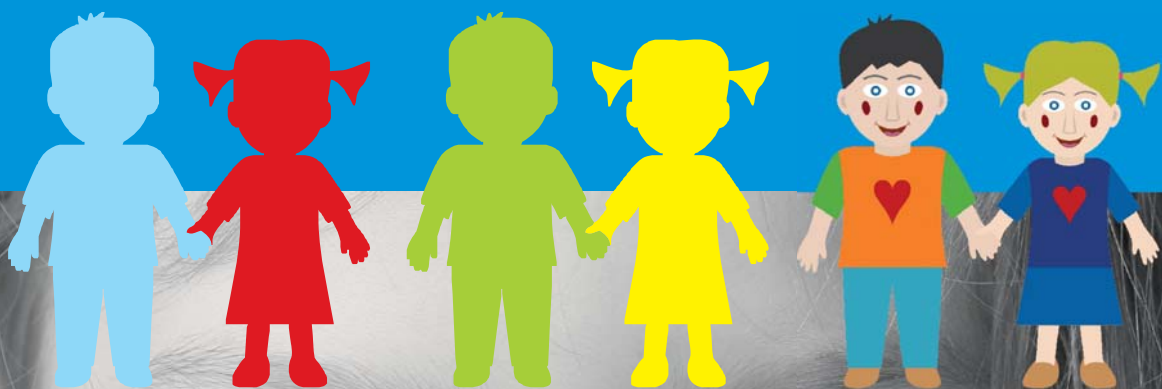


Václav Mertin, Ilona Gillernová (eds.)

Psychologie

pro učitelky mateřské školy

Druhé, rozšířené a přepracované vydání



Václav Mertin, Ilona Gillernová (eds.)

Psychologie

pro učitelky mateřské školy

Druhé, rozšířené a přepracované vydání

KATALOGIZACE V KNIZE – NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Psychologie pro učitelky mateřské školy / Václav Martin, Ilona Gillernová (eds.).
– Vyd. 2., rozš. a přeprac. – Praha : Portál, 2010. – 248 s.
ISBN 978-80-7367-627-8

316.346.32-053.4 * 373.2 * 159.922.7

- děti předškolního věku
- předškolní výchova
- psychologie dítěte
- kolektivní monografie
- příručky

159.92 - Vývojová psychologie. Individuální psychologie [17]

Publikace vznikla v rámci výzkumného záměru MŠMT ČR CEZ: J13/98:112100001
– Jedinec a společnost v procesech transformace a globalizace

Lektorovali

doc. PhDr. Jiří Odehnal, CSc.

Mgr. Ivana Lacinová

© Václav Martin, Ilona Gillernová za kolektiv, 2003, 2010

© Portál, s. r. o., Praha 2003, 2010

ISBN 978-80-7367-627-8

Obsah

Úvod k druhému, rozšířenému a upravenému vydání	7
Několik slov místo předmluvy	
Václav Mertin, Ilona Gillernová	9
1. Repetitorium vybraných poznatků vývojové psychologie	
Lenka Šulová	13
2. Profesní kompetence učitelky mateřské školy a význam jejího rozvíjení	
Ilona Gillernová	23
3. Jak přežít aneb Duševní hygiena jako součást profesní kompetence	
Iva Štětovská	39
4. Děti a dospělí v procesu výchovy a vzdělávání	
Vlasta Rezková	53
5. Přehled pedagogicko-psychologické diagnostiky dětí předškolního věku	
Anna Kucharská	79
6. Metody poznávání a rozvíjení individuálních potřeb předškolních dětí v interakci s dospělými	
Eva Šírová	93
7. Úloha výživy ve vývoji osobnosti dítěte předškolního věku	
Slávka Fraňková	113
8. Podpora sociálního a emocionálního vývoje dětí v mateřské škole	
Ilona Gillernová	125
9. Nadané dítě v předškolním věku, jeho vyhledávání a rozvíjení	
Lenka Hříbková	141
10. Cizí jazyky v mateřské škole	
Marie Marxtová	155
11. Podpora a rozvoj čtenářských dovedností v předškolním věku	
Václav Mertin	163

12. Integrace dětí se zdravotním postižením v mateřské škole Jaroslav Šturma	173
13. Dítě v rodině Ilona Gillernová	183
14. Dítě vyrůstající v bilingvní rodině Lenka Šulová, Štefan Bartanusz	197
15. Adaptace dítěte na cizí kulturu a specifika interkulturní komunikace v prostředí mateřské školy Monika Morgensternová	205
16. Dítě a současný mediální svět Václav Mertin, Ilona Gillernová	213
17. Rozvoj psychické odolnosti předškolních dětí Simona Hoskocová	223
18. Příprava dítěte pro základní školu – problematika školní připravenosti Václav Mertin	235

Úvod k druhému, rozšířenému a upravenému vydání

Přestože od prvního vydání odborné publikace *Psychologie pro učitelky mateřské školy* uplynulo jen šest let a v psychologických či pedagogických vědách nedošlo k zásadním objevům, jedna věc je stále jasnější. Předškolnímu období a rozvoji dítěte v této době je připisován trvale se zvyšující význam. Dítě je v předškolním období dychtivé poznávat svět, má obrovskou radost z každého objevu, chce umět to, co sourozenci, chce být takové, jako jsou jeho velké vzory. Současně má i vynikající schopnosti přijímat a pevně si osvojovat neuvěřitelné množství poznatků, informací, dovedností všeho druhu a intenzivně rozvíjet své zkušenosti. Podobně i jeho rodiče bývají v předškolním období dítěte zpravidla optimisticky naladěni s pozitivním očekáváním do budoucnosti. Platí to i pro učitelky mateřských škol, pracovnice mateřských center a dalších předškolních zařízení, které jsou naladěny učit se a přijímat nové poznatky ve prospěch rozvoje dětí v předškolním věku. S tímto zájmem se setkáváme při osobních setkáních, při přednáškách a konferencích odráží ho i pozitivní odezva na první vydání této knihy. Těší nás a jsme za ni vděční. Ke splnění náročných vývojových úloh tohoto období potřebují dítě i všichni jeho vychovatelé prostředí plné podpory, pozitivního vyladění a vhodných podmínek. Poznatky představují jeden zdroj kvalifikovaného i kvalitního přístupu k dítěti.

Neshledali jsme důvod, proč výrazně měnit obsah prvního vydání. Publikaci jsme však rozšířili o dvě zcela nová relevantní témata. Jedno představuje pokus o sondu do velmi složitého vztahu dětí a médií (Mertin, Gillernová). V této kapitole se snažíme ukázat cesty, které minimalizují negativní vlivy médií a potencují jejich dobré využití. Druhým novým tématem je kapitola o možnostech rozvíjení psychické odolnosti předškolních dětí (Hoskovcová). Jde o ukázkou pozitivního přístupu psychologie, která se snaží vychovatelům ukázat způsoby zvyšování odolnosti u dětí. Ostatní kapitoly jsou více či méně upravené, mají doplněné novější odborné publikace ke sledované tematice.

Z psychologického úhlu pohledu je vývojové období předškolního věku neobyčejně zajímavé, s nepřehlédnutelným množstvím rozvojových možností. Je radost vytvářet adekvátní edukační prostředí pro předškolní děti a sledovat tempo jejich vývoje. Pokud k tomu může přispět i naše staronová publikace, budeme rádi.

I. G., V. M.

Několik slov místo předmluvy

Václav Mertin, Ilona Gillernová

Prvním rokům života dítěte, do kterého spadá také předškolní věk, přisuzovala psychologie velký formativní význam od nepaměti. Namátkou připomeňme práce věnované vlivu psychické deprivace v nejranějších stádiích vývoje dítěte. Vývoj v tomto období probíhá nejdynamičtěji z celého života člověka, lze tedy očekávat největší následky vlivu prostředí. Současně je dítě prakticky absolutně **závislé na dospělých**, což podstatně zvyšuje význam jejich působení, ale zároveň i jejich odpovědnost. Co však znamenají tyto „staronové“ myšlenky v praxi předškolní výchovy a vzdělávání? Jaká jsou **základní psychologická východiska**?

Rodiče jsou zcela adekvátně v posledních letech uznáni i jako „učitelé“ svých dětí. Totéž platí pro učitelky mateřských škol a další vychovatele. Jednoznačně je přijímán fakt, že dítě se už v předškolním období vzdělává. V některých oblastech výzkumy dokonce ukazují, že v následujícím období klasického školního vzdělávání lze jen obtížně překonat vliv předškolního vzdělávání. Tyto trendy mají i druhou stranu: **Výrazně se zvyšují požadavky na přípravu rodičů i učitelů mateřských škol**. Právě psychologie nabízí podněty, znalosti, dovednosti, které mají z hlediska efektivity výchovy a vzdělávání v předškolním období patrně největší růstový potenciál.

Publikace, kterou nabízíme všem, kdo se zajímají o vzdělávání a rozvíjení dětí v předškolním věku, zejména učitelkám mateřských škol, vychází z přesvědčení, že vedle rodiny je to právě mateřská škola, která se u podstatné části předškolních dětí může přímo nebo nepřímo (např. prostřednictvím rodiny) podílet na jejich rozvoji. **V předškolním období jsou „okna poznávání a rozvíjení“ otevřena dokořán**, je to mimořádně příznivé období pro rozvíjení různých stránek osobnosti dítěte. Probíhají zde intenzivně procesy zrání i učení a nikdy potom už se jedinec nebude vyvíjet tak bouřlivě a snad ani tak intenzivně, a proto je až trestuhodné nevyužít tuto dobu k co nejširšímu rozvoji dítěte. **Jednotlivé příspěvky v publikaci jsou výzvou i inspirací** pro rodiče, prarodiče, učitelky a ostatní dospělé, kteří se chtějí podílet na úchvatném rozvoji dítěte.

Zároveň text provází souvislost s **Rámcovým programem pro předškolní vzdělávání**, ve kterém jsou kladeny na učitelky mateřských škol nové požadavky. Ty vyžadují, aby si učitelky prohloubily psychologické a pedagogické vzdělání v řadě oblastí, a tím významně rozšířily svou profesní kompetenci. K rozvíjení dítěte už dávno nestačí pouhá láska a zdravý selský rozum. Učitelka mateřské školy by měla mít k dispozici poznatky na úrovni současného stavu poznání ve zvolených oblastech. Proto se v publikaci objevují jak **nové pohledy na známé věci** (výuka čtení, integrace dětí se speciálními potřebami), tak i poměrně nová a velmi **aktuální témata** (imigranti v mateřské škole, výživa a její souvislosti s vývojem dětí předškolního věku, stimulování citového vývoje dítěte a příslušných sociálních dovedností dětí), ale zároveň do popředí mnohem výrazněji vystupují **sociálně-profesní kompetence učitelky mateřské školy** (efektivní a partnerská spolupráce s rodiči, komunikační dovednosti, zvládání konfliktů, zkvalitnění pedagogické a psychologické diagnostiky). Odborné příspěvky všech spoluautorů sledují tematické okruhy vztahující se k dítěti a jeho rozvoji, k učitelce a mateřské škole.

Úsilí autorů jednotlivých statí směřovalo k **propojení teoretických poznatků s bezprostřední praxí učitelky**. Vycházíme z přesvědčení, že teoretický model vytváří rámec, ve kterém se učitelka „pohybuje při své práci“ a který jí umožní řešit i nové či méně známé situace. Současně však platí, že ne vždy jsou implikace teorie evidentní, a proto klademe důraz i na **praktickou aplikaci** v podmínkách práce mateřské školy. V předložené publikaci jsme shromáždili výběr relevantních psychologických témat k předškolní problematice, ale je také třeba upozornit, že předkládáme **převážně psychologická hlediska** jednotlivých témat, která považujeme za odborně důležitá. Připouštíme však, že témata v sobě mohou zahrnovat i jiné pohledy, jimiž jsme se nezabývali, nečiníme si nároky na vyčerpávající pohled na věci. Čtenáři také jistě postřehnou, že text nepokrývá všechny oblasti psychologie pro předškolní vzdělávání a výchovu dětí. Výběr jednotlivých témat do jisté míry vycházel z odborného zaměření autorů a především bral v úvahu, která témata jsou významná a současně mohou podpořit vychovatele při aplikaci psychologických poznatků do praxe, které poznatky či dovednosti mohou podpořit profesní kompetenci učitelek při naplňování Rámcového programu pro předškolní vzdělávání. **Převážně psychologické uchopení témat nabývá na významu v situaci, kdy zmíněný nový dokument pro předškolní vzdělávání jednoznačně upouští od přístupu předmětového a nabízí orientaci na jedince a jeho rozvoj, tj. výrazně upřednostňuje individuální přístup.** Psychologické poznatky mohou pomoci koncipovat výchovné programy vycházející z této koncepce, mohou učitelce pomoci při rozhodování o vhodnosti přístupu k jednotlivým dětem. Každá empatická učitelka jistě potvrdí zkušenost, že to, co se jeví jako vhodné a dobré pro rozvoj jednoho dítěte, může být jen průměrné ve svých efektech pro dítě druhé, a jiné dítě dokonce může totožný postup v rozvoji přímo brzdit.

Jednotlivé kapitoly je možné využít, aniž by bylo nutné seznámit se s celou publikací, ačkoli editory by jistě potěšilo, kdyby se čtenáři seznámili s obsahem celé knihy. Každá stať je do jisté míry samostatná, lze z ní čerpat různé psychologické poznatky o dítěti, podmínkách a oblastech jeho vývoje a rozvoje či inspiraci k rozvíjení různých profesních dovedností. Jistě však v publikaci **nenabízíme zjednodušené „návody“**. Předkládáme **náměty a inspiraci**, které mají podpořit tvořivost dospělého, jedinečnost jeho přínosu bez opakování přesně daných návodů. V mateřské škole dáváme přednost vlastní aktivitě učitelek podložené poznatky, vědomostmi a dovednostmi, které text nabízí a které mohou přispět k přiměřenému reflektování a zhodnocení vlastních zkušeností. Jednoduché návody ani existovat nemohou, zabýváme-li se dětmi ve vývoji a v procesu jejich rozvíjení, v měnících se sociálních vztazích, každý s určitými individuálními charakteristikami. (Návody spíše patří k ovládání přístrojů, napovídají, jak jich využít v náš prospěch, ale všichni víme, že i zde mají své limity.)

Text publikace začíná **obecnější** kapitolou, která je stručným repetitoriem vybraných základních poznatků vývojové psychologie o dítěti předškolního věku. Ti, kteří tyto poznatky mají osvojené, mohou bez pocitů viny kapitolu přeskočit. Počítáme však s tím, že čtenář disponuje základními psychologickými poznatky o tomto vývojovém období. Další kapitoly jsou rozděleny do dvou nestejně rozsáhlých částí, mezi kterými však nevede ostrá hranice. Nejprve se zabýváme různými **profesními dovednostmi učitelky mateřské školy**, zvažujeme možnosti, jak v profesi uspět ve prospěch rozvoje dítěte i vlastního profesního uspokojení. Domníváme se totiž, že úkoly současného předškolního vzdělávání může efektivně zvládnout jen dobře připravená učitelka, dobře informovaný dospělý. Další část je pak věnována dítěti v mateřské škole. Nabízí **psychologické pohledy na vybrané biologické a zejména pak psychosociální aspekty vývoje dítěte předškolního věku** a vrcholí příslušnými poznatky k problematice **školní připravenosti, kterou chápeme jako určitou cílovou kompetenci dítěte opouštějícího mateřskou školu a směřujícího do školy základní**.

Orientaci v obsahu textu každé kapitoly usnadňují úvodní **anotace**. Další části jednotlivých kapitol přinášejí **teoreticko-praktická zpracování vybraných témat**. Některé kladou větší důraz na porozumění psychologickým souvislostem problematiky, jiné předkládají více konkrétních námětů a postupů. Každou kapitolu uzavírá **výběr několika odborných publikací** vztahujících se k tématům v této části řešeným (není však úplným přehledem odborných pramenů, ze kterých jsme čerpali). Autoři dávali přednost běžně dostupné, česky psané nebo do češtiny přeložené odborné či populárně-naučné literatuře. Některé tituly se v příspěvcích nutně opakují. Tyto publikace a příspěvky opět mohou čtenářům prohloubit vědomosti o možnostech rozvíjení dítěte předškolního věku a mohou být další inspirací pro vytváření podmínek k optimálnímu vývoji každého dítěte.

Děkujeme za posouzení rukopisu i za připomínky ředitelce mateřské školy Mgr. Ivaně Lacinové i našemu učiteli doc. dr. Jiřímu Odehnalovi, CSc.

Repetitorium vybraných poznatků vývojové psychologie

Lenka Šulová



Anotace

Za předškolní období je v některých odborných pracích považováno celé období od narození až po nástup do školy. Ve většině vývojověpsychologických publikací je však tato etapa chápána jako věk mezi třetím a šestým rokem dítěte. V tomto smyslu se budeme třem rokům před nástupem do školy věnovat i my. Ani není třeba podotýkat, že je to jedno z nejzajímavějších vývojových období člověka. Je to čas neutuchající aktivity tělesné i duševní, velkého zájmu o okolní jevy, doba, která je nazývána obdobím hry, protože právě při hře se aktivita dítěte projevuje především. Celé předškolní období je charakteristické významnými změnami v různých oblastech biologického a psychosociálního vývoje, z nichž některé stručně připomeneme. Přitom však je nutné mít stále na zřeteli, že rozdíly mezi dětmi jsou značné.

1.1 Motorický vývoj předškolního dítěte

Není pochyb o tom, že se zdokonaluje a **roste kvalita pohybové koordinace**. Pohyby jsou přesnější, účelnější, plynulejší. Dítě je hbitější, pohyby jsou elegantnější, dokáže v rámci společných činností s rodiči nebo jinými dospělými velmi dobře pozorovat a napodobovat sportovní aktivity. Je to vhodný začátek pro zahájení sportů, jako je lyžování, plavání, jízda na kole. Také hry tohoto období jsou velmi

často spojeny s pohybem. Motorický vývoj souvisí s celkovou aktivitou dítěte mezi třetím a šestým rokem, s možností pohybu a podmínkami, které dítěti vytváříme pro rozvoj motorických schopností a dovedností. Pohybová koordinace se též projevuje ve schopnosti plné sebeobsluhy – dítě se samostatně obléká a svléká, uklízí a skládá si věci, zavazuje tkaničky, samostatně pečuje o svou hygienu.

Rovněž dochází k dalšímu **rozvoji jemné motoriky**, která je však značně determinována osifikací (přeměnou chrupavky v kost) ruky. V této době si dítě rádo hraje s různými materiály – plastelínou, knoflíky, kostkami, kamínky, látkou, korálky. Je stále jakoby okouzleno rozmanitými tvary, které rádo napodobuje, zvláště se zapojením hmatu (plastelína), různě je řadí a porovnává. Kolem čtvrtého roku se vyhraňuje lateralita a dítě v návaznosti na dominanci hemisféry je buď pravák, nebo levák.

S rozvojem jemné motoriky souvisí **rozvoj kresby**. Od spontánního čarání (kolem dvou let), kdy je čára či „kolečko“ mnohoznačné a často dítětem popisováno pokaždé jinak (provedení je vázáno na momentální vyladění dítěte či na používaný materiál), až ke schopnosti dobře napodobit základní tvary a spontánně malovat postavu člověka, nejprve v podobě hlavonožce. Aktuálně se objevují názory, že ztvárnění postavy člověka jako hlavonožce (hlavy a nohou) odpovídá úhlu vidění světa tříletým dítětem, které skutečně z osob ho obklopujících vnímá detailně nohy, které jsou ve výšce jeho očí, a obličeje či hlavy, které se k němu sklánějí. Výtvarné projevy předškoláka jsou povětšinou značně kreativní. Rodiče i učitelky v mateřské škole mohou podporovat možnost spontánního uměleckého vyjadřování dítěte především vytvořením vhodných podmínek, jako jsou pracovní prostor, různé vhodné materiály, dostatek podnětů.

1.2 Kognitivní vývoj předškolního dítěte

Percepce (vnímání) je globální, dítě vnímá celek jako souhrn jednotlivostí, kde zatím není schopno rozlišovat základní vztahy. Nechá se snadno upoutat výrazným detailem, zvláště má-li nějaký vztah k jeho aktuálnímu zájmu nebo potřebě. (Například na obsahově rozsáhlém obrázku si všimne dítěte pojíždajícího zmrzlinu, na kterou má samo chuť, ve velké a členité výkladní skříni postihne okamžitě malinkého plyšového pejska.) Rozvíjí se zraková a sluchová diferenciací, která je nezbytná pro pozdější proces analýzy a syntézy při čtení a psaní. Vnímání prostoru je dosud nepřesné, opět stačí výrazný podnět, který ho dokáže zcela „poplést“. Nepřesně vnímá časové úseky – přeceňuje čas, který tráví nezajímavým způsobem, a naopak. Čas umí posoudit jen ve vztahu ke konkrétní činnosti: *„Ještě se třikrát vyspím a pojedu k babičce.“* „*Až se naobědvám, přijde bratr ze školy.*“ Jen postupně předškolák přechází od smyslů vázaných na hmat ke smyslům „distální“, vázaným na zrak či sluch.

Představy předškoláka jsou barvité a bohaté. Mezery mezi vnímanými jevy či jednotlivými detaily jsou často doplňovány tzv. **dětskou konfabulací**. Jsou to smyšlenky, o kterých jsou děti přesvědčeny, že jsou pravdivé. Je proto nevhodné trestat je za lži v době, kdy je pro ně velmi nesnadné odlišit realitu od konfabulace. Dospělý sehraává roli jakéhosi korektoru či průvodce směrem k pochopení a přijetí reálného světa a jeho odlišení od světa fantazie. Je to někdy dlouhodobý proces, ale větší míra imaginace může souviset s později umělecky orientovanou osobností, a proto je nevhodný příliš radikální postup dospělých. **Představy** (třeba i fantazijní) **jsou pro předškoláka nutné**, ve své „činnosti v představách“ si dítě přizpůsobuje někdy obtížně přijatelnou nebo pochopitelnou realitu. V předškolním období totiž též dochází k významnému **procesu decentrace**, při kterém se dítě učí, že existence prostorového, časového a příčinného světa jevů nezávisí na něm. K tomu ovšem potřebuje opakované zkušenosti ze sociálních interakcí, ve kterých je jeho vlastní, dosud egocentrické hledisko postupně a citlivě „opravováno“. Jeho hra, imitace, identifikace s druhými, stále kvalitnější používání řeči jako nástroje komunikace působí jako klíčový vývojový činitel.

Mezi třetím a šestým rokem dochází k **uzavření fáze symbolického, předpojmového myšlení**, jejímž těžištěm je osvojování mateřštiny, postupné ujasňování rozdílů mezi pojmy jeden, někteří, všichni – zkrátka dále postupuje vzhled do světa znaků. V předškolním období již dítě dobře ví, že vše kolem něho má nějaké označení a z otázky „Co je to?“ **přechází na otázku „Proč?“**. Začíná se zajímat o příčinné souvislosti okolního světa a zcela nezastupitelnou úlohu v tomto věku sehraávají dospělí (rodiče, prarodiče, učitelky mateřských škol), kteří mají dost trpělivosti, času a často i znalostí, aby neutuchající zvědavost dítěte uspokojovali. Dítě je na konci předpojmového období schopno oddálené nápodoby, fiktivní hry, užívání řeči, kresebných symbolických projevů.

V předškolním období **dochází k plnému rozvinutí názorného intuitivního myšlení**, které je typické pro tzv. **předoperační stadium** (věkově umístitelné přibližně mezi čtvrtým a sedmým, osmým rokem věku dítěte). Je to období, kdy dítě je plně myšlenkově vázáno na to, co právě nazírá. Je to cesta od individuálních předmětů a jejich vnímání k postupnému zobecňování. Začíná uvažovat v pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podobností. Myšlení je dosud těsně vázáno na vnímané nebo představované. Dítě se zaměřuje na to, co vidělo nebo vidí, ale už to dokáže jednoduchým způsobem rozčleňovat. Mentální pochody jsou dosud nezvratné (ireverzibilní) a vázané na nazírání. Myšlení předškoláka je **dosud prelogické, tzv. předoperační**, nepostupuje podle logických operací, je stále vázáno na konkrétní činnosti a aktivitu dítěte. Jeho myšlenkové operace jsou zaměřeny na perceptivní činnost, přičemž převažují optické znaky předmětů. Vzhledem k tomu, že předškolní dítě je **egocentrické**, chybí odlišení mezi psychologickou realitou dítěte a objektivním světem reality. Dítě je středem vlastního světa představ a myšlenek a jen s obtížemi zaujímá hledisko jiné osoby. Je přesvědčeno, že i ostatní sdílejí jeho úhel nazírání. Právě kontakt s vrstevníky umožňuje postupnou korekci tohoto zkreslení. Mezi další charakteristiky myšlení

tohoto období patří **antropomorfismus** (tendence polidšťovat předměty), **prezentismus** (chápání všeho ve vztahu k přítomnosti), **fantazijní přístup** (vliv fantazie převládá nad respektováním logických skutečností). Se všemi těmito zvláštnostmi myšlení předškoláka lze velmi dobře „pracovat“ ve vzdělávání v podmínkách mateřské školy.

Období mezi třetím a šestým rokem je též obdobím zkvalitňování **řečových dovedností**. Je dobou výrazného rozšiřování slovní kapacity. V tomto období dochází k osvojování gramatických pravidel – jednoduché stupňování, časování a skloňování, které se často projevuje na principech jednoduchých analogií. Zvětšuje se rozsah i složitost vět, užívají se souvětí souřadná i podřadná, roste zájem dítěte o řeč. Dítě je např. schopno delší dobu poslouchat čtený text. Rozdíl mezi dětmi v řečové produkci, chápání textu i zájmu o mluvené slovo je značný a úzce souvisí s možností dítěte být v kontaktu s dospělými a „mluvit“ s nimi především v období mezi 15. měsícem a třetím rokem života. Ukazuje se, že je-li dítě v tomto období bez možnosti procvičovat a rozvíjet řeč v každodenním dlouhodobém kontaktu s dospělou osobou (nejlépe rodiči), nastávají v řečovém vývoji nezvratné negativní změny (menší cit pro jazyk, menší zásoba užívaných slov, menší porozumění čtenému textu atp.). (Podrobněji o tom pojednává 11. kapitola V. Mertina, věnovaná rozvíjení čtenářských dovedností dítěte předškolního věku.)

V předškolním období převládá **komunikativní** složka řeči – řeč je především dorozumívacím prostředkem a sehrává významnou roli v procesu sociální integrace jedince do skupiny i v rozšiřování akčního rádia v procesu interakce jedince s personálním i předmětným prostředím. Zároveň se bohatě rozvíjí **kognitivní** složka řeči. S rozvojem řeči souvisí růst poznatků a zkušeností, které nemusí být vázány na bezprostřední vlastní zkušenost, ale stačí čtený text, verbální popis obrázků a dochází k rozvoji představivosti takto stimulované. Dítě si umí představit slona, kterého nikdy reálně nevidělo. Další složkou řeči je složka **expresivní**. Dítě již dokáže jednoduchým způsobem vyjadřovat své pocity, prožitky. Tohoto vývojového pokroku můžeme dobře využít při stimulování citového vývoje dítěte (samostatně se problematice věnuje 8. kapitola I. Gillernové). Též **regulační** funkce řeči se rozvíjejí. Řeč je užívána k regulaci chování. Čtyř- až pětileté dítě se často řídí instrukcemi převedenými do „vnitřní řeči“.

V průběhu předškolního období postupně mizí patlavost, přetrvávají problémy jen s obtížnějšími písmeny (ř, r, č), které se však většinou do nástupu do školy postupně upravují. Větší řečové problémy bývají řešeny spolu s logopedem a je velmi cenné, když i mateřská škola dítěti poskytuje logopedickou pomoc.

Paměť má zatím převážně charakter **bezděčného** zapamatování a uchování. **Záměrná** paměť se začíná uplatňovat až kolem pátého roku. Převažuje paměť **mechanická**. Často nás udivuje, jak rozsáhlé celky je dítě schopno obsáhnout. Existuje řada dobrých jazykových učebnic pro předškoláky, které tuto velkou kapacitu mechanické paměti a zvědavost dětí dobře využívají. Metodika těchto učebnic akcentuje hru jako základní učební metodu a využívá smyslové asociace (obrázky, hudba, rytmus...). Paměť je spíše **konkrétní**. Lépe si dítě zapamatuje

konkrétní události než jejich slovní popis. Převažuje paměť krátkodobá, i když mezi pátým a šestým rokem nastupuje působnost paměti dlouhodobé. Avšak už z předchozích let je dítě schopno – někdy i na celý život – zapamatovat si především citově zabarvené situace.

1.3 Emoční, motivační a sociální vývoj dítěte předškolního věku

V souvislosti s **motivačně-volní charakteristikou předškoláka** je třeba znovu připomenout neutuchající **potřebu být aktivní**. Tato aktivita se projevuje verbálně, občas plynulým tokem otázek, projevuje se v rovině lokomotoriky – stálým poskakováním, poposedáváním, různými pohyby, které mimochodem ortopedi d vysvětlují růstem dlouhých kostí, celkovou osifikací kostry, a s tím spojenou potřebou pohybu. Tato aktivita má jistě biologický i psychosociální aspekt.

Vedle této výrazné potřeby aktivity, iniciativy je však stejně silná **potřeba stability, jistoty, zázemí, trvalosti, bezpečí**. Dítě předškolního věku tedy potřebuje více než kdy jindy stabilní zázemí, které mu dává energii a chuť do zkoumání, zvědavosti, do samostatného odpoutávání od této jistoty a zázemí. Odpoutávání však musí mít „pod kontrolou“ dítě. Je zajímavé, že dítě, které vnímá své zázemí jako nejisté, přestává experimentovat, zkoumat, odpoutávat se, ale fixuje se v nejistém vztahu. Mezi významné potřeby tohoto období patří **potřeba citového vztahu, potřeba sociálního kontaktu, společenského uznání emancipace, identity, seberealizace**.

Předškoláka lze nejsnáze a nejefektivněji motivovat novými podněty v rámci hry se známými a přátelskými vrstevníky.

Vůle dítěte tohoto věku je velmi kolísavá, protože jsou pro ně podstatné jasné a blízké cíle spojené s konkrétním uspokojením nějaké jeho potřeby nebo s konkrétní činností. „*Když mi pomůžeš uklidit dřevo, pojedeme se vykoupat. Když nasbíráš džbánek borůvek, upeču borůvkový koláč.*“ Vůle předškoláka je často stimulována jakousi kolektivní nákazou, připomeňme vytrvalé budování a zařizování různých skrýší, nebo situačně – např. překotné celodenní stavění hrází v době sněhového tání – či snahou zalíbit se, udělat dojem, být akceptován. Častou stimulací značných volných výkonů je imaginace dítěte – např. děti jsou schopné podnikat různé aktivity, aby se připravily na přistání mimozemšťanů.

Cím je předškolák nejvíce frustrován? Jistě tím, že mu znemožníme projevit aktivitu, být v pravidelném a dostatečně kvalitním kontaktu s vrstevníky i dospělými (včetně rodičů). Předškolák se ještě nedokáže vyrovnat s nepřiměřenou odpovědností, vytýkáním „lži“, nejistým zázemím. Zdravé dítě předškolního věku se poměrně snadno vyrovnává s přechodnými nároky, se stresem, ale horší je to v případě dlouhodobého neuspokojování některých základních potřeb. Potom se projevují klasické formy obranných mechanismů. Může jít o agresivní projevy

chování vůči okolí i sobě (některé děti se fackují, štipají, škubou si vlasy), může jít o „stažení se dítěte do svého světa“ (dítě si přestává hrát, přestává komunikovat, straní se ostatních, někdy se chová jako nemocné nebo „uniká“ do věkově nižších kategorií a začne se např. zase pomočovat, i když hygienické návyky byly už dávno zvládnuty). Víme, že za některými podobnými projevy může být pouze fyzická únava (pozdní ukládání k spánku, náročné rodinné dovolené, nepřiměřené sportování), nemusí jít vždy o následky závažných situací, jako je rozvod rodičů, narození sourozence, odmítání dítěte ve skupině vrstevníků.

Předškolní období je velmi důležité pro formování základních **citových projevů**. Prožívání dítěte tohoto věku je velmi intenzivní, ale zároveň krátkodobé a proměnlivé. Děti již začínají ovládat své citové projevy, dokážou už být kritické i samy k sobě, hodnotí své chování, umějí se litovat, zlobit se za něco samy na sebe. Vytváří se sebecit, který souvisí s pocitem vlastní identity a sebevědomím. V tomto věku převažuje u zdravého dítěte veselá nálada, postupně ustupuje strach z neznáma, na důležitosti získávají sociální city (láska, nenávisť, sympatie, antipatie).

Mezi vrstevníky se rozvíjí schopnost spolupracovat, mít pochopení pro druhého (příkladně utěšovat plačící). Dítě je již schopno pomáhat slabším, vést druhé, podřídí se zájmu ostatních, řeší konflikt kompromisem, ale též vážně soupeřit. Velmi důležitý je v tomto období **vztah matky a otce**, jemuž dítě věnuje velkou pozornost. Je třeba zdůraznit, že právě v této době jsou pokládány základy citového chování, prožívání, a je velmi důležité, v jakém prostředí dítě vyrůstá (v rodině i mimo ni – např. v mateřské škole), jakou pozornost věnuje jeho okolí emocionálním projevům, jaké modely chování může dítě každodenně pozorovat. Právě zde jsou pokládány základy k tomu, jak kvalitní mezilidské vztahy budou ve společnosti, až předškolní děti dospějí, jak partnerské vztahy budou schopny samy realizovat.

S vývojem emocí a s rozvojem sociálních vztahů souvisí **morálně-etický vývoj předškoláka**. Již kolem třetího roku mají české děti zvnitřněny základní sociální normy. S touto interiorizací souvisí rozvoj svědomí. Ví-li předškolák, „co se smí“, „co se nesmí“, „co se sluší“, „co hodná holčička nedělá“, má-li tyto sugestivní formulky zvnitřněny, pak už nepotřebuje přímou kontrolu dospělého, ale už je sám sobě průvodcem. Často ovšem také tyto pokyny a příkazy porušuje, neboť „musí“ experimentovat i ve smyslu jejich porušování a překračování. Potřebuje zjistit, co se stane, když neposlechne. Pocit viny v případě, že se provinil proti příkazům nebo se mu během nepřetržitých aktivit něco nepovedlo, něco pokazil, rozbil, někoho poranil, je poměrně častý jev. E. H. Erikson dokonce za klíčový psychosociální konflikt tohoto období považuje **konflikt mezi iniciativou a pocitem viny**. Často má dítě tak přísné vlastní svědomí, že na sebe jde raději žalovat dospělému a očekává trest, než by se dále potýkalo s vlastními pocity viny. J. Piaget spojuje období před nástupem do školy s tzv. heteronomní morálkou, která je určována příkazy a zákazy jiných lidí, již znamenají pro dítě autoritu. L. Kohlberg, který detailněji rozpracoval morální vývoj člověka, rozděluje prekonvenční období, kam spadá předškolní vývoj, na tzv. heteronomní morálku (o tom, co je správné,

rozhoduje dospělý) a tzv. naivní instrumentální hédonismus (dítě nějak jedná, protože očekává následek – odměnu nebo trest –, který též přichází od autority).

Rada autorů se shoduje v tom, že dítě předškolního věku vnímá dospělého jako neoddiskutovatelnou **autoritu**, která reprezentuje tzv. imanentní spravedlnost. Proto je tak trestuhodné, když dospělí svým chováním toto zkreslené nebo spíše idealistické vidění světa dětí zklamávají (ostré předrozvodové hádky rodičů, týrání či zneužívání dětí...). Děti se v tomto věku nebrání ani zcela nepatřičnému chování dospělých, protože je považují za správné, provádí-li je „autorita“.

Role dospělých (nejen rodičů, prarodičů, ostatních příbuzných, kteří jsou s dítětem v kontaktu, ale též učitelek mateřských škol) je pro formování morálního citění dítěte, pro vytváření etických principů v tomto věku nezastupitelná. Je nutné v návaznosti na každodenní aktivity dítěte pečlivě a trpělivě vysvětlovat, korigovat a formovat jemné rozdíly mezi každodenními jevy, jako např. vypůjčit si a někomu něco sebrat, škodolibost a žert, otužilost a agresivita. Navíc v souvislosti s egocentrickým zaměřením předškoláků se často projevuje nepřiměřený vývoj sebevědomí spojený s vychloubáním, majetnickými projevy, což je též třeba uvádět do souladu se životem mezi vrstevníky. Je to období velmi důležité z hlediska vytvoření základu morálně-etického vývoje člověka, a je třeba, aby dospělí věnovali předškolákům pozornost a dostatek společně tráveného času. Dospělí jsou dítěti jednoznačně modelem a vzorem.

1.4 Socializace v předškolním období

V celém procesu **socializace dítěte předškolního věku** dochází ke změnám ve třech klíčových rovinách:

Dochází ke zkvalitnění a vývoji **sociální reaktivity**. Tento vývoj probíhá plynule od narození, ale předškolní období prvně poskytuje dítěti odlišné vztahy s vrstevníky (staršími, mladšími, opačného pohlaví, stejného pohlaví, šikovnějšími, méně motoricky zdatnými...), dále s rodiči, prarodiči, širší rodinou, ale také se sourozenci a s cizími dospělými. Dítě má možnost procvičovat sociální aktivity, diferencovat a vytvářet kvality vyšší úrovně.

Dochází k vývoji **sociálních kontrol** neboli k přijímání a přijetí norem společensky žádoucího chování. Je to postupný proces a o interiorizaci sociálních norem mluvíme prvně v souvislosti s dosažením přibližně třetího roku, i když jsou značné interindividuální rozdíly především v návaznosti na rodinné prostředí a uplatňované výchovné přístupy. Ne všechny rodiny prosazují normy „sociálně žádoucí“.

Další významnou rovinou je **osvojování sociálních rolí**, které se děje uvnitř i vně rodiny. Uvnitř rodiny má dítě možnost pozorovat chování náležící k určitým rolím (chlapec, dívka, otec, matka), jehož uplatňování, trénování, modifikování se děje již i mimo rodinu, většinou ve skupině vrstevníků nebo právě v mateřské

škole, kde má možnost srovnávání a korigování osvojených způsobů rolového chování. V předškolním období je dítě schopno samo jmenovat několik svých rolí a toto vědomí je významným krokem v procesu formování vlastní identity: „*Jsem syn, vnuk, žák, kamarád, kluk, lyžař...*“

V souvislosti s probíhajícím procesem socializace v předškolním období je pro práci v mateřské škole důležité věnovat pozornost **významným sociálním vztahům**.

Je známou skutečností, že v tomto věku dochází k růstu **významu vrstevníků**. Umožňuje to jednak rozvoj kognitivních struktur, řeči a myšlení, rozvoj motoriky, a jednak interiorizace sociálních norem, a tedy schopnost dítěte oddělit se od přímého „dohledu“ dospělého. Předškolák je sice dosud silně emocionálně vázaný na rodiče a rodinné zázemí, ale rád ho opouští a vydává se poměřovat své „síly“ s vrstevníky. Vrstevníky potřebuje ke svým hrám, ve vrstevnické skupině zkouší mimo rodinu to, co v ní odpozoval, zkouší různé role, různé formy chování a eviduje reakce okolí na ně. Učí se je modifikovat, zažívá situace, kdy skupinu řídí, kdy je skupinou odháněn, kdy je skupinou obdivován. Důležitý je i kontakt s dětmi různého věku, protože je třeba umět měnit role – podřídit se staršímu, pečovat o menší, prosadit se. Naučí-li se dítě v tomto období adekvátně komunikovat ve skupině, je to mnohem výhodnější než ve školních letech, kdy jsou děti vůči sobě mnohem kritičtější a jsou mnohem více vázány na výkon.

Kontakt s dětmi je důležitý též pro **formování vlastního Já**, pro vytváření schopnosti měnit úhel pohledu a tutéž situaci chápat z hlediska druhého pro ujasňování, jaký jsem, jak mě vidí ostatní, jaký bych chtěl být – neboli začátek rozvoje sebepojetí, sebehodnocení. Základ pro formování mezilidských vztahů je dítěti předáván v rodině, ale v předškolním věku sehraává stejně důležitou úlohu dětské společnosti.

Nejvýznamnějším vztahovým rámcem dítěte předškolního věku zůstává nadále rodina, která poskytuje zdroj jistoty, bezpečí, zázemí, bezvýhradného přijetí. **Rodina a především rodičovská dyáda** je také významným prostředím pro formování **pohlavní identity**. Předškolní období je charakteristické zájmem o vlastní pohlavní orgány, ale též o orgány druhého pohlaví. Je to často věk, kdy dojde k objevení pohlavních odlišností a k velikému zájmu o ně. Mnoho her „na doktora“ je spojeno s průzkumem vlastního těla i těla kamaráda opačného pohlaví. V rodičích tyto aktivity jejich dítěte často vzbuzují úzkost a snaží se někdy dosti razantně zakročit proti podobným aktivitám, případně proti přímým snahám masturbovat. Je třeba upozornit na to, že zákroky rodičů by měly být maximálně ohleduplné, neboť snaha experimentovat a poznávat je základní aktivitou tohoto věku, a je tedy logické, že sem spadá i zájem o vlastní tělo a experimentace s ním. Příliš ostré zákazy vzbuzující v dítěti silné pocity provinění mohou být základem pro pozdější problémy v oblasti sexuálního života.

S formováním pohlavní identity souvisí též zájem o chování rodičů. O to, jak jsou k sobě něžní, jak se hádají, smířují, jak spolu komunikují, jak vypadají jejich nahá těla. Právě předškolní věk je dobou, kdy dítě potřebuje vidět každodenní

interakci rodičů obou pohlaví, rodičů, kteří jsou pro ně „akceptovatelní“, aby bylo schopno přijmout rodiče vlastního pohlaví jako svůj identifikační vzor a rodiče opačného pohlaví jako určitý model pro pozdější volbu svého životního partnera. Zdá se, že právě předškolní věk je významný pro pocit spokojenosti v partnerských vztazích v dospělosti. Klíčem k přirozenému a relativně vyváženému vývoji je přítomnost obou rodičů, obou pohlavních vzorů v normální každodenní rodinné interakci.

V rodině je významná nejen rodičovská dyáda, ale také intenzivní **celoživotní pouto tvořící vazby se sourozenci**. U nás je to většinou sourozenec jeden. Je důležité, zda se jedná o staršího, či mladšího sourozence a jakého je pohlaví. Vazba se sourozenci umožňuje procvičení určitého vztahu v jeho každodennosti, je jakýmsi prověřeným a zafixovaným způsobem chování. Například starší bratr sestry je zvyklý pomáhat, pečovat, být zodpovědný, chovat se adekvátně k opačnému pohlaví. Zná specifické způsoby chování dívek, zná jejich strategie řešení problémů, konfliktů, zná dívčí „společenství“ své sestry. Ví, co se od něho očekává, co je ceněno, a také očekává určité postavení a chování vůči sobě od dívek.

Zdá se, že pozice v sourozenecké konstelaci je důležitá i pro postavení v partnerských vztazích v době dospělosti a pro odhad chování opačného pohlaví či míry empatie pro jejich chování.

Podstatným vztahem uvnitř rodiny je pro předškoláka také **vazba s prarodiči**. Prarodiče poskytují jakousi alternativní rodičovskou dyádu s určitými specifiky. Mají zpravidla více času, většinou jsou pozitivně nastaveni na interakci s dítětem, ve svém věku jsou často tolerantnější k jeho drobným prohřeškům. Nebrání se určité otázky s dítětem i dlouhodobě probírat, poskytují mu mnoho alternativních zážitků, umožňují mu zvažovat různé postoje, které mohou být mezi prarodiči a rodiči odlišné. Umožňují mu pochopit kontinuitu života, kontakt s omezením (handicapem), s nemocí, někdy se smrtí. Lze říci, že vztah dítěte a prarodičů je oboustranně vzájemně obohacující a rodiče by ho měli podporovat i v případech vlastních konfliktních vztahů se svými rodiči.

1.5 Hra dětí předškolního věku

Hra souvisí s rozvojem motoriky, s rozvojem kognitivních struktur, s motivačně-volnými vývojovými faktory, s rozvojem a naplňováním sociálních vztahů. Pestrost a spontánnost her, zapojení dítěte v nich a jeho soustředění závisí na mnoha činitelích předchozího vývoje i aktuálního stavu (na emoční atmosféře, na dostatku času a podnětů, na přiměřenosti podnětů, na „hrových kamarádech“). Zároveň však platí, že si dítě může hrát přinejmenším stejně kvalitně a s plným nasazením v lese s kůrou, dřívky a kamínky jako se složitou hračkou.

Pro dítě předškolního věku je hra analogická pozdějšímu učení se či ještě vzdálenější práci, neboli s trochou nadsázky můžeme říci, že „jak si teď dítě hraje,

tak se bude později učit, pracovat“. Hra jistě ovlivňuje učební a pracovní návyky. Také preference určitých typů her napovídá o zaměření či předpokladech dítěte. Dítě by proto mělo mít možnost hrát si spontánně, aby dobrý pozorovatel zjistil, co ho baví, co mu jde, pro co má předpoklady. Jsou děti, které si vydrží hodiny tiše hrát se stavebnicí, jsou děti, které musí stále mluvit a hrát „roli“ třeba vůči neživým plyšovým zvířátkům a panenkám, jsou děti, jež chtějí být stále s jedním z rodičů a „pracovat s ním“, některé se zase stále někde „honí“ s jinými dětmi. Proto je důležité, aby si dospělí děti pečlivě všímali, poznávali jejich talent a dispozice a mohli je rozvíjet, stejně jako podněcovat oblasti, které by dítě nejspíše spontánně nerozvíjelo. Možná dítě nebaví lyžovat či jezdit na kole, ale jistou obratnost na lyžích, na kole by si mělo osvojit. Není-li pořádkumilovnost silnou stránkou dítěte, je třeba je učit uklidit po sobě na základě určitého automatismu. Je-li dítě netrpělivé, je třeba mu občas podstrčit atraktivní, ale trpělivost vyžadující hračku. V tomto procesu mají své nenahraditelné místo jak rodiče, tak učitelky mateřských škol. V rámci společných činností vidí dítě dospělého v reálné situaci v reálných vztazích. Kontakt s identifikačním vzorem umožní dítěti jasně formovat své chování, svou roli, anticipovat vlastní vývoj, vytvářet ideál Já, koncepci vlastního Já. (Další poznatky o hře dětí nabízejí rovněž kapitoly E. Šírové, I. Gílerkové, L. Hříbkové a V. Rezkové.)



Doporučená literatura

- Bruceová, T.: *Předškolní výchova*. Praha, Portál 1996.
- Heidbrink, H.: *Psychologie morálního vývoje*. Praha, Portál 1997.
- Langmeier, J., Krejčířová, D.: *Vývojová psychologie*. Praha, Grada 1998.
- Langmeier, J., Matějček, Z.: *Psychická deprivace v dětství*. Praha, Avicenum 1974.
- Leman, K.: *Sourozenecké konstelace*. Praha, Portál 1997, 2000.
- Matějček, Z.: *Rodiče a děti*. Praha, Avicenum 1986.
- Matějček, Z., Dytrych, Z.: *Radosti a starosti prarodičů*. Praha, Grada 1997.
- Millarová, S.: *Psychologie hry*. Praha, Panorama 1978.
- Piaget, J., Inhelderová, B.: *Psychologie dítěte*. Praha, SPN 1970, Portál 1997, 2000, 2001.
- Mišurcová, V., Severová, M.: *Děti, hry a umění*. Praha, ISV 1997.
- Šulová, L.: *Problémové dítě a hra*. Praha, Raabe 2003.
- Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha, Portál 2000.

Profesní kompetence učitelky mateřské školy a význam jejího rozvíjení

Ilona Gillernová



Anotace

Učitelka mateřské školy ve své práci realizuje celou řadu rozmanitých činností, a to ve složité síti sociálních vztahů, které se vzájemně ovlivňují. Profesní kompetenci podporují dovednosti různého zaměření, z nichž vystupují do popředí sociálněpsychologické profesní dovednosti. Jejich osvojování a rozvíjení je základem pro optimalizaci působení mateřské školy ve prospěch rozvoje dítěte, ve prospěch spolupráce rodiny a mateřské školy, ve prospěch profesní spokojenosti učitelky.

2.1 Profesní kompetence učitelky mateřské školy

Mateřská škola je významnou **společenskou institucí pro předškolní vzdělávání dětí**, pro jejíž práci jsou stanoveny obecné cíle a úkoly, vymezeny určité činnosti. Vývoj společnosti ovlivňuje vztahy mezi lidmi, mezi dospělými a dětmi. I v mateřské škole se pozměňují vztahy mezi učitelkami a dětmi, mění se vztahy mezi učitelkami a rodiči, společností či jejími institucemi. Učitelky sice mají více volnosti při práci s dětmi v mateřské škole, ale nutně na sebe berou i větší míru

odpovědnosti (v rámci této instituce) za vývoj dítěte. Ostatně právě měnící se systém předškolního vzdělávání, nyní konkretizovaný Rámcovým programem pro předškolní vzdělávání, je toho zřejmým projevem a dokladem.

Činnosti i vztahy probíhající v mateřské škole můžeme analyzovat z různých úhlů pohledu. Pedagogicko-psychologický a sociálněpsychologický pohled na činnosti a vztahy, konkretizovaný na specifické prostředí mateřské školy a na profesní dovednosti učitelky, přináší poznatky i dovednosti přispívající k rozvoji profesní kompetence učitelky. Protože se v mateřské škole děje mnoho různých typů, druhů i forem činností, protože při jejich realizaci vstupují děti a učitelky, rodiče i jiní dospělí (např. provozovatelé školy) do vzájemně složitě se ovlivňujících společenských i interpersonálních vztahů a interakcí, může tento přístup přispět k rozvoji profesních dovedností učitelek a pomoci **optimalizovat působení mateřské školy na rozvoj dítěte**.

Co všechno učitelka v mateřské škole „dělá“? Čím se zabývá při práci s dětmi, při přípravě na ni? Které činnosti patří k realizaci této profese? Každá učitelka by jistě vytvořila rozsáhlý inventář činností, v němž by byly zastoupeny činnosti spjaté s odborností (např. tělesnou, výtvarnou a hudební výchovou, rozvojem řeči dětí či jednotlivého dítěte), činnosti vyplývající z metodických nároků (jak rozvíjet jemnou motoriku tříletých dětí apod.) a činnosti, které souvisejí se sociálněpsychologickými, speciálněvýchovnými či diagnostickými profesními dovednostmi (naslouchat dítěti, porozumět adaptačním problémům dítěte, zvládnout agresivní projevy dítěte, pláč, hovořit s rodiči atd.).

Takový inventář činností ozřejmuje, že učitelce současné mateřské školy nestačí umět dobře zpívat, malovat a cvičit, nestačí metodicky zvládnout jednotlivé „výchovy“, dokonce nestačí dobře znát vývojové a pedagogicko-psychologické zvláštnosti dětí předškolního věku k tomu, aby uspěla při práci s dětmi ve prospěch jejich rozvoje i své profesní a osobní spokojenosti. Učitelky často stojí před řešením problémů typu: Jak rozlišit lítostivý pláč dítěte od vzteklého, jak pomoci adaptaci a začlenění do skupiny dětí křehké dívenky, jak zvládnout nezkrotné projevy více než „živého“ chlapce? Jak taktně sdělit kolegyni, že mluví velmi hlasitě a některé děti to unavuje, jak se s kolegyní podělit o radost z dětí? Jak uklidnit úzkostnou maminku, jak rozmlouvat se stále nespokojenou babičkou, která každodenně odvádí vnuka z mateřské školy?

Na jedné straně **celá řada činností**, k jejichž realizaci jsou třeba příslušné vědomosti i dovednosti, na druhé straně **spletitá síť sociálních vztahů**, ve které jsou tyto činnosti naplňovány. Charakter profesních dovedností a možností jejich rozvoje určují nejen činnosti uskutečňované v mateřské škole, ale také profesní vztahy, do kterých učitelka vstupuje.

2.2 Síť profesních vztahů v mateřské škole

Učitelky se pohybují ve složité síti sociálních vztahů, které potřebují zvládnout, mají-li uspět v profesi, má-li efektivně probíhat celý proces předškolního vzdělávání a výchovy. Jaké vztahy to jsou, jaké nároky a požadavky kladou? Obecně lze uvést, že do vztahů a vzájemných interakcí v mateřské škole vstupují a na jejich podobě se nejvíce podílejí učitelky, děti a jejich rodiče. **Síť sociálních vztahů v mateřské škole je bohatá, složitá**, ale zároveň nesmírně zajímavá. Každá skupina vztahů, do kterých učitelka vstupuje, spoluvytváří i rozvíjí předivo vzájemných vztahů, klade určité nároky na profesní dovednosti. O jaké druhy interakcí a skupiny vztahů jde především? Domnívám se, že pohled „do zákulisí vztahů“ může pomoci lépe se v nich orientovat a ukázat některé důležité souvislosti profesní kompetence učitelky mateřské školy. Rozvíjet sociální vztahy v mateřské škole předpokládá vyznat se v nich, porozumět jim a následně do nich vstupovat s jistotou a přehledem.

Základní rovinu sociálních vztahů v mateřské škole tvoří interakce učitelky a dětí. Jejich zvládnutí klade na učitelky vysoké nároky a specifické profesní požadavky. Připomeňme jen pro ilustraci, že se setkávají s dětmi různého věku, odlišných temperamentových i jiných osobnostních rysů a vlastností, případně různě handicapovaných, vyrůstajících v rozdílných výchovných, sociokulturních či ekonomických podmínkách apod. Právě tyto rozdíly podmiňují šíři i variabilitu užití profesních dovedností ve vztahu k dětem.

V mateřské škole se interakce mezi učitelkou a dítětem opírá o celou škálu poznatků, ale jejich interakce je specifická. Zejména platí, že dospělý je pro dítě předškolního věku jednoznačnou autoritou, dítě přijímá názory dospělých nekriticky, tak jak jsou mu předkládány. Zároveň je pro dítě vzorem a modelem chování a reagování. To je zavazující.

Důležitá je skutečnost, že převažuje interakce učitelky se skupinou dětí nad interakcí s jednotlivým dítětem. Vrstevnická skupina a vztahy v ní jsou vždy přítomné při jakémkoli působení učitelky. Individuální charakteristiky dítěte nabývají odlišných projevů v různých vrstevnických skupinách. Rozhoduje nejenom věk dětí (potvrzují to zkušenosti s dětmi ve věkově heterogenních třídách) či podíl chlapců a děvčat ve skupině, ale také jejich vzájemné vztahy. Adekvátní začlenění každého dítěte do vztahů v konkrétní třídě je důležitým úkolem učitelky, stejně jako cílevědomý, záměrný a vytrvalý rozvoj vztahů mezi dětmi a rozvíjení příznivé emoční atmosféry ve skupině dětí v mateřské škole. Bez pomoci dospělého tuto podmínku efektivního působení mateřské školy děti nemohou zvládnout. Ostatně této problematice se věnují i jiné příspěvky v této publikaci.

Další rovinu tvoří **vztahy mezi učitelkami a spolupracovnicemi v rámci jedné mateřské školy**, které mají svou nezpochybnitelnou důležitost, významně se podílejí na rozvíjení sociálního a emočního klimatu v konkrétní mateřské škole. Jsme-li s nimi „naladěné na stejnou notu“, snáze zvládneme obtížné situace, dovedeme si