



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Osobnostní pojetí dítěte v mateřské škole

Vypracovala: Jitka Černá
Vedoucí práce: Mgr. Eva Svobodová

České Budějovice 2014

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu uvedené literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, 20. února 2014

Jitka Černá

PODĚKOVÁNÍ

Chtěla bych tímto poděkovat vedoucí mé bakalářské práce paní Mgr. Evě Svobodové za její nápady, rady, připomínky a pomoc při zpracování této bakalářské práce. Dále děkuji všem učitelkám mateřských škol, které mi poskytly rozhovory pro tento výzkum za jejich ochotu a vstřícnost.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá osobnostním pojetím dítěte v mateřské škole v kontextu osobnostně orientované předškolní výchovy. Teoretická část seznamuje se základními předpoklady osobnostního pojetí dítěte a nejdůležitějšími věkovými zvláštnostmi, na které je nutné v předškolním vzdělávání brát zřetel. Dále je práce věnována vymezení podmínek k uskutečňování osobnostního pojetí dítěte v mateřských školách a objasnění pojmů osobnostní přístup a individualizace vzdělávání. V praktické části jsou prezentovány výsledky kvalitativního výzkumu, prostřednictvím kterého bylo zjišťováno, jaké jsou skutečné podmínky a postoje předškolních pedagogů k realizaci osobnostního pojetí dítěte v mateřské škole. Následně jsou pojmenovány problémy, které vznikají v praxi předškolních pedagogů v souvislosti se zaváděním osobnostního pojetí vzdělávání do života mateřských škol.

Klíčová slova:

Osobnost, osobnostní přístup, předškolní dítě, individualizace vzdělávání, osobnostně orientovaná předškolní výchova

ABSTRACT

The topic of this dissertation focuses on the concept of child's personality in the kindergarten in the context of personalized preschool education. The theoretical part of this work informs the reader about the basic assumptions of the concept of child's personality and the most important age related characteristics which is important to consider in the preschool education. The next section explains the limitations related to the child's personality realisation in kindergartens and outlines the definitions of personal approach and individualization of education. The results from qualitative research that were used to identify the real environment and attitudes of teachers towards a realization of child's personality in preschool education are presented in the practical part of this dissertation. Lastly, the main issues developed as a result of teachers trying to incorporate the concept of child's personality to preschool education are highlighted.

Key Phrases:

Personality, personal approach, preschool child, individualization of education, concept of child's personality in preschool education

OBSAH

ÚVOD	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	10
1. OSOBNOST	10
1.1 OSOBNOST DÍTĚTE	11
2. OSOBNOSTNÍ POJETÍ DÍTĚTE.....	11
2.1 DĚTSTVÍ ŠŤASTNÉ * ZRANITELNÉ	11
2.2 ZÁKLADNÍ PŘEDPOKLADY OSOBNOSTNÍHO POJETÍ DÍTĚTE.....	12
2.2.1 Odkázanost na druhé lidi, kteří uspokojují jeho potřeby.....	12
2.2.2 Vývojové směřování dítěte	14
2.2.3 Bohatství potencialit růstu a rozvoje.....	14
3. OSOBNOST DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	15
3.1 PŘEDŠKOLNÍ VĚK	15
3.2 TEORIE OSOBNOSTI PODLE VÝZNAMNÝCH PSYCHOLOGŮ	16
3.3 VÝVOJ DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	17
3.3.1 Motorický vývoj	17
3.3.2 Vývoj poznávacích procesů.....	17
3.3.3 Emoční vývoj.....	18
3.3.4 Socializace.....	18
3.3.5 Hra	19
4. POJETÍ DÍTĚTE V MATEŘSKÉ ŠKOLE MINULOSTI A SOUČASNOSTI.....	19
4.1 UČEBNĚ DISCIPLINÁRNÍ MODEL PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVY.....	19
4.2 OSOBNOSTNĚ ORIENTOVANÝ MODEL PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVY	20
5. OSOBNOSTNÍ POJETÍ DÍTĚTE V SOUČASNÝCH MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH	22
5.1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	22
5.2 INDIVIDUALIZACE VZDĚLÁVÁNÍ (OSOBNOSTNÍ POJETÍ VZDĚLÁVÁNÍ).....	23
5.3 OSOBNOSTNÍ PŘÍSTUP	24

6. PODMÍNKY K OSOBNOSTNÍMU POJETÍ DÍTĚTE V MŠ	25
6.1 PEDAGOGICKÉ DOVEDNOSTI.....	25
6.1.1 <i>Oborové a metodické profesní dovednosti</i>	26
6.1.2 <i>Speciálněvýchovné a diagnostické profesní dovednosti</i>	26
6.1.3 <i>Sociálněpsychologické (sociální) profesní dovednosti</i>	26
6.2 PEDAGOGICKÉ CTNOSTI (MORÁLNÍ KVALITY)	27
6.3 PEDAGOGICKÝ STYL	28
6.4 VZDĚLÁVACÍ POLITIKA	29
II. PRAKTICKÁ ČÁST – VÝZKUM	30
7. CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	30
7.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	30
8. METODIKA	30
8.1 KVALITATIVNÍ VÝZKUM.....	30
8.1.1 <i>Zakotvená teorie</i>	30
8.1.2 <i>Technika „vyložení karet“</i>	31
8.1.3 <i>Hlubkový rozhovor</i>	31
8.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU	32
8.3 REALIZACE VÝZKUMU.....	32
9. VÝSLEDKY ZÍSKANÉ Z ROZHOVORŮ	33
9.1 PODMÍNKY K OSOBNOSTNÍMU POJETÍ DÍTĚTE.....	33
9.1.1 <i>Osobnost pedagoga</i>	34
9.1.2 <i>Vzdělávací politika</i>	40
9.2 POSTOJE PŘEDŠKOLNÍCH PEDAGOGŮ K OSOBNOSTNÍMU POJETÍ DÍTĚTE	42
9.3 PROBLÉMY PŘI INDIVIDUALIZACI VZDĚLÁVÁNÍ	43
10. DISKUSE A ZÁVĚREČNÉ SHRUTÍ	46
ZÁVĚR.....	51
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	52
SEZNAM PŘÍLOH	55

ÚVOD

„Vztah k dítěti je něčím, co má svá úskalí, vývoj, své šance i problémy, které je třeba řešit. Je ve svém vývoji významným aspektem objevování člověka člověkem, a to s dalekosáhlými důsledky“ (Helus 2004, s. 15).

Úvodní citace vystihuje téma mé bakalářské práce, ve které jsem se rozhodla pojednat o osobnostním pojetí dítěte v mateřské škole. Pro život dítěte má předškolní vzdělávání dalekosáhlý význam. Poznatky odborníků dokazují, že většina toho, co dítě v tomto období prožije a přijme z podnětů okolního prostředí (rodinného i mimorodinného) je trvalé. Rané zkušenosti, které dítě získá, se v jeho životě zhodnotí a třeba i daleko později najdou své uplatnění (Smolíková, 2004). Předškolní pedagogové jsou vedle rodičů jedněmi z nejvýznamnějších osobností, které ovlivňují vyvíjející se osobnost dítěte. Záleží tedy na každém z nich, jak velkou míru odpovědnosti při výchově a vzdělávání dětí cítí, protože od toho se odvíjí veškerá jejich další interakce s dítětem.

Vzhledem k tomu, že pracuji již mnoho let jako učitelka mateřské školy, mám bohaté zkušenosti s výchovou a vzděláváním předškolních dětí. Přes veškeré zkušenosti nabyté v průběhu své pedagogické praxe, jsem na základě bakalářského studia začala ještě více pronikat do chápání osobnosti dítěte i základních principů současného osobnostně orientovaného předškolního vzdělávání. Zároveň s tím si stále více uvědomuji, že porozumění každému jednotlivému dítěti v jeho dětství a následná volba vhodného přístupu k němu je pro předškolního pedagoga celoživotní úkol. Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání nám ukládá vázat vzdělávání k individuálně různým potřebám a možnostem jednotlivých dětí. Pracuji však se skupinou 28 dětí ve třídě a každé z nich je individualitou, která má své potřeby. Při vlastní práci s dětmi tak vnímám rozpory mezi základními myšlenkami osobnostního pojetí dítěte, které se snažím v praxi uplatňovat v souladu s RVP PV, a skutečnou možností realizovat tuto vizi předškolního vzdělávání spravedlivě vůči všem dětem ve třídě. Zajímalo mě, jestli

problémy související se současným předškolním vzděláváním, které vnímám ve své praxi, cítí podobně i ostatní předškolní pedagogové.

Cílem mé bakalářské práce je zjistit, jak vnímají učitelky mateřských škol současné osobnostní pojetí vzdělávání, jaké mají podmínky, za kterých toto vzdělávání uskutečňují a jestli se v jejich praxi vyskytují problémy v souvislosti právě s individualizací vzdělávání a osobnostním pojetím dítěte.

Teoretická část této bakalářské práce bude věnována objasnění myšlenky osobnostního pojetí dítěte a vymezení zásadních předpokladů k jeho realizaci. Dále uvedu základní charakteristiku vývoje dítěte předškolního věku a vývojová specifika podle teorií významných psychologů. Považuji za nutné vysvětlit také rozdíl v přístupu k dítěti v mateřské škole minulosti a v současném osobnostně orientovaném modelu, v němž se dítě stává východiskem i cílem výchovy. V kontextu osobnostně orientované výchovy se v práci dále zaměřím na vysvětlení pojmů individualizace vzdělávání a osobnostní přístup k předškolnímu dítěti. V závěru teoretické části vymezím podmínky k osobnostnímu pojetí dítěte v mateřské škole.

V praktické části této bakalářské práce se budu zabývat kvalitativním výzkumem. Prostřednictvím hloubkových rozhovorů s učitelkami mateřských škol bych ráda zjistila, jaké názory mají na osobnostní pojetí dítěte v mateřské škole a jaké jsou skutečné podmínky k realizaci osobnostního pojetí vzdělávání. Následně se zaměřím na pojmenování problémů, které vznikají v praxi předškolních pedagogů v souvislosti se zaváděním individualizace vzdělávání do života mateřských škol.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. OSOBNOST

Pojem osobnost objasňuje celá řada psychologických teorií, které vysvětlují její strukturu, projevy chování, rozvoj v ontogenezi a individuální odlišnosti. Tento pojem můžeme chápat i v hodnotícím významu, kdy osobností rozumíme jedince nějak pozoruhodného, uznávaného, vynikajícího a svérázného svým životem a jednáním. V pedagogice je pojem osobnost chápán především v souvislosti s výchovou a vzděláváním.

Drapela (1997, s. 14) definuje osobnost jako *„dynamický zdroj chování, identity a jedinečnosti každé osoby“*.

Čáp (2001, s. 168) uvádí: *„ (...) jednotlivé části či aspekty osobnosti nejsou izolované kamínky v mozaice, mechanicky k sobě přikládáné. Jsou to jen relativně odlišné aspekty jediného celku, s četnými a rozmanitými vzájemnými vztahy. Elementárním vztahem je překrývání či pronikání.“*

Osobně se mi velice líbí definice Smékala: *„Člověk je osobností tehdy, když má svou tvář, když je autorem svých činů, když nekopíruje a nenapodobuje, ale když zodpovědně stojí za tím, co dělá, když jedná s vědomím důsledků svých činů (...). Osobnost je dána především tím, jak dovede (...) kontrolovat svou činnost svým svědomím a tím, jak uvědoměle, odpovědně a ohleduplně řeší úkoly svého života“* (Smékal in Říčan, 2010, s. 13).

Za velice výstižnou považuji definici osobnosti Heluse (2004, s. 85), který chápe osobnost jako celistvou individualitu konkrétního člověka, muže či ženy, která je zaměřena na realizaci svých životních cílů, zaujímá své postavení mezi lidmi, s nimiž interaguje a komunikuje, vyjadřuje svou identitu a ovládá sama sebe. Klíčové pojmy této definice objasňují hlavní zřetele, se kterými je nutné k dítěti přistupovat.

Teoretická část této bakalářské práce je věnována jednak pochopení osobnosti předškolního dítěte v jeho dětství, ale také objasnění způsobu, jak realizací osobnostně orientované výchovy, individualizací vzdělávání, osobnostním přístupem a vlastním

příkladem může učitelka mateřské školy napomoci tomu, aby z našich dětí jednou vyrostly právě takové osobnosti.

1.1 Osobnost dítěte

„Dítě je osobností v dynamice jejího konstituování (vznikání),“ uvádí Helus (2004, s. 86) a dále zdůrazňuje: „Pohled na dítě jako osobnost musí být nutně a především pohledem vývojovým, orientovaným na vznikání toho, čím je osobnost definována.“ To znamená, že při pohledu na dítě jako na osobnost se nemůžeme zabývat hotovými projevy osobnostní kvality dítěte, ale tím jak tyto kvality vznikají, vyvíjejí se, popř. jsou brzděny či deformovány. Je potřebné porozumět dítěti v jeho dětství, jehož podstatou je vstřícně otevřená vnímavost vůči druhému člověku (Helus, 2004). Máme-li tedy porozumět osobnosti dítěte, musíme nejprve pochopit a následně v pedagogické práci zohlednit základní charakteristiky dětství i vývojová specifika předškolních dětí.

2. OSOBNOSTNÍ POJETÍ DÍTĚTE

Opravilová (2003) zmiňuje, že osobnostní pojetí dítěte může přinášet zdání, kdy se před námi otevírá neprobádaný prostor bez hranic, ve kterém chybí spolehlivé mezníky i zkušený průvodce. Pokud se však rozhodneme v tomto prostoru se zorientovat, pochopit ho a přijmout, přinese nám to radost a překvapující uspokojení.

2.1 Dětství šťastné * zranitelné

Osobnostní pojetí dítěte klade podstatný důraz na význam dětství. Helus (2004, s. 89) jej charakterizuje jako jeden zvláštní znak dětského věku a uvádí: „*Objevování dítěte je v neposlední řadě objevováním toho, že dítě má nebo by mělo mít své dětství; že má mít na své dětství právo.*“ Helus dále (2004) říká, že šťastné dětství, ve kterém se dítěti dostává zážitků, které nanejvýš pozitivně ovlivňují vývoj osobnosti, není zcela samozřejmé a může být dítěti upíráno. V negativním případě se tak dítě stává zranitelným a traumatizace způsobuje, že se potřebné kvality dětství dostatečně nerozvinou, což předznamenává i problémy v dalším životě. Svododová (2007, s. 6)

dodává: „ *Dětství, tedy čas, který dítě prožívá, nechápeme jako období přípravy na dospělost, ale jako plnohodnotné životní období, jehož význam v lidském životě je nenahraditelný.*“ Podle Prekopové a Schweizerové (2008, s. 16) žijí děti v magickém světě, který dále popisují: „*Když nařikáme nad ztrátou dětského světa, máme na mysli tento pradětský (pralidský?) svět prožitků, tzv. magický svět, který je plný velkých citů, úžasu, neohraničených možností a láskyplné oddanosti. Proto je tento svět důležitým předpokladem pro zdravý duševní vývoj, a tím i růst osobnosti.*“

2.2 Základní předpoklady osobnostního pojetí dítěte

Helus (2004, s. 83) vyzývá rodiče a učitele „*abychom na dítě pohlíželi jako na osobnost v procesu jejího vzniku a rozvoje a abychom měli na paměti, že osobnost není jenom výsledkem vnějších okolností, ale především vyvěrá z vnitřních zdrojů, které je třeba respektovat a jimž je třeba v jejich prosazování se pomáhat*“. Jak tedy vzniká a rozvíjí se osobnost dítěte, jaké jsou jeho vnitřní zdroje? Helus (2004) definuje základní předpoklady osobnostního pojetí dítěte, kterými jsou:

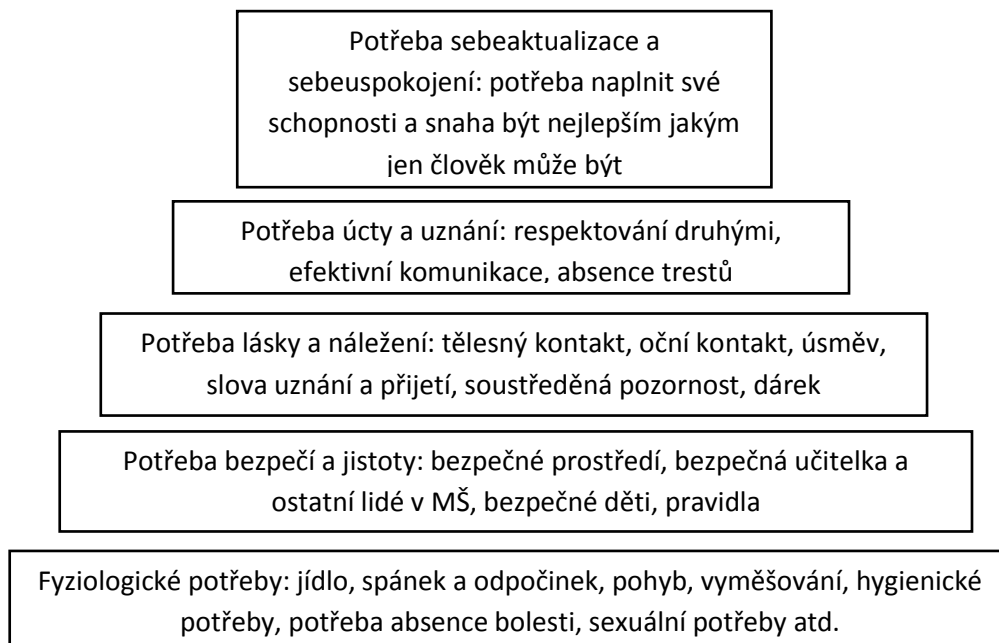
- odkázanost na druhé lidi, kteří uspokojují jeho potřeby
- vývojové směřování dítěte k dospívání a dospělosti, k sebepojetí, autentickému sebevyjádření a ke svébytné nezávislosti
- bohatství potencialit růstu a rozvoje

2.2.1 Odkázanost na druhé lidi, kteří uspokojují jeho potřeby

Předškolní dítě je odkázáno ve svém vývoji na dospělé, kteří uspokojují jeho individuální potřeby. „*Podle teorie amerického psychologa Abrahama Maslowa vytvářejí lidské potřeby pětistupňovou pyramidu, ve které je každé patro vyhrazeno jedné oblasti potřeb. Pokud není naplněno patro spodní, tak podle Maslowa není možné naplnit žádné z vyšších pater*“ (Svobodová, 2010, s. 72). Helus (2004, s. 91) upozorňuje: „*Není-li problém jeho odkázanosti náležitě řešen, dítě strádá fyzicky, nevyvíjí se náležitě po stránce biologické, trpí psychicky, stagnuje v realizaci svých rozvojových možností.*“ Kopřiva (2008, s. 190) uvádí: „*Uspokojování nebo neuspokojování základních lidských potřeb v dětství je však naprosto klíčové pro to,*

jakým člověkem se jedinec nakonec stane.“ Svobodová (2010, s. 72) detailně rozpracovala pyramidu potřeb vzhledem k předškolnímu dítěti - viz obrázek 1, ze které by měl předškolní pedagog ve své práci s dětmi vycházet.

Obrázek 1: Pyramida potřeb



Zdroj: Svobodová, 2010

Psychologové Matějček a Langmeier vypracovali pro předškolní dítě vlastní model pěti základních psychických potřeb (Opravilová, 2005).

1. Potřeba určitého množství, kvality a proměnlivosti podnětů - zahrnuje promýšlení obsahu vzdělávání i citlivé reagování na podněty vycházející ze zájmu dětí. Problémem může být nadměrná stimulace i nedostatek podnětů v pravý čas.
2. Potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech - přináší dítěti pocit smysluplného světa a pravidelného rytmu života, ve kterém se orientuje.
3. Potřeba prvotních citových a sociálních vztahů - pozitivní vztah ze strany učitelky mateřské školy k dítěti, projevující se vstřícným přijetím, komunikací a tolerancí.
4. Potřeba identity, společenského uplatnění a společenské hodnoty - odvíjí se od vztahu k učitelce, která pomáhá dítěti získat zdravé sebevědomí.

5. Potřeba otevřené budoucnosti neboli životní perspektivy - představuje prostor pro experimentaci a tvořivé jednání, které posilují vědomí vlastního já.

Opravilová (2005) označuje potřeby jako silně individualizovanou součást osobnosti dítěte. Ve vzdělávacím procesu je proto nutné míru jejich naplňování individuálně posuzovat vzhledem k jednotlivým dětem na základě pedagogicko-psychologické diagnostiky.

2.2.2 Vývojové směřování dítěte

Podle Heluse (2004, s. 93): *„Dítě ustavičně něco chce, o něco usiluje, vyvíjí se, někam se celým svým životem ubírá“ a „směřuje k tomu, aby se ze své odkázanosti vymaňovalo.“*

Směřování k dospělosti je dáno již samotným zráním na úrovni biologické, psychické i sociální. V oblasti směřování k sebepojetí záleží na učitelce mateřské školy, jestli podpoří zdravé sebezpozování, sebehledání, sebeuplatňování a sebezpřijetí dítěte. Kopřiva (2008, s. 208) konstatuje: *„Pozitivní vztah k sobě samému a pozitivní emoce dodávají sebedůvěru, energii a optimismus ke zvládnutí životních úkolů.“* Sebeúcta vyjadřuje, jak si dítě váží samo sebe, má se rádo, vede k pocitu, že si zaslouží být šťastné. Dítě potřebuje získat pocit významu a hodnoty vlastní osoby i sebedůvěru, což zpětně vede k ochraně tělesného, duševního i sociálního zdraví a jeho dalšímu rozvoji. Tendence směřování k nezávislosti je spojena i s přijímáním odpovědnosti. Kopřiva (2008, s. 260) v této souvislosti zdůrazňuje význam spoluúčasti dětí na věcech, které se jich týkají, a říká: *„Není zodpovědnosti bez spoluúčasti na rozhodování.“*

2.2.3 Bohatství potencialit růstu a rozvoje

„Děti přicházejí na svět s určitými individuálními potencialitami svého vývoje,“ uvádí Helus (2004, s. 97). Záleží na lidech, kteří působí na dítě, jak přistupují k jeho odkázanosti a vývojovému směřování, protože právě to rozhodujícím způsobem ovlivňuje, jestli se potenciality (možnosti) dítěte rozvinou v bohatosti projevů, nebo jestli u dítěte vzniknou působením sociálního okolí nejrůznější zábrany, bloky a bariéry, které tuto aktualizaci znemožní. Rozvinutí potencialit je možné podpořit

povzbuzováním dětí v experimentování, zvědavě pátracích aktivitách a tvořivosti (Helus, 2004).

Opravilová (2003) upozorňuje na fakt, že odhalené potenciality dítěte mohou osobnost nejen rozvíjet, ale také jednostranně zatěžovat, pokud dochází k přesycené stimulaci dítěte a důrazu na racionální poznávání. Tento přístup může vyústit v pohrdání jednoduchými spontánními dětskými aktivitami a v podcenění základních hodnot lidského prožívání. Důležité je nechápat potenciality pouze v oblasti vzdělávacích možností dětí, ale v širších souvislostech rozvíjení kvalit osobnosti jako je být šťasten, vnímat a dávat lásku, být sám sebou, přijímat výzvy otevřené budoucnosti a brát na sebe odpovědnost (Helus, 2004).

3. OSOBNOST DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Vágnerová (2000) rozlišuje devět období dětského věku, které vyčleňuje na základě výrazných specifik. Jednotlivým fázím dětského věku odpovídají charakteristiky, které po určité období trvají a poté se proměňují a přetvářejí v charakteristiky jiné. Tyto změny tvoří ucelený, ale strukturovaný vývojový proud, ve kterém se odehrávají vývojové transformace (Helus, 2004, s. 89).

3.1 Předškolní věk

Jednou z životních etap je předškolní věk charakteristický diferenciací vztahu ke světu a stabilizací vlastní pozice v něm. Ve většině vývojověpsychologických publikací je etapa předškolního období chápána jako věk mezi třetím a šestým rokem dítěte (Šulová, 2010). Matějček (1996, s. 47) upozorňuje na nepřesný a zavádějící název tohoto období, který může vyvolávat dojem, *„jako by celé toto období bylo jenom obdobím přípravy na školu“*. A dále dodává: *„Jsou tu úkoly a potřeby zcela svébytné, tomuto období vlastní, které nemají být pomínuty, má-li se dítě vyvíjet zdravě a společností k užítku.“*

3.2 Teorie osobnosti podle významných psychologů

Podle teorie psychosociálního vývoje osobnosti E. H. Eriksona odpovídá předškolnímu věku stadium „iniciativy proti vině“, které je charakteristické iniciativním, aktivním až útočným pronikáním do fyzických těles a prostoru (divoký pohyb) i prostoru sociálního (Říčan, 2010). V této souvislosti Helus (2004, s. 2004) hovoří o expanzivní iniciativnosti předškolního dítěte, které expanduje psychomotoricky (senzomotorický rozvoj umožňuje pronikat novým způsobem do prostoru kolem sebe), duševně (nová úroveň myšlenkových pochodů, představivosti a fantazie) a sociálně (snaha včlenit se do skupiny dětí, navazovat kontakty, hrát si).

Vágnerová (2005, s. 45) doplňuje: *„Pod vlivem výchovy se rozvíjí základy svědomí a s nimi související pocity viny.“* Helus (2004) upozorňuje na fakt, že může dojít k podlomení této počáteční iniciativy dítěte v případě, že sociální okolí navodí v dítěti převládající pocity viny. Potlačováním jeho nejdůležitějších vnitřních zdrojů, které vycházejí z expanzivní iniciativnosti je rozvoj osobnosti ohrožen. Říčan (2010, s. 170) shrnuje: *„Základní vývojový úkol stadia iniciativy je rozvinout iniciativnost, jež se má upevnit jako trvalá vlastnost – a naučit se regulovat tuto iniciativnost svědomím.“*

Piaget popsal čtyři stadia dětského poznávání, přičemž předškolnímu věku odpovídá stadium předoperační. Helus (2004) vysvětluje charakteristický znak tohoto stadia, jímž je plné rozvinutí způsobilosti k mentální reprezentaci (dítě dokáže v souvislosti se slovním označením uchovat objekt v mysli) a to umožňuje bouřlivý rozmach řečových aktivit a rozšíření poznání. Egocentričnost dětského myšlení zpočátku období způsobuje, že děti vidí vše jen ze své osobní perspektivy, koncem předškolního období v souvislosti s hraním sociálních her se rozvíjí způsobilost vidět věci z pozice druhého.

Morální uvažování předškolního dítěte a chápání norem závisí na úrovni vývoje poznávacích procesů a jeho individuální i sociokulturní zkušenosti. Dospělí jsou pro dítě autoritou určující pravidla chování. Vágnerová (2005, s. 220) konstatuje, že předškolní děti *„jsou konformní k autoritě, přijmou jakékoli normy, o jejich kvalitě neuvažují, ani toho zatím nejsou schopné.“* Tento způsob uvažování označuje Piaget

jako heteronomní morálku, která je určována názory a chováním dospělých. Morální vývoj člověka detailněji popsal Kohlberg. Předškolnímu dítěti odpovídá predkonvenční období, které dále rozděluje na heteronomní morálku (o tom, co je správné, rozhoduje dospělý) a naivní instrumentální hédonismus (dítě nějak jedná, protože očekává následek – odměnu nebo trest). Role dospělých je pro formování morálně-etického vývoje dítěte nezastupitelná, protože jsou pro něj jednoznačným modelem a vzorem (Šulová, 2010).

Dochází také k formování pohlavní identity. Vágnerová (2005) vysvětluje teorii psychosexuálního vývoje Sigmunda Freuda, podle něhož má každý člověk určité množství pudové energie (libido), která se vybíjí dosahováním slasti. Ve falickém stadiu, jež je dobou předškolního věku, je dítě zaujato genitální oblastí a manipulace s těmito orgány mu přináší žádoucí slast (zajímá se i o genitálie jiných dětí různého pohlaví). Šulová (2010, s. 20) upozorňuje: *„Příliš ostré zákazy vzbuzující v dítěti silné pocity provinění mohou být základem pro pozdější problémy v oblasti sexuálního života.“* Rozvíjí se oidipovský, resp. Elekťin komplex, jehož žádoucím řešením je identifikace s rodičem téhož pohlaví a vytěsnění infantilní sexuality (Vágnerová, 2005).

3.3 Vývoj dítěte v předškolním věku

3.3.1 Motorický vývoj

Motorický vývoj souvisí s celkovou aktivitou dítěte tohoto věku, roste a zdokonaluje se pohybová koordinace, sebeobsluha, dochází k rozvoji jemné motoriky, která je však determinována osifikací ruky, vyhraňuje se laterálita dítěte (Šulová, 2010).

3.3.2 Vývoj poznávacích procesů

Kognitivní vývoj předškolního dítěte označil Piaget jako období názorného, intuitivního myšlení podle typického způsobu uvažování, které ještě není regulováno logikou. V poznávání pomáhá dítěti představivost a fantazijní zpracování informací, kdy dítě interpretuje realitu způsobem pro něj přijatelnou a srozumitelnou při čemž si vypomáhá zkrácením nebo vyloučením některých informací (Vágnerová, 2005). Dítě

dokáže slovem vyjádřit pojmy, které jsou však elementární a omezené na ty vlastnosti objektů, jež lze dobře vnímat zvláště zrakem. V závislosti na tomto vnímání je schopno usuzování a vyvozování závěrů. Myšlení se tedy řídí plně názorným poznáváním – je to předoperační myšlení (Čáp, Mareš, 2001). Vágnerová (2005, s. 201) dodává: *„Myšlení předškolního dítěte je charakteristické egocentrismem, ulpíváním na zjevných znacích a magičností.“*

3.3.3 Emoční vývoj

V emoční oblasti dochází k rozvoji emoční inteligence, děti lépe chápou svoje pocity, jsou schopny empatie vůči druhému, která je však omezena. Emoční prožívání se projevuje veselostí, vztekem a zlostí, projevy strachu i schopností na něco se těšit. Rozvíjí se také vztahové emoce a v sociálním kontextu se objevují nové city, jako je láska, sympatie, soucit, sounáležitost (Vágnerová, 2004). Šulová (2010, s. 18) uvádí: *„Prožívání dítěte tohoto věku je velmi intenzivní, ale zároveň krátkodobé a proměnlivé. Děti již začínají ovládat své citové projevy, dokážou 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.“*

3.3.4 Socializace

Matějček (1996, s. 48) konstatuje, že za normálních okolností překračuje dítě po třetím roce hranice nejbližšího rodinného kruhu *„a k vědomí vlastního „já“, tj. k vlastní identitě, přidává nový významný prvek – vztah k druhým dětem, ke svým vrstevníkům, ke své generaci.“* Vágnerová (2005) označuje toto období jako fázi přesahu rodiny a zdůrazňuje, že předškolní věk je třeba chápat jako období přípravy na život ve společnosti.

Šulová (2010) uvádí, že v socializaci předškolního dítěte dochází ke změnám v rovině sociální reaktivity, kdy toto období prvně poskytuje dítěti odlišné vztahy s vrstevníky. Vágnerová (2005) upřesňuje, že na rozdíl od vztahu s dospělými jde ve vztahu s vrstevníky o symetrický vztah, který poskytuje mnohem méně jistoty. Matějček (1996) dodává, že mateřská škola je vhodnou příležitostí pro rozvíjení důležitých

vlastností ve vztahu k druhým lidem, jako je schopnost spolupráce, rozvoj prosociálních vlastností (družnost, solidarita, obětavost, tolerance, soucit, soustrast), radost z náležitosti k ostatním, vznik přátelství. Dále dochází k vývoji sociálních kontrol neboli přijímání a přijetí norem společensky žádoucího chování. Významnou rovinou socializace je osvojování sociálních rolí, které se děje již také i mimo rodinu. Dítě potřebuje umět měnit role a k tomu je důležitý kontakt s dětmi různého věku. Tento kontakt je potřebný také pro formování vlastního „já“, pro začátek rozvoje vlastního sebepojetí a sebehodnocení, kdy se děti učí měnit úhel pohledu, chápat situaci z pozice druhého a ujasňují si názor na to, jaké jsou, jak je vidí ostatní, jaké by chtěly být (Šulová, 2010).

3.3.5 Hra

Předškolní věk je označován věkem hry. Děti vyjadřují svůj názor na svět kresbou, vyprávěním a hrou. Říčan (1989) in Helus (2004, s. 203) o kresbě uvádí: „(...) *je pro předškolní dítě kresba hra a zároveň tím nejpřirozenějším vyjadřovacím prostředkem. Dítě kreslí stejně samozřejmě, jako my dospělí mluvíme. Stojí za to umět dětskou řeč číst! Dítě mnohdy poví kresbou mnohem víc, než by dovedlo, nebo než by se odvážilo říci slovy.*“ Hra stejně jako kresba je neverbální symbolickou funkcí. Tematické hry slouží k procvičování budoucích sociálních rolí a hledání vhodných řešení určitých situací (Vágnerová, 2005). Pomocí her na sociální role se dítě učí vyhraňovat své vlastnosti, nahlížet na skutečnost z jiné perspektivy, kompenzovat různé frustrace a uvolňovat tvůrčí fantazii (Helus, 2004).

4. POJETÍ DÍTĚTE V MATEŘSKÉ ŠKOLE MINULOSTI A SOUČASNOSTI

4.1 Učebně disciplinární model předškolní výchovy

Před rokem 1989 byl v našich mateřských školách realizován učebně disciplinární model předškolní výchovy. Sociocentrické zaměření upřednostňovalo zájmy společnosti a potřeby celku byly nadřazovány potřebám jednotlivce. Z vychovávaného dítěte se stával „objekt“, který bylo třeba „formovat“. Po společenských změnách

v roce 1989 byl tento model zásadně zpochybněn a docházelo k postupné transformaci předškolní výchovy (Opravilová, 2005).

„Po roce 1989 cítily učitelky MŠ potřebu pracovat s dětmi způsobem, který by respektoval osobnosti a individuality jednotlivých dětí, vedl je k novým, demokratickým hodnotám a nabízel jim výrazně větší prostor pro samostatnost, než jaký měly doposud“ (Svobodová, 2010, s. 22).

4.2 Osobnostně orientovaný model předškolní výchovy

Současné mateřské školy vycházejí z modelu osobnostně orientované předškolní výchovy. *„Osobnostní orientaci lze považovat za široké ideové východisko, v němž klíčovou roli hraje demokratizace, humanizace a otevřenost systému předškolní výchovy, partnerství a spolupráce s rodinou i důraz na individualizovaný osobnostní rozvoj každého dítěte“ (Opravilová, 2010, s. 137).*

Skalková, 1993 in Horká (2009, s. 23) vysvětluje: *„Humanizace školy nespočívá v laskavějším zacházení s dítětem, nýbrž v tom, že dítěti umožníme uspokojení vlastních potřeb – citové podpory, bezpečí, jistoty, pocitu důvěry v sebe a okolní svět, ocenění nových zkušeností, znalostí, schopností a dovedností, vlastní identity, vlastní odpovědnosti a spoluzodpovědnosti, estetických prožitků, spontánního vyjádření vnitřních pocitů.“*

Opravilová (2005, s. 39) definuje dva základní směry výchovného působení na dítě, které vedou k jeho optimálnímu rozvoji a jsou podstatou osobnostně orientované výchovy.

1. Dítě se stává východiskem i cílem výchovy (výchovné působení vychází z vnitřních podmínek jeho rozvoje a přihlíží k tomu, jak lze tyto podmínky ovlivnit, případně i změnit)
2. Výchovné působení se vyváženě orientuje na všechny strukturální složky osobnosti dítěte (komplexní, vyvážený rozvoj se zvláštním důrazem na sebedůvěru, sebeúctu a sebehodnocení)

Tuto definici potvrzují a rozšiřují Průcha, Kořátková (2013, s. 60), kteří hovoří o zaměření profesního výkonu předškolních pedagogů na celostní rozvoj dětí, který vychází z osobnostního a sociálního rozvoje dětí a pokračuje prvotním přijetím vzdělávacích nabídek až po záměrné učení. Celostní rozvoj dětí podle těchto autorů *„výrazně souvisí s podněcováním celé širší raných projevů dětských dispozic (zájmy, nadání) až po nápravu vývojových nebo vznikajících poruch“*.

Opravilová (2003) uvádí charakteristiku osobnostně orientovaného modelu předškolní výchovy, ve které je nutné vnímat jednotlivé části ve vzájemné jednotě a smysluplných souvislostech. Jsou to:

Vztah k dítěti

- učitelka chápe dítě jako jedinečnou, neopakovatelnou bytost, která má právo být sama sebou a jako taková má být akceptována
- vztah učitelky a dítěte je založen na partnerství, v němž převažuje vstřícnost, náklonnost, trpělivost a důvěra k možnostem dítěte

Vztah k rodině

- mateřská škola uznává dominantní roli rodiny v rozvoji dítěte, záměrně posiluje a obohacuje její výchovnou funkci a maximálně se otevírá pro partnerskou spolupráci s rodinou

Vztah mateřské školy k počátečnímu vzdělávání

- příprava na školu se odehrává jako samozřejmá každodenní součást plynulé průběžné socializace a kultivace dítěte
- jsou přirozeně rozvíjeny specifické schopnosti, které jsou vývojově neopakovatelné a nenahraditelné
- vybavenost pro přechod k systematickému vzdělávání dítě získává při hře, samostatném a tvořivém jednání, řešení praktických úloh, respektování pravidel, vyjadřování a naslouchání druhým

Hra a učení

- hra a nenásilné situační učení tvoří základ soustavného vzdělávání
- situační učení přináší srozumitelné, přitažlivé a užitečné podněty, kdy se dítě učí tím, že koná, jedná a prožívá konkrétní situace

- samostatná tvořivá hra a experimentace dávají příležitost uplatnit osobní zkušenosti, zájmy a prožitky dětí, které tak vyjadřují vlastní představu o světě, dochází k seberealizaci a sebevyjádření dětí
- hra dítěte ukazuje stupeň jeho rozvoje

Alternativnost

- alternativnost a variabilita v obsahu, metodách i organizaci výchovného a vzdělávacího působení
- alternativnost vzdělávacích programů
- alternativnost vnitřního uspořádání, zařazování integrace, způsobu plánování

Samostatnost, spontánnost, tvořivost

- naučit děti jednat novým způsobem – tvořivě, je klíčovým požadavkem současné výchovy

Individualizace

- individuální zřetel respektující různost a nestejnost všech dětí
- respektování práva každého jedince na rozvoj vlastních schopností a nadání
- zaměření pozornosti na každé dítě, projevení zájmu, vytváření prostoru podle jeho možností

5. OSOBNOSTNÍ POJETÍ DÍTĚTE V SOUČASNÝCH MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH

5.1 Předškolní vzdělávání

„Předškolní vzdělávání“ je termín užívaný pro výchovu, vzdělávání a péči o dítě předškolního věku v mateřské škole. Vágnerová (2005, s. 203) podotýká: *„Mateřská škola je první institucí, s níž se dítě setkává. Jejím prostřednictvím vstupuje do společnosti jako samostatný jedinec a takto si potvrzuje své kompetence.“*

Hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku vymezuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV), ve kterém je zdůrazněno: *„Předškolní vzdělávání se maximálně přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této*

věkové skupiny“ (Smolíková, 2004, s. 8). *„Záměrem předškolního vzdělávání je rozvíjet každé dítě po stránce fyzické, psychické i sociální a vést je tak, aby na konci svého předškolního období bylo jedinečnou a relativně samostatnou osobností (...).“* (Smolíková, 2004, s. 11). Úkolem předškolního vzdělávání je doplňování rodinné výchovy, zajišťování podnětů k aktivnímu rozvoji a učení dítěte, obohacování denního programu a poskytování odborné péče. Dalším úkolem je vytvářet předpoklady pro pokračování ve vzdělávání a usnadňovat tak dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu.

5.2 Individualizace vzdělávání (osobnostní pojetí vzdělávání)

V RVP PV je uvedeno, že předškolní vzdělávání maximálně podporuje individuální rozvojové možnosti dětí, má být důsledně vázáno k jejich individuálně různým potřebám a možnostem. Osobnostní rozdíly mezi dětmi předškolního věku a rozdíly v jejich individuálních výkonech jsou pokládány za přirozené a samozřejmé. Osobnostně orientované předškolní vzdělávání neusiluje o vyrovnání výkonů dětí, ale o vyrovnání jejich vzdělávacích šancí. Proto je důležité poskytnout každému dítěti individuálně pomoc a podporu v takové míře a kvalitě, která mu vyhovuje (Smolíková, 2004). Tento způsob vzdělávání umožňuje každému dítěti na konci předškolního období dospět *„ k optimální úrovni osobního rozvoje a učení, resp. k takové úrovni, která je pro dítě individuálně dosažitelná“* (Smolíková, 2004, s. 8).

Opravilová (2003, s. 147) hovoří v této souvislosti o individualizovaném osobnostně zaměřeném působení v podmínkách skupiny, ke kterému už v pozdějším institucionalizovaném vzdělávání není tolik času a příležitosti. A dále zmiňuje myšlenku, že do povědomí pedagogů už vešel individuální přístup ke znevýhodněným dětem, ale zatím není vžita diferencovaná práce respektující různost a nestejnost dětí. Průcha (2008, s. 82) definuje individualizaci jako: *„Způsob diferenciací výuky, při níž se zachovávají heterogenní třídy žáků jako základní sociální jednotka a provádí se diferenciací vnitřní, obsahová i metodická, respektující individuální zvláštnosti žáků.“*

Předpokladem individualizace (osobnostního pojetí vzdělávání) je, že vzdělávací působení pedagoga vychází z pedagogické analýzy. Pedagog musí každé dítě dobře

znát, snažit se rozumět jeho potřebám, sledovat, jak které dítě prospívá, jak se v průběhu času rozvíjí a zdokonaluje ve svých dovednostech (způsobilostech, kompetencích) a po celou dobu jeho docházky si o něm udržovat přehled. To znamená, že systematicky sleduje rozvoj dítěte i jeho pokroky v učení a na základě pedagogického hodnocení určuje aktuální vzdělávací potřeby dítěte, podle nichž k dítěti přistupuje a plánuje pedagogickou práci - volí metody a formy práce, vytváří odpovídající vzdělávací nabídku (Smolíková, 2007).

„Diagnostické aktivity by nám tedy měly pomáhat k tomu, aby vzdělávání dítěte bylo smysluplné a efektivní, aby bylo již v předškolním věku dítěte využito jeho individuálního potenciálu“ (Smolíková, 2007, s. 19). V souvislosti s dokonalejším poznáním osobnosti jednotlivých dětí si lze zřetelněji uvědomit odlišnost jejich vzdělávacích potřeb, rozdílné tempo jejich rozvoje i učení a následně také nezbytnost dostatečného diferencování ve vzdělávání předškolních dětí. *„Pochopíme, proč není vhodné vytvářet pro děti tohoto věku jednotnou vzdělávací nabídku a proč vzdělávání na jednotném principu založené nemůže být dostatečně efektivní“* (Smolíková, 2007, s. 19).

5.3 Osobnostní přístup

Osobnostní pojetí dítěte lze v mateřské škole realizovat osobnostním pojetím vzdělávání (individualizací) a konkretizovat osobnostním přístupem předškolního pedagoga k dítěti. Opravilová (2003, s. 150) konstatuje: *„Osobnostní přístup je spíše průběžným procesem dynamického, odpovědného, profesionálně založeného rozhodování každé učitelky mateřské školy o vlastních výchovně-vzdělávacích postupech v konkrétním čase a konkrétních podmínkách u konkrétních jedinců.“* Tuto teorii podporuje a doplňuje svým vyjádřením Helus (2004, s. 220), který říká: *„Realizovat osobnostní pojetí dítěte v konkrétních situacích vyučování a učení, vůči konkrétnímu dítěti v jeho individuálním svérázu, je ovšem nanejvýš náročný úkol.“* Pochopení osobnostního přístupu k dítěti významně ovlivňují nové psychologické poznatky, znalost vývojové psychologie a schopnost pedagogů aplikovat tyto poznatky v praxi mateřských škol (Svobodová, 2010, s. 24).

Podle Opravilové (2003, s. 150): „*Osobnostní přístup nechce a nemůže být jednou provždy stanovenou generální linií, protože ve výchově neexistuje pouze jediná cesta k vytyčenému cíli a efektivita prostředků je vzhledem k různosti jedinců proměnlivá.*“

Bruceová (1996, s. 163) uvádí deset principů předškolní výchovy, které poskytují základní rámec práce s předškolními dětmi na základě ověřených teorií a výsledků výzkumů:

1. Dětství je třeba chápat jako součást života, ne pouze jako přípravu na budoucnost.
2. Důležité je dítě jako celek.
3. Učení a znalosti nelze rozškátulkovat, protože vše je vzájemně propojeno.
4. Důležitá je vnitřní motivace, ústící v činnost, kterou dítě samo iniciuje a řídí.
5. Důraz je kladen na sebedisciplínu.
6. Vývoj dítěte lze rozdělit na specifická stadia.
7. Výchovu a vzdělávání dítěte je třeba začít od toho, co dítě umí, ne od něčeho, co neumí.
8. Dítě má svůj vlastní vnitřní život, jenž se vynořuje na povrch za příznivých podmínek.
9. Pro dítě jsou velmi důležití lidé (jak dospělí, tak děti), se kterými vstupuje do kontaktu.
10. Výchova dítěte je chápána jako vzájemné působení mezi dítětem a vnějším prostředím, zahrnujícím ostatní lidi i vědění samo o sobě.

6. PODMÍNKY K OSOBNOSTNÍMU POJETÍ DÍTĚTE V MŠ

6.1 Pedagogické dovednosti

Gillernová (2010, s. 23) konstatuje, že osvojování profesních kompetencí a jejich rozvíjení je základem pro optimalizaci působení mateřské školy ve prospěch rozvoje dítěte. Kořátková (2005) říká, že učitelka jakožto výchovný profesionál by měla s dítětem v čase, kdy je jí svěřeno pracovat maximálně citlivě a zodpovědně, rozvíjet jeho vrozené potenciality s profesionalitou, čerpající z učitelských kompetencí.

Gillernová (2010, s. 28) popisuje hlavní skupiny profesních dovedností učitelek MŠ, které směřují k osobnostně (na dítě) orientovanému modelu a jsou níže uvedeny.

6.1.1 Oborové a metodické profesní dovednosti

Tyto dovednosti souvisí s metodickým a didaktickým zpracováním aktivit a s obsahem činností realizovaných v mateřské škole (Gillernová, 2010). Kořátková (2005, s. 18) vysvětluje, že vzdělání v pedagogice, psychologii a odborných disciplínách má v praxi pedagoga vyústit v psychodidaktické kompetence, *„které spočívají v dovednosti vyhodnotit věkové a individuální zvláštnosti a zvolit příslušné didaktické přístupy a konkrétní metody s ohledem na aktuální potřeby.“*

6.1.2 Speciálněvýchovné a diagnostické profesní dovednosti

Dovednosti z této oblasti podle Gillernové (2010, s. 28) *„dávají základ intervencím zaměřeným specificky na dítě.“* Vztahují se k respektování vývojové i individuální charakteristiky jednotlivých dětí a zároveň k přizpůsobení stylu práce jednotlivcům i celé skupině dětí ve třídě mateřské školy. Individualizace vzdělávání, která je popsána výše, vyžaduje průběžné sledování individuálního rozvoje a učebních pokroků každého jednotlivého dítěte. Vyhodnocování a dokumentování těchto informací je uloženo pedagogům v RVP PV. Důležité je uvědomit si, že smyslem pedagogické diagnostiky není zjišťování a popis rozvojového stavu dítěte, ale určování aktuálních vzdělávacích potřeb, podle nichž pedagog plánuje další práci s dítětem (Smolíková, 2007). Svobodová (2010, s. 24) hovoří o problémech v oblasti pedagogické diagnostiky, kterými jsou nedostatečné znalosti pedagogů a vysoké počty dětí ve třídách, které učitelce neumožňují věnovat diagnostice a individuální práci s dítětem potřebný čas.

6.1.3 Sociálněpsychologické (sociální) profesní dovednosti

Průcha, Kořátková (2013) poukazují na skutečnost, že chování učitelky, její pozitivní osobnostní rysy a vyjadřovací schopnosti působí na kvalitu sociálních dovedností i celkovou kultivaci dětské osobnosti. Gillernová (2010) považuje sociální dovednosti za předpoklad či základ uplatňování i dalších skupin profesních dovedností. Kořátková (2005, s. 181) uvádí, že tyto kompetence provádí pedagoga veškerou prací s dětmi

a „mají své zakotvení v pedagogické a sociální komunikaci, v osobnostních předpokladech, v tvořivých vnitřních dispozicích i ve schopnostech se adaptovat na různé změny a zátěže.“

K nejpodstatnějším sociálním dovednostem při výchově orientované na dítě podle Průchy, Koťátkové (2013) patří:

- akceptování osobnosti dětí – přijímání a respektování dítěte takového, jaké je i s jeho specifiky
- empatie – umění vcítit se a porozumět prožitkům druhého
- autenticita projevů učitelky – přirozené, transparentní jednání
- empatický rozhovor - naslouchání druhému umožňuje porozumět prožívání druhého i jeho vyjasnění si myšlenek a emocí
- facilitace – provázení, usnadňování a podporování procesů nebo činností, které děti realizují

6.2 Pedagogické ctnosti (morální kvality)

Helus (2004, s. 221) uvádí: „Osobnostní pojetí dítěte ovšem klade nárok nejenom na učitelovu profesionální zdatnost, ale i na jeho osobnost. Je pro něho výzvou vyvozovat závěry ze skutečnosti, že významným, mnohdy zcela rozhodujícím činitelem utváření dítěte jako osobnosti je, jak on sám se osobnostně vyvíjí, v jakém smyslu sám osobností je a jako osobnost na dítě působí.“

Helus (2004) dále konkretizuje pedagogické ctnosti neboli morální kvality učitele, kterými jsou pedagogická láska, pedagogická moudrost, pedagogická odvaha a pedagogická důvěryhodnost. Učitel má být podle Heluse kompetentním, odborně fundovaným a lidsky přesvědčivým nositelem ideje osobnostního pojetí dítěte.

Průcha, Koťátková (2013, s. 66) upozorňují na nutnou schopnost sebereflexe, která zahrnuje reflexi vlastní výchovně vzdělávací práce i další rozvoj profesních kompetencí. Prekopová, Schweizerová (2008, s. 21) sdělují: „Výchova znamená investovat bez ohledu na cíl a přínos. Je to láska bez podmínek. Znamená to, že jsme plně k dispozici,

aniž bychom se vzdali sebe. Výchova znamená odlišnou cestu dítěte, ale zahrnuje také to, že start na tuto cestu pojistíme vlastním příkladem.“

6.3 Pedagogický styl

Osobnostně orientovaná výchova mění vztah učitelky k dítěti. V souvislosti s tím se musela nutně projevit změna v pedagogickém stylu práce. Tradiční autoritativní styl a řízení dítěte zvnějšku bylo nahrazeno demokratickým stylem výchovy.

Kopřiva (2008) označuje za základ demokratického stylu výchovy partnerský přístup založený na respektování dítěte. Respektující přístup znamená celkové přijetí dítěte v jeho jedinečnosti s klady i zápory, respektování jeho důstojnosti, projevování důvěry v jeho schopnosti a zodpovědnost, respektování vnitřní výbavy a motivace dítěte. Kopřiva (2008, s. 9) dále vyjadřuje přesvědčení, že *„partnerský přístup dospělých k dětem je nejen možný, ale je i nutný pro to, aby z dětí vyrostli kompetentní a zodpovědní lidé, schopní řešit problémy současného světa“*.

V RVP PV (s. 33) je uvedeno: *„Pedagogický styl je podporující, sympatizující, projevuje se přímou, vstřícnou, empatickou a naslouchající komunikací pedagoga s dětmi.(...) Je uplatňován pedagogický styl s nabídkou, který počítá s aktivní spoluúčastí a samostatným rozhodováním dítěte.“*

Svobodová (2007, s. 8) shrnuje podstatu současného pedagogického stylu v několika bodech dynamického principu vzdělávání, který:

- do středu zájmu staví dítě, jeho potřeby a prožitky
- přijímá a respektuje dítě jako partnera a iniciátora svého vzdělávání
- učitele staví do role průvodce a facilitátora
- vychází z toho, že jádro vzdělávání neleží pouze v řízených činnostech, ale ve všem, co se v mateřské škole děje
- neklade důraz na kvalitu poznatků, ale na orientaci v informacích a chuť se vzdělávat a objevovat svět
- větší význam v procesu vzdělávání klade na proces, než na produkt

- vychází z toho, že vzdělávání by mělo být pro děti činností přirozenou a pro pedagoga cílevědomou
- počítá s průběžnými změnami v procesu vzdělávání, které by měly vést ke zvyšování kvality a odbourávání rutinních stereotypů (funkční evaluace)

6.4 Vzdělávací politika

Do vzdělávací soustavy byl v souladu s požadavky uvedenými v Bílé knize a požadavky zakotvenými v zákoně 561/2004 Sb. (Školský zákon) zaveden nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Předškolní pedagogové pracují podle RVP PV, který staví na koncepci maximálního rozvoje potenciálu každého jedince, respektování individuálních potřeb a možností dítěte (Šmelová, 2010).

Nejvyšší počet dětí ve třídě mateřské školy stanovuje vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání. Podle ustanovení § 2 odst. 2 se třída mateřské školy naplňuje do počtu dvacetičtyř dětí. Zákon umožňuje zřizovateli mateřské školy povolit výjimku z tohoto počtu nejvýše o čtyři děti. To znamená, že nejvyšší možný počet dětí ve třídě je dvacet osm. Tento počet dětí ve třídě mateřské školy je v dnešní době zcela běžný.

Je tedy otázkou, zda vzdělávací politika, která na jedné straně vymezuje prostřednictvím RVP PV hlavní požadavky, podmínky a pravidla institucionalizovaného vzdělávání, umožňuje na straně druhé nastavením pravidel v počtu přijímaných dětí do tříd mateřských škol, v praxi pedagogů naplnit vše, co RVP PV těmto pedagogům ukládá.

II. PRAKTICKÁ ČÁST – VÝZKUM

7. CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Cílem výzkumného šetření je zjistit, jaký postoj zaujímají předškolní pedagogové k osobnostnímu pojetí dítěte v současných mateřských školách, a zmapovat podmínky pro realizaci osobnostního pojetí předškolního vzdělávání. Dále je cílem pojmenovat problémy, které vznikají v souvislosti se zaváděním individualizace vzdělávání do praxe předškolních pedagogů. Jedná se o deskriptivní výzkumný problém, proto nejsou stanoveny předpoklady.

7.1 Výzkumné otázky

- Jaké jsou podmínky a postoje předškolních pedagogů k osobnostnímu pojetí dítěte v mateřské škole?
- Jaké problémy vznikají v souvislosti se zaváděním individualizace vzdělávání do praxe předškolních pedagogů?

8. METODIKA

8.1 Kvalitativní výzkum

Pro svou práci jsem zvolila formu kvalitativního výzkumu, který Hendl (2008, s. 48) in Croswell (1998) definuje takto: *„Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“*

8.1.1 Zakotvená teorie

S kvalitativním výzkumem je spojeno několik základních přístupů. Pro svou práci jsem zvolila přístup zakotvené teorie. Podle Hendla (2008, s. 101) přístup k výzkumu prostřednictvím zakotvené teorie směřuje k návrhu teorie pomocí nashromážděných dat. Základní výzkumnou otázkou je: *„Jakou teorii nebo vysvětlení lze odvodit analýzou nashromážděných dat o daném fenoménu?“*

8.1.2 Technika „vyložení karet“

Analýzu kvalitativních dat jsem zpracovala technikou „vyložení karet“. Tuto techniku vysvětlují Švaříček, Šedřová (2007): „(...) výzkumník vezme kategorizovaný seznam kódů, kategorie vzniklé skrze otevřené kódování uspořádá do nějakého obrazce či linky a na základě tohoto uspořádání sestaví text (...). Všechny kategorie, které zahrneme do analýzy tohoto stupně, spolu musí být nějakým způsobem spjaté.“

Maňák, Švec (2004) in Skutil a kol. (2011) zdůrazňují, že kvalitativní výzkum v porovnání s výzkumem kvantitativním není jednodušší, naopak vyžaduje velmi dobrou orientaci ve zkoumané oblasti, předvídavost a přizpůsobivost, vědomí určitého rizika a také větší prostor pro sběr dat a jejich vyhodnocení. Do popředí tak nevstupuje kvantifikace dat, ale jejich podrobná analýza. Právě zmiňovaná podrobná analýza rozhovorů s ředitelkami a učitelkami mateřských škol tvoří základ mé výzkumné práce. Pro výzkumné šetření jsem použila metodu polostrukturovaného hloubkového rozhovoru s otevřenými otázkami. K zaznamenání odpovědí bylo využito diktafonu.

8.1.3 Hloubkový rozhovor

Švaříček, Šedřová (2007, s. 160) upozorňují, že hloubkový rozhovor se neskládá pouze z rozhovoru samého a jeho přepisu a dále vysvětlují: „Celý proces získání dat prostřednictvím této metody sestává z výběru metody, přípravy rozhovoru, průběhu vlastního dotazování, přepisu rozhovoru, reflexe rozhovoru, analýzy dat a z psaní a prezentace výzkumné zprávy.“

Skutil (2011, s. 89) konstatuje, že rozhovor je tou pravou metodou pokud chceme získat informace o názorech, postojích, záměrech, nebo se chceme dozvědět, jak respondent rozumí určité situaci či jevu. Skutil dále hovoří o rozhovoru jako o procesu, který se vyznačuje velmi vysokou interakcí mezi tazatelem a dotazovaným. Polostrukturovaný rozhovor je charakteristický tím, že se tazatel drží předem připravených otázek, ale průběžně reaguje na podněty, které přicházejí ze strany respondenta.

8.2 Charakteristika výzkumného souboru

Výběrový soubor byl získán záměrně technikou účelového vzorkování a je zastoupen skupinou učitelek a ředitelek mateřských škol, které jsou studentkami nebo již absolventkami bakalářského a magisterského studia. Tento výběr výzkumného vzorku jsem zvolila z důvodu lepšího vhledu těchto pedagogů do situace současných mateřských škol a jejich problematiky na základě vysokoškolského vzdělání a vykonávání funkce ředitelek mateřských škol, která by měla zajistit určitý nadhled a schopnost hodnocení práce podřízených učitelek. Podmínkou byla alespoň desetiletá praxe v oboru. Počet respondentů nebyl předem určen, výzkumné šetření bylo ukončeno v okamžiku saturace.

8.3 Realizace výzkumu

Rozhovory byly realizovány celkem se sedmi respondenty. Každý rozhovor jsem si předem telefonicky nebo osobně domluvila. Všichni respondenti byli seznámeni s tématem rozhovoru, účelem ke kterému bude použit a jeho přibližnou délkou. Respondenti byli dále ujištěni, že rozhovor bude anonymní.

Prostřednictvím polostrukturovaného hloubkového rozhovoru jsem pokládala 8 základních otázek, které byly doplňovány podle odpovědí a reakcí respondentů ještě sondážními otázkami - viz příloha 1. Všechny rozhovory jsem následně přepsala (viz příloha 2 - přepis jednoho rozhovoru) a data analyzovala prostřednictvím techniky otevřeného kódování. Z tohoto otevřeného kódování jsem vytvořila systematickou kategorizaci kódů. Kategorie byly zvoleny podle jednotlivých zkoumaných podmínek osobnostního pojetí předškolního vzdělávání jako nutného předpokladu pro osobnostní pojetí dítěte v mateřské škole.

Dále jsem použila techniku vyložení karet, při které byly analyzovány jednotlivé kategorie. Vodítkem pro vytvoření základní analytické linky se stala míra pozitivních a negativních obsahů, jak jsou z hlediska podmínek vzdělávání jednotlivými respondenty vnímány. Výsledky jsou prezentovány na základě jednotlivých kategorií (podmínek osobnostního pojetí vzdělávání).

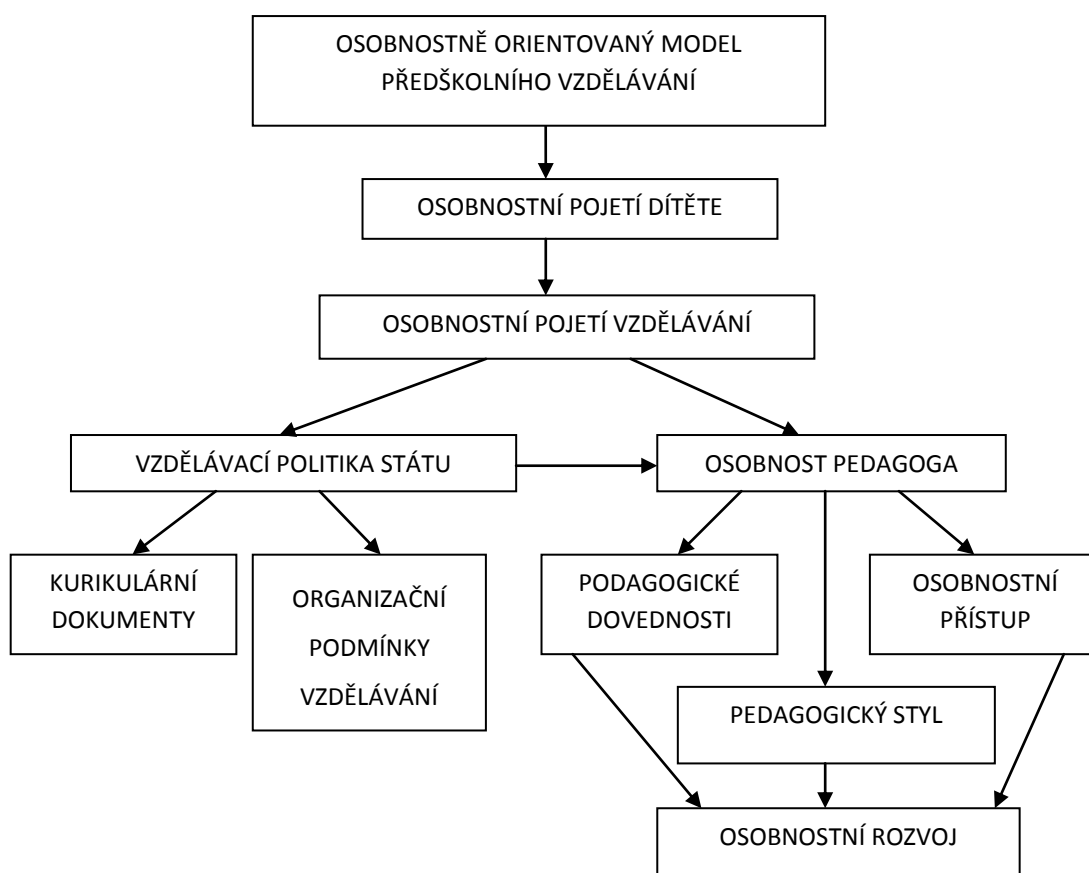
Z podrobné analýzy kategorií a z analýzy jejich vzájemných vztahů následně vyplynuly postoje předškolních pedagogů k osobnostnímu pojetí dítěte v mateřské škole a problémy, které vznikají v souvislosti se zaváděním individualizace vzdělávání do praxe předškolních pedagogů.

9. VÝSLEDKY ZÍSKANÉ Z ROZHOVORŮ

9.1 Podmínky k osobnostnímu pojetí dítěte

Podmínky k osobnostnímu pojetí předškolního vzdělávání jako nutného předpokladu pro osobnostní pojetí dítěte v mateřské škole lze rozdělit podle výsledků výzkumu do dvou základních kategorií, které se vztahují k osobnosti pedagoga a k vzdělávací politice státu – viz obrázek 2.

Obrázek 2: Podmínky k osobnostnímu pojetí dítěte



Zpracovala: Černá, 2014

9.1.1 Osobnost pedagoga

Za hlavní kategorie, které se v souvislosti s osobnostním pojetím dítěte v mateřské škole vztahují k osobnosti pedagoga, jsem zvolila následující:

- a) profesní dovednosti
- b) pedagogický styl
- c) osobnostní přístup
- d) osobnostní rozvoj

a) Profesní dovednosti

Z rozhovorů vyplynulo, že v oblasti profesních dovedností velmi záleží na osobnosti učitelky, jsou ovlivněny osobními předpoklady, praxí, věkem, vzděláním, schopností intuice i osobním přístupem k práci a jejich rozvoj je podmíněn dalším vzděláváním.

Velice kladně (jako učitelkám nejbližší, ve kterých si nejvíce věří) byly hodnoceny **oborové a metodické dovednosti**. Jako problém byly uváděny chybějící znalosti a dovednosti metodické hlavně u mladších učitelek a nedostatek metodických materiálů, který je závislý na finanční situaci škol. Dalším problémem je uplatňování přežitých forem a metod práce spojený se statickým principem vzdělávání, který se týká především starší generace učitelek. Respondenti dále uvádějí, že volba metod a forem práce je ovlivňována také počtem dětí ve třídě.

V oblasti **speciálněvýchovných a diagnostických kompetencí** je potřebné uvést několik rovin poznatků. Učitelky uvádějí, že diagnostikují na základě pozorování vlastní aktivity a činnosti dětí, prostřednictvím naslouchání, podle projevů dítěte a výsledků činností. Diagnostika probíhá ve spolupráci obou učitelek v průběhu celého dne. Ukazuje se, že učitelky chápou nutnost a důležitost diagnostiky jako podstatnou podmínku pro další práci s dětmi i změnu v diagnostikování dětí. Uvádí větší propracovanost a celkovou diagnostiku dítěte (nejen vědomostí a dovedností), která je založena na poznacích z psychologie a pedagogiky. Analýza ukázala pozitivní hodnocení v oblasti respektování vývojových zvláštností, individuálních možností dítěte i ve schopnosti rozlišit potřeby jednotlivých dětí.

V další rovině analýzy rozhovorů je však nutné uvést, že si učitelky uvědomují velké rezervy v této oblasti u sebe i u dalších kolegyně. Nedostatky se týkají nedostatečných vědomostí a dovedností potřebných k diagnostice, dále respondenti uvádí v některých případech neznalost věkových zvláštností a z toho vyplývající nerespektování vývojových potřeb a individuálního přístupu k dětem. Problém spočívá také v nedostatku časového prostoru pro individuální, soustředěné pozorování jednotlivých dětí a individuální práci s nimi, jako prostředku pro jejich důslednější poznání, uvědomování si problémových oblastí. Tento nedostatek časového prostoru je podle názorů respondentů způsoben vysokými počty dětí ve třídě.

Sociálněpsychologické dovednosti byly hodnoceny jednotlivými respondenty velmi rozporupně. Učitelky si uvědomují, že jsou pro dítě vzorem, uvádí schopnost empatie, akceptování jednotlivých dětí v jejich jedinečnosti, snahu o vytváření vzájemné důvěry, posilování sebedůvěry dětí, poskytování podpory a pomoci dětem. S pomocí sociálních dovedností se snaží naplňovat potřeby bezpečí, lásky a náležitosti i uznání. Za důležitou je považována schopnost spolupráce pedagogů, která velmi ovlivňuje celkové sociální klima třídy a zpětně tak působí na jednotlivé děti.

Na druhé straně uvádějí respondenti příklady z praxe, které svědčí o nedostatku sociálních dovedností u některých učitelek, jako je nedostatek empatie. Tyto případy jsou však uváděny ojediněle. Často zmiňovaným problémem v této oblasti je nedostatek pedagogického taktu ve vztahu k rodičům, ale i k dětem. Některým učitelkám chybí schopnost citlivě jednat a komunikovat s rodiči, vysvětlit problém a přesvědčit rodiče na základě argumentů o nutnosti aktivně jednat ve prospěch dítěte (návštěvy psychologů, pedagogických odborníků, lékaře apod.). Dále z rozhovorů vyplývá fakt, že ve většině případů učitelkám nechybí sociální dovednosti, ale chybí jim časový prostor, aby mohly tyto dovednosti uplatňovat a realizovat podle potřeb dětí - například komunikovat, naslouchat, vést empatický rozhovor, projevovat soustředěnou pozornost a to vše v pravou chvíli, kdy to dítě vyžaduje a potřebuje. Tento nedostatek časového prostoru je podle názorů respondentů zapříčiněn opět vysokými počty dětí ve třídě.

b) Pedagogický styl

Další důležitou kategorií podmiňující osobnostní pojetí dítěte v mateřské škole je pedagogický styl. Respondenti charakterizují svůj pedagogický styl jako partnerský, demokratický, kamarádský, autentický, laskavý, empatický, založený na vzájemné důvěře a citovém vztahu. Uvádí třibení pedagogického stylu na základě nových poznatků a vlastní sebereflexe. Respondenti, v otázkách týkajících se této oblasti, kladli důraz na uspokojování potřeb a respektování možností dětí, individuální přístup, důležitost pravidel, uplatňování prožitkového a situačního učení, pedagogického stylu s nabídkou, podporu samostatnosti a tvořivosti. Dále považují za důležité plánování na základě diagnostiky, potřeb a zájmů dětí, přizpůsobování stylu práce podmínkám třídy, jednotnost a spolupráci učitelek, schopnost pohotové reakce na vzniklé situace a uplatňování profesních sociálních dovedností (podpora sebedůvěry dětí, empatie, vstřícnost, laskavost, otevřenost, akceptování osobnosti dětí). Za podstatu práce považují respondenti spokojenost dětí, oboustrannou důvěru, hru, vlastní prožitek dětí, činnosti vycházející z vnitřní motivace a práci na celkově dobrém klimatu třídy, ve které se všichni cítí spokojeni. Z analýzy rozhovorů vyplývá, že hlavním záměrem učitelek v jejich práci je spokojené dítě s naplněnými potřebami, které se cítí v mateřské škole šťastné.

Problémem v této oblasti se jeví i v současnosti přetrvávající autoritativní styl některých pedagogů, který je spojen se statickým principem vzdělávání. Projevuje se v práci starších učitelek, ale i v práci mladých, nezkušených učitelek a v práci pedagogů přicházejících do mateřských škol ze škol základních. Respondenti, kteří tuto situaci popisují, si uvědomují vznikající rozpor mezi potřebami dítěte a autoritativním stylem výchovy, kterým jsou v těchto případech děti vedeny. Dobrou zprávou je, že tento pedagogický styl se projevuje podle analýzy rozhovorů ojediněle.

c) Osobnostní přístup

Jednou z důležitých podmínek osobnostního pojetí dítěte v mateřské škole je osobnostní přístup k dětem. V této oblasti se respondenti velmi shodují v odpovědích, ze kterých vyplývá, že chápou nutnost osobnostního přístupu a individualizace vzdělávání jako nejnutnější podmínku osobnostně orientované výchovy.

Učitelky vyjadřují snahu o osobnostní přístup na základě diagnostiky a ve spolupráci s kolegyní, snahu zaměřit se na dítě, ne na úkoly, snahu akceptovat osobnosti dětí, respektovat jejich potřeby, možnosti, zájmy, individuální zrání, snahu o rozvoj potencialit. Dále z rozhovorů vyplynulo, že učitelky v této oblasti staví na profesních dovednostech, hlavně sociálních (empatie, autenticita, využití dětské důvěry a otevřené vnímavosti, partnerský styl), dále na speciálněvýchovných a diagnostických (znalost dětí a jejich potřeb, respektování vývojových zvláštností, vnímání změny v osobnostech dětí, které jsou vyspělejší, vyžadují více pozornosti) ale i metodických a oborových (využívání situačního učení).

Analýza rozhovorů ukázala, že osobnostní přístup k dítěti je nejvíce ovlivněn samotnou osobností učitelky, její schopností využívat profesní kompetence, osobním nasazením a celkovým přístupem k práci. Ve všech rozhovorech se však projevuje velký rozpor mezi snahou učitelek realizovat osobnostní přístup k dítěti a skutečnou realitou ve vlastní praxi. Většina učitelek na základě sebereflexe uvádí, že osobnostní přístup k jednotlivým dětem naplňují jen částečně. Za problém jednoznačně označují vysoký počet dětí ve třídě, který učitelkám neumožňuje osobnostní přístup realizovat v plné míře. Dále uvádím příklady z rozhovorů.

Otázka: Myslíte si, že naplňujete ve své praxi osobnostní přístup ke každému jednotlivému dítěti?

Respondent 1: „Snahu mám, mám to v hlavě, jak by to mělo vypadat, ale říkám, vzhledem k těm šíleným počtům na třídách, tak kriticky přiznávám, že se mi to ne vždy podaří.“

Respondent 2: „No myslím si, nebo snažím se.(...) S pravdou musím říct, že v tom ohromném počtu, co máme 28 dětí, to není ani možné. Myslím, že by to šlo s menším počtem dětí, kdy teda člověk má přehled o jejich skutečných potřebách, co potřebují v danou chvíli.“

Respondent 3: „No, musím se přiznat, že ke každému dítěti si myslím, že určitě ne, i když bych hrozně ráda. Ale důvod je pořád ten stejný. Počty dětí ve třídě anebo nízké počty pedagogických pracovníků v mateřské škole.“

Respondent 4 : „Ráda bych řekla, že ano, samozřejmě stojím nohama na zemi,(...) skutečně ne vždy je to prostě reálný. Nemám tam pro to časový prostor.“

Respondent 5: „Snažím se o to, ale jsou situace, kdy to prostě nelze,(...) velmi by mi pomohlo – nějaká osobní asistentka, která by byla nápomocná na spoustu činností, které ta učitelka momentálně vykonává.“

Respondent 6: „ Ráda bych, ale bohužel to není reálně možné, když tam ve třídě mám 28 dětí.“

Respondent 7: „Já si myslím, že ho naplňuju (...), snažím se, aby vše bylo na míru jednotlivému dítěti. Vůči každému dítěti v každé chvíli asi není v lidských silách, ale snažím se, seč můžu.“

Z výše uvedeného vyplývá, že podstatným faktorem, který ovlivňuje osobnostní přístup k dítěti, je stav současné vzdělávací politiky, kdy je neustále navyšován počet dětí ve třídě bez ohledu na potřeby dětí a reálnou možnost učitelek zvládat úkoly dané RVP PV. Z rozhovorů dále vyplynula velká beznaděj učitelek, nedůvěra k možné změně a únava z tohoto dlouhodobě přetrvávajícího stavu.

Respondenti uvádí pro osobnostní přístup k dítěti také nutnost klidných, vyrovnaných a empatických učitelek jako příkladu pro vlastní chování dětí. Opět zde však vyvstává problém, který spočívá v přetíženosti učitelek. Pro ilustraci uvádím výňatek z rozhovoru s Respondentem 1: „Jak ty učitelky můžou sledovat práci, sledovat to, co děti potřebují. Jak mají individualizovat, jak mají spolupracovat s rodiči, jak mají každému dítěti vyjít vstříc, zjišťovat, co potřebuje, zajistit bezpečnost, zajistit všechno, když jich tam skutečně máme zapsáno 28 a těch 25-26 jich chodí a spí. Děti jsou unavený, učitelky jsou unavený a je to prostě způsobený tím počtem.“

Z rozhovorů dále vyplynulo, že osobnostní přístup k dítěti ovlivňuje kromě učitelky a podmínek vzdělávání několik dalších faktorů. Jedním z nich jsou provozní

zaměstnanci, kteří někdy necitlivě jednají s dětmi, nerespektují jejich potřeby, nepřístupují k dětem jako k individuálním osobnostem. V práci těchto zaměstnanců se projevuje přetrvávající stereotyp z minulých let a nevhodně tak ovlivňují výchovu dětí. Jejich jednání může být velký problém stejně tak jako neschopnost některých učitelek tomuto jednání zabránit. Z výše uvedeného vyplývá, že k uplatňování osobnostního přístupu k dítěti patří také schopnost učitelek adekvátně zasáhnout v případě nevhodného jednání provozních zaměstnanců s dítětem a prosadit pravidla mateřské školy, která musí být závazná pro všechny zaměstnance mateřské školy.

Dalším faktorem ovlivňujícím osobnostní přístup je také složení dětí ve třídě. Zařazení dvouletého dítěte nebo dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami bez asistenta pedagoga, podle názorů respondentů, nadměrně zatěžuje učitelky a znesnadňuje jejich práci. Za problém označují také zvyšující se počet dětí vyžadující speciální přístup, které však nejsou vykazovány jako děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

d) Osobnostní rozvoj

Z rozhovorů vyplývá velmi kladný přístup učitelek k vlastní práci i dalšímu vzdělávání a uvědomování si nutnosti a důležitosti vlastního vzdělávání. Jako nejpřínosnější označují dotazované učitelky vysokoškolské studium. Teoretické zkušenosti ze studia, podle jejich názoru, doplňují, rozšiřují a potvrzují stávající vědomosti a dovednosti, dávají jim větší pocit sebejistoty. Nové poznatky se snaží aplikovat v praxi. Toto studium také motivuje k dalšímu vzdělávání v různých profesních dovednostech prostřednictvím seminářů, které jsou voleny jednak s ohledem na rozvoj kompetencí v oblastech učitelce blízkých, ale také s ohledem na kompetence, ve kterých cítí rezervy a slabiny i s ohledem na potřeby dětí a jejich rozvoj v různých oblastech. Na základě dat získaných z rozhovorů lze také konstatovat, že čím více se učitelky vzdělávají, tím více jsou schopné sebereflexe a uvědomují si nedostatky, které umí pojmenovat a mají snahu je odstranit dalším vzděláváním.

Na druhé straně se ukazuje, že je skupina učitelek, které nejsou přístupné k dalšímu vzdělávání, popřípadě se vzdělávají jen v oblastech jim blízkých, nebo z donucení

vedením školy. Tento jev se týká hlavně starší generace učitelek, v jejichž práci se projevuje celková stagnace. Nechuť k dalšímu sebevzdělávání s sebou nutně nese ustrnutí na přežitých principech vzdělávání, neochotu přizpůsobit se novému stylu práce i základním principům, na kterých je postaveno současné předškolní vzdělávání. Osobnostní pojetí dítěte v mateřské škole je tak vzhledem k této skupině učitelek stále ještě ohroženo.

9.1.2 Vzdělávací politika

Druhou velkou kategorií, která ovlivňuje podmínky osobnostního pojetí dítěte v mateřské škole je vzdělávací politika státu. Mezi hlavní faktory patří:

- a) současná koncepce předškolního vzdělávání
- b) organizační podmínky vzdělávání

a) současná koncepce předškolního vzdělávání

Učitelky hodnotily současnou koncepci osobnostně orientované předškolní výchovy celkově velmi pozitivně. V porovnání se svazujícím učebně disciplinárním modelem zmiňovaly například volnost, svobodu a otevřený prostor pro práci učitelky, možnost tvořivého přístupu, možnost přizpůsobit se situaci a podmínkám třídy, možnost improvizace, vycházení ze zájmů dítěte, možnost alternativy ve vzdělávání. Z analýzy rozhovorů vyplynulo velmi kladné hodnocení RVP PV, který respondenti většinou dobře chápou a ztotožňují se s jeho záměry. Ukazuje se, že tento dokument vyhovuje hlavně tvořivým učitelkám.

Na druhé straně respondenti poukazují na fakt, že práce založená na RVP PV přináší problémy nesamostatným učitelkám, které ustrnuly v zažitém způsobu práce a nejsou ochotné přizpůsobit se změnám, které tento dokument přináší. V průběhu rozhovorů se také ukázalo, že některé učitelky nechápou správně základní pojmy RVP PV a zaměňují individuální práci s dítětem za individualizaci vzdělávání.

Zároveň s kladným hodnocením osobnostně orientované výchovy však respondenti jednotně odkrývají problém, kterým je vysoký počet dětí ve třídě, jenž neumožňuje podle jejich názoru naplňovat záměry RVP PV a individualizaci vzdělávání v plné míře.

b) organizační podmínky vzdělávání

Organizační podmínky vzdělávání byly pedagogy hodnoceny velmi negativně. Respondenti ukazují především na vysoký počet dětí ve třídě, maximální naplněnost tříd do počtu 28 dětí a nevhodné propojení organizace vzdělávání s financováním mateřských škol. Z rozhovorů vyplynula i zkušenost učitelek s podmínkami vzdělávání v soukromých mateřských školách, kde je možné, podle výpovědi respondentů, vzhledem k menšímu počtu dětí pracovat nesrovnatelně jiným způsobem. Učitelky dále uvádí zkušenosti při menším počtu dětí (například nemocnost), kdy děti maximálně využívají prostoru třídy pro hru, učitelky mají časový prostor pro vnímání jejich potřeb, dostatečný čas na práci ve skupinách, práci s jednotlivci i obsahovou a metodickou diferenciaci vzdělávání. Menší počet dětí ve třídě má podle názorů respondentů vliv na celkové klima třídy, psychickou vyrovnanost dětí i učitelek, a výrazně tak ovlivňuje individualizaci vzdělávání.

Jedním z problémů organizačních podmínek vzdělávání určených státem se ukazuje také individuální integrace dětí do běžných mateřských škol, kterou učitelky chápou jako potřebnou, ale pro kterou nejsou často vytvořeny potřebné podmínky – integrace dětí bez asistenta pedagoga.

Dalším zmiňovaným problémem jsou děti se speciálními vzdělávacími problémy, kterých přibývá. Často se seje v maximálně naplněných třídách těchto dětí několik a opět se musí učitelky vypořádat s tímto problémem bez asistenta pedagoga. Ukazuje se, že někdy nepomohou ani dobré manažerské dovednosti ředitele školy v případě, že nejsou k dispozici finanční prostředky na pokrytí nákladů na práci asistenta pedagoga.

Bezmocně se učitelky cítí i v situaci, kdy dítě zcela zjevně patří do skupiny dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, ale rodiče odmítají podrobit se s dítětem vyšetření ve školském poradenském zařízení. Učitelky nemají v tomto případě žádnou možnost vzniklou situaci ovlivnit.

Učitelky, které mají zkušenost s prací asistenta pedagoga ve třídě, při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, hodnotí tuto spolupráci pozitivně, jako potřebnou a žádoucí. Je zcela zjevné, že učitelky dobře chápou přínos v zařazování znevýhodněných dětí do běžných mateřských škol (pro samotné znevýhodněné dítě i pro děti ostatní), na druhé straně se ho však obávají a této situaci se brání, protože jejich snaha pomoci těmto dětem je místo zasloužené odměny často při neposkytnutí potřebných podmínek provázena neúměrnou zátěží. Dalším důsledkem této situace je potom chybějící časový prostor věnovat se dostatečně ostatním dětem ve třídě.

Nevyhovující organizační podmínky vzdělávání, dané vysokým počtem dětí, dále ovlivňují i vlastní organizaci práce s dětmi v konkrétních mateřských školách. Z rozhovorů vyplývá, že homogenní a heterogenní uspořádání dětí je v mateřských školách zastoupeno vyrovnaně. V jednotřídních mateřských školách jiná možnost není. Ve vícetřídních mateřských školách však často dochází k opětovné volbě homogenního uspořádání dětí, přestože si pedagogové uvědomují výhody heterogenního uspořádání. Jako důvod uvádí větší možnost respektování vývojových potřeb dětí a také snazší diferencování vzdělávání u dětí jednotného věkového složení v přeplněných třídách.

9.2 Postoje předškolních pedagogů k osobnostnímu pojetí dítěte

Z výše uvedených podmínek pro realizaci osobnostního pojetí vzdělávání vyplývá, jak velmi záleží na vzdělávací politice státu a na osobnosti učitelky, jejím přístupu k práci a vlastním osobním i profesním rozvoji. Osobnostní přístup k dítěti, realizace vhodného pedagogického stylu práce a následné uplatňování osobnostního pojetí vzdělávání je základem pro osobnostní pojetí dítěte v mateřské škole.

Z rozhovorů vyplynula nutnost dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a velmi pozitivní hodnocení vysokoškolského studia, které respondentům „otevřít oči“ a usnadňuje chápání současného pojetí předškolního vzdělávání a následně ovlivňuje i postoj učitelek k osobnostnímu pojetí dítěte.

Z analýzy podmínek osobnostního pojetí vzdělávání lze vyvodit závěr, že převažují kladné postoje pedagogů k osobnostnímu pojetí dítěte v mateřské škole. Tento postoj je vyjadřován pozitivním hodnocením osobnostně orientované výchovy, kladným přijetím základního dokumentu předškolního vzdělávání RVP PV a chápáním rozdílů v přístupu k předškolnímu dítěti v minulosti a v současnosti. Kladný postoj k osobnostnímu pojetí dítěte v mateřské škole však vyplývá především z uvědomování si podstaty osobnostního pojetí dítěte předškolními pedagogy, kterou je uspokojování jeho potřeb, respektování individuálních možností, rozvoj potencialit a směřování k šťastně prožitému dětství.

9.3 Problémy při individualizaci vzdělávání

Při zavádění individualizace vzdělávání do praxe předškolních pedagogů vyplynul z analýzy rozhovorů jako jednoznačně největším problémem **vysoký počet dětí** ve třídách mateřských škol. Tento stav je následně příčinou mnoha dalších problémů, které ovlivňují osobnostní pojetí vzdělávání.

Dalším problémem při individualizaci vzdělávání, který však s prvním bezprostředně souvisí, je **nedostatečný počet pedagogů** (hlavně v dopoledních hodinách) na počet dětí ve třídě. Vzniká tak rozpor mezi snahou učitelek pracovat podle zásad RVP PV a realitou maximálně naplněné třídy. Důsledkem je podle názorů respondentů nereálná možnost uplatňovat osobnostní pojetí vzdělávání tak, jak stanovuje RVP PV.

V souvislosti s vysokým počtem dětí učitelkám chybí časový prostor pro naslouchání, komunikaci, soustředěnou pozornost, empatický rozhovor, pozorování spontánní hry a následnou **diagnostiku** potřeb a možností jednotlivých dětí. Problémem při diagnostice dětí jsou také nedostatečné vědomosti a dovednosti některých učitelek. Ohroženo je tak rozpoznání aktuálních vzdělávacích potřeb dítěte a následná volba vhodné vzdělávací nabídky. Ale i v případě, že jsou učitelky schopné postřehnout potřeby jednotlivých dětí, **nedostatek časového prostoru** jim neumožňuje věnovat se jednotlivým dětem podle jejich skutečných potřeb.

Velkým problémem při individualizaci vzdělávání vzniká zařazování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných tříd mateřských škol bez pomoci **asistenta pedagoga**. Vyrůstá také počet dětí vyžadující individuální přístup, přestože nejsou diagnostikovány jako děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Individuální přístup vyžadují i dvouleté děti přijímané do mateřských škol, které jsou nevyspělé a nezralé pro předškolní vzdělávání. Nejistota učitelek v přidělení asistenta pedagoga následně způsobuje negativní postoj k přijímání těchto dětí do mateřských škol.

Z vysokých počtů dětí ve třídě vyplývá i problém **nedostatečné psychické hygieny** pro děti i pedagogy. Hodně dětí způsobuje hodně hluku, málo prostoru pro hru a vyvolává psychickou zátěž pro děti i učitelky což se následně promítá do práce pedagogů a opět ovlivňuje osobnostní pojetí vzdělávání.

Počtem dětí je ovlivněna i **organizace práce s dětmi**, kdy učitelky v důsledku přeplněnosti tříd raději volí řízenou frontální činnost, která je jednodušší na organizaci, než facilitace spontánní hry a diferenciací vzdělávání. V některých případech (pokud to umožňují organizační podmínky škol) řeší učitelky problém vysokého počtu dětí ve třídě paralelní prací dvou učitelek. I tak však vzniká problém, kdy v přeplněných třídách není dostatek prostoru pro spontánní hru i další činnosti dětí a vysoká hlučnost způsobuje, že se děti vzájemně ruší.

Počtem dětí je ovlivňována také **organizace vzdělávání v mateřských školách**, kdy ředitelky ve snaze ulehčit učitelkám práci v přeplněných třídách volí homogenní uspořádání dětí z důvodu větší možnosti respektování vývojových potřeb dětí a také snazší diferencování vzdělávání u dětí jednotného věkového složení.

Individualizace vzdělávání přináší také potřebu nové schopnosti učitelek obhájit ji vůči jiným subjektům. Ukazuje se problém v přechodu mezi primárním a základním vzděláváním, kdy učitelky základních škol mají nereálná očekávání vzhledem k připravenosti dětí na školu. Zvyšuje se také tlak ze strany ambiciózních rodičů, kteří lpí především na vědomostech a dovednostech dětí, vyžadují nadstandardní vzdělávání

prostřednictvím kroužků a neuvědomují si, že přetěžují děti. Na druhé straně jsou problémem i nespolupracující rodiče, kteří odmítají doporučení učitelek ohledně řešení vzdělávacích problémů dětí. Učitelka by měla být schopna **obhájit záměry RVP PV a individualizace vzdělávání**, k čemuž potřebuje nejen dobře znát tento dokument, rozumět mu a ztotožňovat se s ním, ale také pedagogickou odvahu tyto záměry vysvětlovat, prosazovat a obhajovat. Problémem při individualizaci vzdělávání tak může být i neschopnost učitelky obhájit podstatu osobnostního pojetí předškolního vzdělávání před učitelkami základních škol a rodičovskou veřejností.

Prosazení individualizace vzdělávání potřebuje čas. Je nutné, aby ji učitelky pochopily, přijaly a některé změnilly svůj přístup k práci. Problémem je **stagnace některých učitelek**, ustrnutí na zažitých principech výchovy, přetrvávající uplatňování rutinních praktikismů, neochota k dalšímu vzdělávání a odmítání přijetí nového stylu práce. Důsledkem nedostatečného nebo nesprávného pochopení RVP PV je pak formálnost plánování a nekvalitní diagnostikování přinášející „přílišné papírování“ bez pochopení smyslu této činnosti a následné zpětné odmítání tohoto stylu práce.

Individualizace vzdělávání vyžaduje také podporu ze strany vedení mateřských škol vytvořením podmínek pro **vzdělávání předškolních pedagogů**. V některých případech dochází k nedostatečné podpoře tohoto vzdělávání, jindy je další vzdělávání limitováno finanční situací škol. Jako druhotný problém se jeví i **nedostatečné finanční ohodnocení** učitelek, které se dále vzdělávají, pracují kvalitně, ale jejich práce není oceněna, z čehož může vyplynout následná rezignace těchto učitelek, která se projeví v přístupu k práci.

10. DISKUSE A ZÁVĚREČNÉ SHRNUÍ

Osobnostně orientovaná výchova vyžaduje osobnostní přístup k dítěti (individualizaci vzdělávání) a k tomu je nutné chápat dítě v osobnostním pojetí. Abychom přijímali a respektovali dítě jako osobnost, musí učitelka rozumět dítěti, znát jeho vývojová i individuální specifika, ovládat pedagogické dovednosti, mít morální kvality a osvojit si vhodný pedagogický styl. K tomu, abychom mohli realizovat osobnostně orientovanou výchovu, je navíc potřebná podporující vzdělávací politika.

Praktická část této bakalářské práce je věnována výzkumnému šetření, ve kterém bylo zjišťováno, jak vnímají předškolní pedagogové osobnostní pojetí dítěte. Dále se výzkum zabýval zmapováním podmínek pro realizaci osobnostního pojetí vzdělávání v současných mateřských školách a pojmenováním problémů, které vznikají v praxi předškolních pedagogů v souvislosti se zaváděním individualizace vzdělávání do života mateřských škol.

Podmínky k osobnostnímu pojetí předškolního vzdělávání, jako nutného předpokladu pro osobnostní pojetí dítěte v mateřské škole, lze rozdělit podle výsledků výzkumu do dvou základních kategorií, které se vztahují k osobnosti pedagoga a k vzdělávací politice státu.

Za hlavní kategorie, které se vztahují k osobnosti pedagoga, jsem zvolila následující:

- pedagogické dovednosti
- pedagogický styl
- osobnostní přístup
- osobnostní rozvoj

Výsledky výzkumu ukazují, že v oblasti pedagogických dovedností velmi záleží na osobnosti učitelky, jsou ovlivněny osobními předpoklady, praxí, věkem, vzděláním, schopností intuice i osobním přístupem k práci a jejich rozvoj je podmíněn dalším vzděláváním. Největší problémy spatřují respondenti v nedostatečných schopnostech

předškolních pedagogů k diagnostice dětí a v nedostatku časového prostoru pro uplatňování hlavně sociálních dovedností.

Profesní dovednosti a další vzdělávání pedagogů ovlivňují také pedagogický styl práce. Problémem v této oblasti se jeví i v současnosti přetrvávající autoritativní styl některých pedagogů, který je spojen se statickým principem vzdělávání. Dalším významným problémem v této oblasti je volba metod a forem práce, kdy vzhledem k vysokému počtu dětí pedagogové často volí raději frontální způsob práce s dětmi.

Osobnostní přístup k dítěti je nejvíce ovlivněn samotnou osobností učitelky, její schopností využívat profesní kompetence, osobním nasazením a celkovým přístupem k práci. Problémem v této oblasti je velký rozpor mezi snahou učitelek realizovat osobnostní přístup k dítěti a skutečnou realitou ve vlastní praxi, kdy jim vysoký počet dětí ve třídě neumožňuje uplatňovat osobnostní přístup k jednotlivým dětem tak, jak by děti potřebovaly a učitelky chtěly. Dalším problémem v této oblasti mohou být i provozní zaměstnanci nerespektující individualitu dětí a neschopnost učitelky zabránit nevhodnému jednání těchto zaměstnanců. Osobnostní přístup potřebují také děti se speciálními vzdělávacími potřebami a děti dvouleté. Pokud nemá učitelka k dispozici asistenta pedagoga, nutně se to musí projevit v osobnostním přístupu učitelky ke všem dětem ve třídě.

Osobnostní rozvoj předškolních pedagogů je velice individuální a záleží na odpovědnosti každého z nich. Problémem v této oblasti je na jedné straně nedostatečná podpora dalšího vzdělávání ze strany vedení mateřských škol (často limitovaná finanční situací) a na druhé straně nechuť a nezájem o další vzdělávání vycházející ze samotných předškolních pedagogů.

Druhou velkou kategorií, která ovlivňuje podmínky osobnostního pojetí dítěte v mateřské škole je vzdělávací politika státu. Mezi hlavní faktory patří:

- současná koncepce předškolního vzdělávání
- organizační podmínky vzdělávání

Současná koncepce předškolního vzdělávání zakotvená v RVP PV byla předškolními pedagogy hodnocena velmi pozitivně. Zároveň s kladným hodnocením osobnostně orientované výchovy však respondenti jednotně odkrývají problém vztahující se k organizačním podmínkám vzdělávání. Vysoký počet dětí ve třídě neumožňuje podle názoru respondentů naplňovat záměry RVP PV a individualizaci vzdělávání v plné míře.

Z analýzy podmínek osobnostního pojetí vzdělávání lze vyvodit závěr, že převažují kladné postoje pedagogů k osobnostnímu pojetí dítěte v mateřské škole. Pedagogové si uvědomují podstatu osobnostního pojetí dítěte, kterou je uspokojování jeho potřeb, respektování individuálních možností, rozvoj potencialit a směřování k šťastně prožitému dětství. Kladný postoj předškolních pedagogů k osobnostnímu pojetí dítěte v mateřské škole však sám o sobě nestačí. Je nutné realizovat jej prostřednictvím vzdělávání a k tomu potřebují učitelky nejen vlastní dovednosti a dobře napsaný závazný dokument, ale také vhodné podmínky pro vzdělávání dětí.

Bečvářová ke kurikulární proměně (2010, s. 31) uvádí: *„Pedagogové se zpravidla snaží pracovat dobře a kvalitně, nicméně ne vždy se všechno daří, často i ve spojení s tím, že školám nejsou vytvářeny potřebné podmínky (např. navýšení počtu dětí až na 28 dětí ve třídě, přičemž RVP PV byl koncipován na 20 dětí zapsaných v jedné třídě).“*

Na stejný problém nadměrného počtu dětí ve třídách upozorňuje i Svobodová (2010, s. 10) právě v souvislosti s individualizací vzdělávání, která říká: *„Má-li jedna učitelka ve třídě více než dvacet dětí, pak stěží může vnímat prožitky a potřeby jednotlivých dětí a reagovat na ně.“*

Bečvářová (2010, s. 31) dále konstatuje: *„Ukazuje se, že stále přetrvávají nedostatky v chápání nových principů, ve znalosti nových dokumentů a dalších předpisů i v uplatňování nových přístupů, forem a metod v každodenní praxi.“* Můj výzkum ukázal, že nelze úplně souhlasit s tímto názorem. Jistě jsou předškolní pedagogové, kterých se toto tvrzení týká a výzkum to dokazuje. Chtěla bych se však na základě výzkumu zastat převážné většiny učitelek mateřských škol, protože se ukazuje,

že učitelky dobře chápou principy osobnostně orientované výchovy, ztotožňují se se záměry RVP PV a nechybí jim ani snaha uplatňovat při organizaci vzdělávání nové metody a formy práce. Výzkum jednoznačně ukazuje, že to, co učitelkám chybí, je podpora vzdělávací politiky státu v oblasti vytváření vhodných podmínek pro individualizované, osobnostní vzdělávání.

Hlavní problémy, týkající se vzdělávací politiky státu, které z výzkumu vyplynuly:

- vysoký počet dětí ovlivňuje nedostatek časového prostoru pro:
 - ⇒ naplňování potřeb jednotlivých dětí
 - ⇒ diagnostiku dětí
 - ⇒ individuální práci s dětmi
 - ⇒ osobnostní přístup k dítěti
- vysoký počet dětí ovlivňuje také:
 - ⇒ organizaci práce s dětmi (výběr forem a metod)
 - ⇒ organizaci vzdělávání v mateřských školách (homogenní uspořádání)
 - ⇒ nedostatečnou psychickou hygienu pro děti i učitelky
- nedostatečný počet pedagogů na počet dětí ve třídě především v dopoledních hodinách
- chybějící asistenti pedagoga pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami
- nedostatečné finanční ohodnocení kvalitně pracujících předškolních pedagogů

Hlavní problémy, týkající se osobnosti pedagoga, které z výzkumu vyplynuly:

- nedostatečné znalosti a dovednosti v oblasti diagnostiky u některých učitelek
- chybějící schopnost učitelek obhájit záměry RVP PV a individualizaci vzdělávání
- stagnace a přetrvávající autoritativní styl práce některých učitelek
- nedostatečné vzdělávání některých předškolních pedagogů

Z výše uvedených problémů při individualizaci vzdělávání vyplývá špatná vzdělávací politika státu při řešení organizačních podmínek předškolního vzdělávání. Řešením

situace se ukazuje snížení počtu dětí ve třídě, podle názorů respondentů maximálně na 20 zapsaných dětí. Při zachování současného nevyhovujícího stavu maximální naplněnosti tříd je pak nutné zvýšení počtu pedagogů a asistentů pedagogů pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Dalším řešením problémů, které souvisí s individualizací vzdělávání, by bylo také zavedení systematického a povinného dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků financovaného prostřednictvím ministerstva školství. Tento problém by pomohl vyřešit i nový kariérní řád.

ZÁVĚR

Závěrem bych chtěla říci jen tolik, že osobnostní pojetí dítěte v mateřské škole je celoživotním úkolem nás předškolních pedagogů. Je nutné obrátit svou pozornost na osobnost dítěte a uvědomit si, že před námi stojí živoucí dítě, které má své potřeby a individuální možnosti rozvoje. Naším úkolem je vést toto dítě předškolním vzděláváním tak, aby se učilo poznávat, jednat, žít společně s ostatními a se učilo být autentickou integrovanou osobností.

Šťastně prožité dětství může předškolní pedagog výrazně ovlivnit realizací individualizace vzdělávání a osobnostním přístupem k dítěti, ve kterém se promítají jeho pedagogické dovednosti a osobní kvality. Pro mne jako učitelku mateřské školy je velmi důležitá spokojenost všech dětí, které jsou mi svěřeny, protože potom mám i já pocit spokojenosti z vlastní práce.

Bohužel musím podle výsledků výzkumu konstatovat, že praxi předškolních pedagogů, kteří se snaží pracovat podle záměrů RVP PV a naplňovat podstatu osobnostního pojetí dítěte v mateřské škole, ovlivňuje špatná vzdělávací politika státu. Vysoké počty dětí ve třídách a nedostatečný počet pedagogů nedovolují učitelce naplňovat záměry RVP PV v plné míře tak, aby vzdělávání bylo skutečně vázáno k individuálně různým možnostem a potřebám jednotlivých dětí.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- [1] BEČVÁŘOVÁ, Zuzana. *Kvalita, strategie a efektivita v řízení mateřské školy*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-221-8.
- [2] BRUCEOVÁ, Tina. *Předškolní výchova: deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi*. Praha: Portál, 1996. *Výchova dětí od 3 do 8 let*. ISBN 80-717-8068-5.
- [3] ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178- 463-X.
- [4] DRAPELA, Victor. *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-134-7.
- [5] HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
- [6] HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vydání. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-262-0219-6.
- [7] HORKÁ, Hana, Hana FIALOVÁ, Tomáš JANÍK a Jana KRATOCHVÍLOVÁ. *Studie ze školní pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-2010-4859-1.
- [8] KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. Bystřice pod Hostýnem: Spirála, 2008. ISBN 978-809-0403-000.
- [9] KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi: význam hry, role pedagoga, cíl hry, soubor her*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3.
- [10] MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 3. vydání Praha: Portál, 2000. *Rádcí pro rodiče a vychovatele*. ISBN 80-717-8494-X.
- [11] OPRAVILOVÁ, Eva. *Pojetí, smysl a základní orientace předškolní výchovy*. In: KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA. *Předškolní a primární pedagogika*. 2. vydání. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-828-9.
- [12] OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ. *Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8847-3.

- [13] OPRAVILOVÁ, Eva a Jana KROPÁČKOVÁ. *Studijní texty k předškolní pedagogice s úvodem do pedagogiky*. Praha: UK Praha-pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-251-2.
- [14] PREKOPOVÁ, Jiřina a Christel SCHWEIZEROVÁ. *Děti jsou hosté, kteří hledají cestu*. 5. vydání. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-495-3.
- [15] PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.
- [16] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4. vydání. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-4168.
- [17] ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti*. 6. vydání. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3133-9.
- [18] SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
- [19] SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV: metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy*. V Praze: VP, 200.[78] s. příloh v různém stránkování. ISBN 978-808-7000-106.
- [20] SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2006. ISBN 80-870-0000-5.
- [21] SVOBODOVÁ, Eva. *Obsah a formy předškolního vzdělávání*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. ISBN 978-80-7040-940-4.
- [22] SVOBODOVÁ, Eva. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2010. Nahlížet - nacházet. ISBN 80-86307-39-5.
- [23] SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-807-3677-749.
- [24] ŠMELOVÁ, Eva. *Národní vzdělávací program rozvoje vzdělání v České republice (Bílá kniha)*. In: SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-807-3677-749.
- [25] ŠULOVÁ, Lenka. *Repetitorium vybraných poznatků vývojové psychologie*. In: MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-807-3676-278.

- [26] ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [27] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 - Okruhy rozhovoru

Příloha č. 2 – Ukázka konkrétního rozhovoru (přepis)

Příloha č. 1 - Okruhy rozhovoru

1. Můžete mi říci, v jakém typu MŠ pracujete a stručně charakterizovat svoji třídu? (podmínky vzdělávání dětí)

Sondážní otázky:

- Pracujete v MŠ jednotřídní, vícetřídní, složení dětí heterogenní, homogenní?
- Máte zkušenost s alternativním vzděláváním?
- S jakým počtem dětí průměrně pracujete?
- Jaká je vaše zkušenost s integrací dětí se speciálními vzdělávacími potřebami? Jak je zajištěna péče o tyto děti? (asistent dítěte/pedagoga)

2. Co byste řekla o svém způsobu práce s dětmi? (vztah k osobnosti dítěte, pedagogický styl)

Sondážní otázky:

- Jaký výchovný styl, principy, přístupy upřednostňujete?
- Co je pro vás při práci s dětmi důležité?
- Setkala jste se v praxi s někým, jehož výchovný styl se vám nelíbí? Proč?

3. Jaký máte názor na současnou koncepci osobnostně orientované předškolní výchovy? (postoj k osobnostnímu pojetí vzdělávání)

Sondážní otázky:

- Jak vám vyhovuje osobnostní (na dítě zaměřené) pojetí vzdělávání?
- Co si myslíte o záměrech RVP PV a individualizaci vzdělávání v porovnání s praxí?
- Co vnímáte jako pozitivum a co vám práci nejvíce ztěžuje?
- Můžete porovnat předškolní vzdělávání před rokem 1989 a v současnosti vzhledem k dítěti? Vzhledem k práci učitelky?

4. Myslíte si, že naplňujete ve své praxi osobnostní přístup ke každému jednotlivému dítěti?

(vnímání osobnosti dítěte, postoj a podmínky k osobnostnímu přístupu)

Sondážní otázky:

- Myslíte si, že dobře znáte, rozumíte a vyhovujete individuálním potřebám a možnostem každého dítěte ve třídě?
- Můžete charakterizovat jak?
- Jaký problém v této oblasti spatřujete ve své praxi?
- Můžete mi říci, kdy jste se naposledy vzdělávala v oblasti osobnostního přístupu k dítěti? Máte možnost sebevzdělávání v této oblasti?
- Jakým způsobem zjišťujete individuální potřeby a rozvoj dětí? (schopnost diagnostiky)

5. Představte si, že jste ministr školství. Změnila byste něco v předškolním vzdělávání, aby bylo z vašeho pohledu pro dítě optimální?

(vnímání problémů v předškolním vzdělávání)

Sondážní otázky:

- Jaké podmínky potřebujete ke své práci, abyste mohla individuálně podporovat rozvoj každého dítěte v MŠ?

6. Učitelka MŠ musí ovládat mnoho profesních kompetencí (například oborové, metodické, diagnostické, kompetence zaměřené k respektování vývojových a individuálních zvláštností, sociálněpsychologické - akceptování osobnosti dětí, autenticita, empatie, naslouchání...). Ve kterých kompetencích jsou učitelky MŠ podle vašeho názoru nejsilnější a naopak nejslabší?

(vnímání problémů v profesních dovednostech)

Sondážní otázky:

- Co si myslíte o vlastním naplňování profesních kompetencí?
- V které oblasti se vy osobně cítíte nejsilnější a ve které máte rezervy nebo problémy s uplatňováním?

7. Vzpomenete si, jaké vzdělávací aktivity jste absolvovala v posledních letech a na co byly zaměřeny? (podmínky a postoje k osobnostnímu rozvoji)

Sondážní otázky:

- Jaké jsou vaše možnosti a zájem o sebevzdělávání?
- Co vám další vzdělávání přináší?
- Jaké oblasti profesních dovedností se nejvíce věnujete při samostudiu?

8. Chtěla byste na závěr něco doplnit nebo se ještě zeptat?

Příloha č. 2 – Ukázka konkrétního rozhovoru (přepis)

Ahoj, jmenuji se Jitka Černá a jsem studentkou pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, obor Učitelství pro mateřské školy. Chtěla bych tě požádat o rozhovor na téma Osobností pojetí dítěte v mateřské škole. Tento rozhovor chci využít pouze pro výzkumné účely mé bakalářské práce a všechny informace, které z rozhovoru získám a ve výzkumu použiji, budou anonymní. Musím se tě zeptat, jestli souhlasíš se spoluúčastí na mém výzkumu a jestli můžu rozhovor nahrávat na diktafon.

„Ano, můžeš, souhlasím.“

Tak děkuji a můžeme jít na otázky

„Dobře.“

1. Chtěla bych se zeptat, jestli mi můžeš říct, v jakém typu mateřské školy pracuješ a stručně charakterizovat svou třídu.

„Tak já pracuju v mateřské škole na okresním městě. Je to pětitřídní mateřská škola, patří vlastně do devíti mateřských subjektů města. Naše škola je tedy pětitřídní a třídy jsou vesměs homogenního složení. S tím, že v těch dvou předškolních třídách jsou i děti mladší.“

A ty pracuješ konkrétně na jaké třídě?

„Já pracuju s předškolními dětmi, máme zapsáno 28 dětí a z toho teda máme 22 předškoláků a 6 dětí mladších.“

Hm, máš nějakou zkušenost třeba s integrací nebo s dětmi se speciálními potřebami?

„Samozřejmě už sama jsem měla několik integrovaných dětí. Už v dřívějšku jsem měla dítě tělesně postižené, pak mentálně postižené a v současné době v naší mateřské škole je dítě s Metriovým syndromem a s kombinovaným postižením, tu teda nemám ve své třídě. Je právě v druhém předškolním oddělení.“

2. Hm, dobře, děkuji. A mohla bys mi teď říci něco o svém způsobu práce s dětmi? Jak bys charakterizovala svůj způsob nebo styl práce s dětmi, tvůj přístup?

„No, tak já si myslím, že patřím mezi učitelky, které uplatňují takový empatický a citový vztah k dítěti. Vlastně respektuji potřeby dětí a vlastně vůbec, jako to dítě takové. Je to takovej, vlastně bezhlasnej človíček, který nám plně důvěřuje. V podstatě i naše vzájemné vztahy jsou založené na důvěře, oni vědí, co ode mě mohou očekávat a já už vlastně vím, co očekávat od nich, protože my si v naší mateřské škole vedeme děti od malých dětí do předškoláků, takže už jsme taková velká sehraná parta.“

Hm a mohla bych se zeptat, co konkrétně, když pracuješ s dětmi, co je pro tebe nejdůležitější při té práci s dětmi?

„No určitě si myslím, že je důležitý zohledňovat hlavně potřeby dětí a vlastně reagovat na ty, na jejich zájmy a potřeby, potom taky využít momentální situaci ve třídě.“

Hm

„Pro vlastní dobro vlastně kolektivu.“

No, a když se tě ještě zeptám, jestli ses ve své praxi setkala s někým, jehož výchovný styl by se ti třeba nelíbil z nějakého důvodu?

„Pracovala jsem asi dva nebo tři roky s kolegyní, která na děti křičela, vyloženě autoritativní přístup k dětem. Děti se jí bály, někdy jsem se jí bála i trochu já, když zakřičela. A vím, že teda tenhle ten způsob práce není dobrý, já to taky neupřednostňuju, spíš se snažím s dětmi vycházet, snažím se s nimi domluvit. Jistě, že musí respektovat určitá pravidla, ty si společně ve třídě vytváříme. Na začátku roku je zase obměňujeme, přidáváme třeba další, protože jsou ty děti starší, vyskytnou se další situace, které je potřeba nějak ošetřit. A tak si je teda vytvoříme, společně vyvodíme nové pravidlo, kterým se snažíme všichni řídit.“

Takže na nich pracujete společně?

„Jistě na začátku školního roku si je vytvoříme, tak co by se jim líbilo, co by se jimi dalo zařídit, aby nám všem ve třídě bylo dobře. A podílejí se na tom obě učitelky a máme graficky znázorněné. Děti je znají dobře, máme je zapracované i v třídním vzdělávacím programu.“

3. Dobře, tak můžeme přistoupit myslím k další otázce. Chtěla bych se tě zeptat, jaký máš názor na současnou koncepci osobnostně orientované předškolní výchovy, která vychází z rámcově vzdělávacího programu?

„No myslím si, že je to koncepce lepší. Já vlastně pracuju už delší dobu s dětmi v mateřské škole, takže v dřívějších dobách to bylo dost pro učitelkou omezené, musela se striktně řídit pokyny, jednak ředitele a jednak závaznými osnovami. Proto vlastně ten osobnostně orientovaný model se mi líbí, že vychází ze zájmu dětí, vychází ze zájmu, respektu mezi učitelem a dítětem, je tam ten partnerský vztah.“

Mohla bys mi ještě říci, v podstatě jsi odpověděla na to, jaké to bylo před rokem 89, jaké je to v současné době. Kdybych ještě chtěla, abys specifikovala, co nejvíc se ti líbí, jaká jsou pozitiva a negativa současného rámcově vzdělávacího programu. Co třeba se ti na něm líbí a co nejvíc ti práci ztěžuje, v čem vidíš negativum?

„Tak, když to srovnám s historií, tak dřív závazné osnovy pro učitele byly hrozně svazující. Člověk vlastně musel plnit v podstatě ten den, co bylo stanovený, hrozně malý, omezený výběr, když už si chtěl něco vybrat, tak to muselo být náplní toho obsahu. Vlastně cíl byl daný a vlastně obsah, písničku, básničku, malování, konkrétní činnost si mohl upravit, ale i tak byly doporučené návrhy, a to jsem se cítila hrozně svázaná. Třeba bych zrovna s těma dětma úkol splnila úplně jinak. Takže, v tom vidím přínos dnešního pojetí, a vůbec celý rámcový program předškolního vzdělávání dává tomu učiteli volnost, může k tomu přistupovat tvořivě a vlastně ten den v mateřské škole dělat tak jak to cítí. Že to vychází z potřeb dětí a i ze svých, udělat si ten den hezky, aby nám všem bylo dobře.“

Dobře, děkuji. A když teda mluvíš o té volnosti a svobodě, je tam třeba něco, co se ti na tom rámcově vzdělávacím programu nelíbí, nebo je podle tebe sestaven tak, aby odpovídal těm potřebám dětí?

„To si myslím, že je. Ale třeba některé učitelky by mohly spatřovat negativum v tom, že k práci musí jinak přistupovat, víc přemýšlet, provazovat některé souvislosti a tak nějak zpracovávat cíle, které jsou tam dané, a může si je rozvádět. V dnešní době je to prostě lepší z tohoto důvodu, že nejsme ničím omezovaní a záleží na nás, jak to pojmem a jak moc se chce člověk té práci věnovat.“

Takže záleží vlastně...?

„Na osobnosti učitelky a na tom, jak chce a kolik toho chce do práce investovat.“

Takže si myslíš, že na té osobnosti učitelky hodně záleží?

„Určitě.“

Dobře

„Nejen na osobnosti učitelky, ale i na souhrě obou učitelek na třídě. Z vlastní zkušenosti vím, už pracuju asi sedmý rok, možná osmý, se svou kolegyní a máme jednotné vedení dětí, domluvíme se na postupech i na pedagogickém stylu. Máme podobný, tedy spíše demokratický, vlastně respektujeme dětské potřeby, umíme s nima udělat legraci, ale oni vědí odsud, posud. Máme stanovená pravidla, které i my, učitelky dodržuje, například, že nemluvíme u jídla s plnou pusou.“

4. Dobře, ještě bych se tě zeptala, jestli si myslíš, že ve své praxi naplňuješ osobnostní přístup ke každému jednotlivému dítěti?

„No myslím si, že... nebo, snažím se. A nejenom já, ale myslím si, že i moje kolegyně, protože o dětech si společně vyprávíme, vzájemně si sdělujeme pozorování, co si o nich myslíme, jak vlastně oni se chovají, v čem jsou dobré, v čem potřebují rozvíjet a z toho pak konkrétně plánujeme další činnosti, a potom zařazujeme do té naší práce. Že víme třeba, že děti rády zpívají, tak upřednostňujeme kromě jiného to zpívání, protože víme, že jim to přináší radost.“

A myslíš si, že konkrétně teda na té tvojí třídě, že zvládáš sledovat opravdu potřeby každého jednotlivého dítěte?

„No, s pravdou musím říct, že v tom ohromném počtu, co máme, 28 dětí to není ani možné. Že by to šlo s menším počtem dětí, kdy teda člověk má přehled o jejich skutečných potřebách, co potřebují v dané chvíli. Je to dáno zase tím počtem, že někdy dítě chce něco sdělit, ale není ani čas ani prostor, protože zrovna děláme něco jiného. Myslím si, že je to tím, že je hodně dětí a málo učitelů. Kdybychom se mohly alespoň překrývat víc, nebo bylo víc učitelek na ten počet dětí, ale to si nemyslím, že by bylo šťastný řešení, lepší by bylo snížit počet dětí ve třídě.“

Dobře, děkuji. A mohla bys mi říct, kdy ses naposledy vzdělávala v oblasti osobnostního přístupu k dítěti? Jestli jsi realizovala nějaké aktivity, které by se tím vyloženě zabývaly?

„Určitě. Já tedy studuju na pedagogické fakultě budějovické univerzity a tam jsme vlastně měly i různé předměty, které odrážely ten osobnostní přístup k dětem. Ať už to byla efektivní komunikace, která byla v podstatě pro mě novinkou po stránce teoretické. Tím chci říct, že člověk, když si vybere práci s dětmi, tak asi nějaké vnitřní předpoklady, nebo osobní předpoklady musí mít. Takže já jsem ty formy efektivní komunikace, teď už vím, že jsou to formy efektivní komunikace, užívala intuitivně.“

Hm, dobře.

„A vlastně nejenom to, občas se naskytne možnost na nějaký dobrý seminář.“

Dobře a ještě bych se zeptala, když jsme mluvily o těch individuálních potřebách dětí. Jakým způsobem zjišťuješ ty individuální potřeby dětí?

„No vedeme si s kolegyní diagnostiku jednotlivých dětí, která teda obsahuje více než dřív. Dřív byla diagnostika taková, jestli umí počítat, umí barvy, maximálně geometrické tvary. Teď je to teda spíš z toho psychologického pohledu na věc, kde teda se třeba zabýváme, a vedeme si i písemné záznamy, jak se dítě projevuje, zda je vůdčí typ, jestli má hodně kamarádů, s kterými kamarády si hraje, jak se zapojuje do činnosti, jestli je aktivní, jestli se do činností musí nutit. Myslím si, že v současné době to vnímáme z jiného úhlu pohledu, nejenom znalosti, to je celkem jednoduchý si vzít dítě, jestli umí barvy nebo ne.“

5. Dobře. Tak bychom zkusily další otázku. Představ si, že jsi ministr školství, změnila bys něco v předškolním vzdělávání, aby bylo optimální? Nebo tak, jak by sis představovala, že je optimální pro předškolní dítě?

„Zrovna tuhle jsem říkala, že kdybych byla ministr školství, tak bych určitě zavedla, což se mi asi jediný líbilo z dřívější doby, ranní filtr, v uvozovkách ranní filtr u dětí. Teď vlastně, když nemá dítě horečku, tak učitelka nemá šanci požádat rodiče, aby šli s tím dítětem k doktoru. Takže nás tam vlastně nakazí, nejenom nás, ale i děti a je to zase bezohlednost k ostatním. A ještě kdybych mohla být ministryně školství, tak bych bojovala za snížené počty dětí ve třídách.“

Myslíš, že ještě nějakým jiným způsobem by se dalo zlepšit, zoptimalizovat to prostředí v mateřské škole?

„No, myslím si, už jsme o tom mluvily, že důležitý faktor je i ta učitelka. Takže určitě bych podporovala vzdělávání učitelek a třeba i z těch učitelek nejenom mladých, ale

i těch starších, které vlastně mnohdy používají ty starý formy práce a nejsou někdy ani ochotny se vzdělávat.“

Hm, ještě něco bys chtěla dodat?

„No, bylo by třeba doplnit, jak už jsme mluvily o těch dětech handicapovaných, co jsou integrováni do běžných mateřských škol, což pro to určitě jsem, protože pro ty děti to má nesmírně význam z obou stran, jak pro ty běžné, tak pro to handicapované dítě. Jsou vlastně obě strany obohacené, už se učí respektu a těm dalším věcem, které s tím souvisí. Poznají, že někdo může mít problémy, už se učí vzájemně pomáhat. Takže kdybych mohla to zařídit, tak bych určitě zřídila víc míst asistenta pedagoga, protože těch je pořád málo, je to složitý zpracovat žádosti, než se získá asistent na školu a je to jenom výjimečným případem. Sama z vlastní zkušenosti vím. Teda teď u té holčičky, kterou máme ve školce, máme asistentku, shodou okolností je to teda její maminka, ale pracuje jako asistent pedagoga. Předcházející ty integrace, jak jsem měla, to bylo bez asistenta 28 dětí ve třídě a děvče tělesně postižené jsem nosila do třetího poschodí třikrát denně. A pak to mentální postižení, bylo nás tam zase 28, jedna učitelka oblíkala mentálně postiženou holčičku a ta druhá oblíkala 27 dětí.“

A kdybys měla identifikovat tenhle stav, který byl? Byl pro tebe vyhovující?

Nebo jak jsi cítila tenhle stav? Tyhle podmínky, které jsi měla v práci?

„No bylo to hrozně nevyhovující. Byla jsem z toho unavená a vlastně člověk se nemohl věnovat těm ostatním dětem tak, jak by potřeboval.“

6. Dobře, zeptala bych se tě na další otázku. Učitelka mateřské školy musí ovládat mnoho profesních dovedností. Je toho opravdu hodně, co učitelka mateřské školy musí zvládnout, znát, ovládat. Musí znát například oborové kompetence, metodické, diagnostické. Kompetence, které jsou právě zaměřené k respektování vývojových a individuálních zvláštností, potom sociálně psychologické, kam patří třeba akceptování osobností dětí, autenticita, empatie nebo naslouchání. Co si myslíš, ve kterých kompetencích jsou učitelky mateřské školy podle tvého názoru nejsilnější a kde naopak mají mezery, ve kterých jsou nejslabší?

„Já si myslím, že celkem učitelky u nás respektují vývojové zvláštnosti dětí, tam si myslím, že takový problém nevidím. V té individualitě dítěte, tam si myslím, že už

některé to nedovedou až tak odlišit, že každé dítě je jiné a potřebuje jiný přístup. Potřebuje jiným způsobem uspokojovat ty jeho potřeby a zájmy. To oborové, to už vlastně souvisí s dalším vzděláváním učitelů, což už vlastně kvůli financování na školách není nejlepší. Metodické si myslím, že by nebyly tak špatný.“

Takže ve kterých myslíš, že by bylo potřeba nejvíc zapracovat? Na kterých těch kompetencích?

„Hlavně na těch sociálně psychologických, aby si ty učitelky uvědomily, že vlastně to dítě není jenom do jejich péče na chvíli svěřené, ale že je to člověk, který má duši a má určité potřeby a zájmy. A my jsme tam od toho, aby tomu dítěti bylo ve školce dobře, cítilo se tam dobře a rádo se tam vracelo.“

A kdybich ještě doplnila takovou dost osobní otázku. Ve které kompetenci, nebo ve které oblasti těch kompetencí se ty cítíš nejsilnější nebo nejslabší?

„Nejslabší u mě asi převládá ta diagnostická kompetence, i když teda studiem na zdejší škole se to dost zlepšilo, protože se mi to vlastně dostává do rukou a přemýšlím o tom teoretickým základu. Prostě dostává se mi ta potřebná teorie, která chyběla. Jak už jsem uváděla, dřívější způsob diagnostiky byl velice omezený, teď je to právě na základě psychologie, pedagogiky, vývojové psychologie, psychologie osobnosti. Prostě vlastně diagnostika je takový vzájemně se prolínající celek z těchto všech psychologicko-pedagogických disciplín, takže tam pořád vidím, že mám rezervy a pořád je tam co se učit.“

7. A vzpomeneš si, které vzdělávací aktivity jsi absolvovala v posledních letech a na co byly případně zaměřeny?

„Další vzdělávání? Určitě největším přínosem pro mě bude tady na pedagogické fakultě, protože to se dozvídám hodně nových věcí, některé jsem dělala intuitivně, teď to vlastně dostává ten odborný kabát, odborný název. Co my jsme vlastně dělaly živelně, spontánně. A to díky tomu, že člověk tu profesi už dělá 30 let, takže snad si myslím, že už o ní něco ví a ví, s čím může počítat.“

A když si sama můžeš vybrat seminář, tak jaký je ti blížký, po jakém sáhneš? Nebo když si vybíráš z té nabídky, vybíráš si z toho, co zrovna potřebuješ nebo semináře, co se ti vlastně líbí?

„Jak už jsem říkala. U nás v naší školce, myslím v tom celém právním subjektu je to teda limitované finančně. Ale když už si teda mám seminář vybrat a zaplatit, vybírám podle svých zájmů a činností, protože raději každý dělá s dětmi oblast, která je mu bližší. Já třeba mám hudebku, tak ráda chodím na semináře z hudební výchovy. Vyučuji děti angličtině, takže dál se vzdělávám v angličtině, protože těch nápadů není nikdy dost, ale nejvíc mě přitahují ty psychologický a pedagogický, takový to zaměření semináře, kde vlastně člověk proniká víc do hloubky duše toho dítěte, dozvídá se pořád něco nového.“

8. Dobře děkuju. A na závěr, protože si myslím, že jsme probraly všechny otázky, které jsem na tebe měla, tak se tě chci ještě zeptat, jestli bys chtěla něco doplnit, k tomu o čem jsme mluvily, případně se na něco zeptat?

„Na závěr bych chtěla teda asi říct, že současně nastavené podmínky pro práci učitelky mi teda vyhovují. Já už říkám, záleží na dětech a na mě, jak si tu společnou činnost ve školce zařídíme. Jaký si to uděláme, takový to budeme mít a když to člověk dělá s radostí a má pocit z dobře vykonané práce a děti se rády vrací do školky, třeba někdy odpoledne nechtějí odejít domů, z toho máme potom pocit, že se to daří.“

Dobře, děkuji za rozhovor, za tvůj čas a ochotu.