Age, Development of Self, Self-Awareness, Identity, Kindergarten
Přílohy vázané v práci:	Příloha: Dotazník pro rodiče dětí navštěvujících mateřskou školu
Rozsah práce:	63 stran
Jazyk práce:	český