

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Bakalářská práce

2010

Marie Kůgelová

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
Pedagogická fakulta
Ústav speciálněpedagogických studií

MARIE KŮGELOVÁ
III. ročník – kombinované studium

Obor: speciální pedagogika předškolního věku

**OSOBNOSTNĚ ORIENTO VANÁ VÝCHOVA
V MATEŘSKÉ ŠKOLE**
Bakalářská práce

Vedoucí práce: doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.

Olomouc 2010

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala pod odborným dohledem vedoucí bakalářské práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Olomouci dne 15.6.2010

.....

podpis

Poděkování

Děkuji paní doc. PhDr. Evě Šmelové, PhD., za odborné vedení bakalářské práce, za poskytování cenných rad, dále své rodině a učitelkám mateřských škol, u nichž jsem prováděla výzkum.

OBSAH

ÚVOD.....	6
I. TEORETICKÁ ČÁST	8
1. Dítě a dětství.....	8
1.1. Vymezení pojmu dítě a dětství.....	8
1.2. Dětství v historickém vývoji.....	9
1.2.1. <i>Dítě a dětství v období pravěku</i>	9
1.2.2. <i>Období starověku – Řecko a Řím</i>	10
1.2.3. <i>Dětství v období středověku</i>	10
1.2.4. <i>Dítě a dětství v období novověku</i>	11
1.3. Různé názory na osobnost dítěte	14
2. Proměny názorů na předškolní pedagogiku a osobnost dítěte	16
2.1. Orientace cílů předškolní výchovy	16
2.2. Sociocentrické zaměření výchovy	17
2.3. Pedocentrické zaměření výchovy	18
2.4. Osobnostní (konvergentní) zaměření výchovy	19
3. Osobnostně orientovaná výchova – nedílná součást RVP pro PV	22
3.1. Vztah učitelky k dítěti.....	22
3.2. Vztah učitelky k rodině	23
3.3. Vztah ke hře a učení	24
3.4. Vztah k počátečnímu vzdělávání.....	26
3.5. Vztah k tvořivosti a samostatnosti	27
3.6. Vztah k individualizaci.....	28
3.7. Vztah k alternativnosti	30
II. EMPIRICKÁ ČÁST	32
4. Metodologie empirického šetření	32
4.1. Cíl	32
4.2. Stanovení problémů	32
4.3. Volba výzkumné metody	32
4.4. Charakteristika a popis zkoumaného objektu	32
4.5. Analýza a interpretace dat.....	34
4.5.1. Shrnutí	76
Závěr	80

Přílohy

Seznam literatury

Anotace

Úvod

Otázka osobnostně orientovaného přístupu ve výchově dítěte je pro mě velmi důležitá z hlediska mé profese učitelky mateřské školy. Pracuji s dětmi předškolního věku, ale také mám několikaletou zkušenost z práce učitelky v základní škole.

Výběr tématu, osobnostně orientovaná výchova v mateřské škole, ovlivnila také skutečnost, že jsem měla možnost pracovat s dětmi v MŠ ještě před rokem 1989, kdy cíle výchovy a vzdělávání dítěte byly chápány jako příprava na školu s autoritativním a nadřazeným přístupem učitelky. Práce s dětmi se plánovala podle Programu výchovné práce pro jesle a MŠ, sice velmi pečlivě zpracovaného, ale při samotné práci s dětmi převažoval neklid a stres. Osobnost dítěte nebyla doceňována, ke všem dětem se přistupovalo stejně i přesto, že v metodikách a publikacích byl kladen důraz na individuální přístup k dítěti. V praxi bylo velmi těžké toto splnit. Pracovalo se ve dvou zaměstnáních během dopoledne v počtu až 30 dětí. Již v té době jsem se zamýšlela nad tím, že něco není správné. Po návratu z mateřské dovolené v roce 1992, po všech změnách, které přinesla sametová revoluce, jsem byla zvědavá, jaké změny nastaly v předškolním vzdělávání.

Názor, že se nic nemusí, děti si mají hlavně hrát, do ničeho se nenutit a tím se budou rozvíjet v jedinečnou bytost, mě neoslovil. Chyběl mi systém plánování a určitý řád, který malé děti nutně potřebují.

V roce 2001 jsem nastoupila do MŠ jako ředitelka a nastalo znovu rozčarování. Začala jsem hledat, o co se opřít při plánování práce, jak v praxi uplatnit přístup orientovaný na rozvoj osobnosti dítěte. Nově vydaný RVP pro PV byl jediným a ještě nezávazným dokumentem s novým pohledem na osobnost dítěte předškolního věku.

V té době mě oslovila myšlenka Kurikula podpory zdraví v MŠ. Zde byl a je kladen důraz na prožívání dítěte, na to, že každé dítě je jiné a vyvíjí se jiným tempem a má právo být sebou samým.

Oslovil mě právě osobnostně orientovaný přístup k dítěti, otázka stresu a emocionálního vývoje, uspokojování přirozených potřeb, zdůraznění spontánní hry jako hlavní činnosti dítěte a respekt k potřebám dítěte. Zdá se mi, že ve třídách současných mateřských škol s vysokým počtem dětí, kolem 28 na jednu třídu, není možné tento individualizovaný přístup zcela uplatnit a to je škoda. Upřímně, ani sebelepší učitelka toho během dne v tomto počtu dětí nedosáhne. Proto jsem si právě tento problém stanovila jako cíl své bakalářské práce.

Cílem mé práce v teoretické části je vymežit pojem dítě a dětství v historických proměnách, proměny názorů na předškolní pedagogiku, specifikovat osobnostně orientovaný model výchovy a pojmenovat cíle předškolního vzdělávání.

Cílem empirické části je zmapovat a následně analyzovat, do jaké míry osobnostně orientovaný model výchovy uplatňují učitelky mateřských škol v každodenní pedagogické práci.

I. Teoretická část

„Chyby první výchovy nás provázejí celým životem, proto nejpřednější stráž lidského pokolení je v kolébce.“

J. A. Komenský

1. Dítě a dětství

1.1. Vymezení pojmu dítě a dětství

„Když se řekne „dítě“, každý z nás může mít v daný okamžik jinou představu, někdo si vybaví např. novorozence, kterého si právě včera přivezli sousedé z porodnice, učitel má před sebou žáky, matka svoje dítě.“ (Šmelová, 2004, s. 9)

Při příchodu dítěte na svět vyvstává řada praktických a teoretických otázek. Jednou z nich je vymezení samého pojmu dítě a jeho podstatných znaků. Definicí dítěte stanovuje Úmluva o právech dítěte, která vstoupila v platnost v roce 1990. (Opravilová, 2001)

„Pro účely této úmluvy se dítětem rozumí každá lidská bytost mladší osmnácti let, pokud podle právního řádu, jenž se na dítě vztahuje, není zletilosti dosaženo dříve.“ (Úmluva o právech dítěte, 1990, čl. 1)

V nejranějším období života se vytvářejí útvary a funkce, jež jsou základem konečné struktury jedince. První dny, ale také několik počátečních roků života dítěte, je nezbytné poskytovat dětem podpůrné i rozvíjející se činnosti a vytvořit prostor pro naplnění rozvojových předpokladů. (Opravilová, 2001)

Je nutné si uvědomit, že vývoj pojetí dítěte a dětství není ve společenských a humanitních vědách nijak poznanou zájmovou oblastí. Ve světě datujeme první pokusy o komplexní pohled na dítě a dětství teprve od počátku 20. století. Prvními pokusy byly studie, týkající se pojetí dítěte v uměleckém ztvárnění, zejména výtvarném a literárním, po druhé světové válce také v oblasti psychologické a sociální. (Rýdl, 2008)

Složitější je určit a podrobněji charakterizovat období růstu a vývoje dítěte, které je označováno jako **dětství**. (Opravilová, 2001) *„Dětství je dobou, kdy se odehrávají zásadní změny ve vývoji jedince, přičemž nejintenzivnější růst a vývoj probíhá v době předškolní. Délka dětství se pod vlivem individuálních i společenských podmí-*

nek liší a mění, je ovlivňována specifickými potřebami, zaměřeností cílů i subjektivním prožíváním. Je rovněž v přímém vztahu ke stupni civilizačního vývoje, pojem dětství zpravidla dostává hranice v souvislosti se stanovením začátku povinné docházky do školy. Nesporné však zůstává, že v tomto období potřebuje dítě pomoc a podporu dospělého.“ (Opravilová, 2001, s. 124) „Dětství je etapou v životě člověka, v rámci níž dochází k jeho přípravě na dospělost po všech stránkách, a to za pomoci dospělých. V pojetí některých autorů – sociologů je dětství chápáno jako specifická třída, která je sociálně závislá na třídě dospělých, kteří mají rozhodující sociální moc a prostředky sociální kontroly. V dětství potřebuje jedinec péči ze strany rodičů, nejbližšího okolí i celé společnosti, a to v oblasti somatické, duševní a sociální. Je etapou přípravy doposud nezralého jedince k převzetí odpovědnosti za sebe, obstát jako dospělý v dané společnosti, být schopen orientace ve společenských podmínkách apod.“ (Šmelová, 2004, s. 11)

1.2. Dětství v historickém vývoji

„ Mluvíme – li o vývojových tendencích v pojetí dětství a dítěte, nelze se upínat jen ke znalostem z dějin výchovy, vzdělávání, školství a pedagogiky, ale musíme vnímat i znalosti z oblasti pojetí světa a z něj vyplývající pojetí a organizace zdravotnictví, sociální péče, ekonomiky a kultury v užším slova smyslu vůbec.“ (Rýdl, 2008, s. 13)

1.2.1. Dítě a dětství v období pravěku

Na řadu otázek týkajících se tehdejšího způsobu života poskytují odpověď prehistorické a etnografické výzkumy a studium života doposud existujících primitivních kmenů. V období pravěku nebylo dětství chápáno jako dynamický proces spojený s kvalitativními změnami ve vývoji jedince. V tomto období bylo dětství členěno do třech fází. První fáze charakterizovala závislost na dospělém, a to od narození, přibližně do čtyř let. Druhá fáze se vyznačuje částečným osamostatněním od matky. Ohraničujeme ji věkem čtyř až pěti let. Dívky zůstávaly u matky a chlapci byli zařazeni do skupiny vrstevníků a připravováni na vstup do světa dospělých. Třetí fáze byla vymezena obdobím puberty a adolescence, představovala přípravu na dospělost. S pravěkou společností je spojováno usmrcení či opuštění dítěte. Narozené dítě bylo chápáno jako přírůstek do společnosti nebo jedinec, důležitý pro zachování rodu. Na druhou stranu, jako další dítě do počtu, kterému je nutno zajistit obživu. Dominantní postavení měli mužští jedinci. Dítě bylo bráno jako nejcennější dar, který mohli

obětovat bohům. Zabíjeny byly také děti s vadami a deformacemi, které představovaly překážku pro zapojení do společnosti. Toto období bylo nazýváno obdobím infanticidy. (Šmelová, 2008)

1.2.2. Období starověku – Řecko a Řím

I v tak vyspělé kultuře, jakou představuje Řecko a Řím, se o bytí či nebytí dítěte mohlo rozhodovat jako o věci. (Opravilová, Gebhartová 1998) Ve Spartě nerozhodoval o životě dítěte otec, ale rada starších, která posoudila, zda bude dítě plnohodnotným jedincem státu. Dítě nemocné bylo usmrceno. Ničím neobvyklým nebylo také usmrcování děvčátek.

V Athénách měl otec dominantní postavení v rodině, nad životem dítěte měl právo veta. Přestože už v této době vznikají ojedinělé myšlenky o individuálním rozvoji dítěte, o člověku jako o svobodné individualitě, ideály výchovy zahrnovaly především chlapce – muže. Aristoteles podporoval pozici mužů v Athénách ve svém spise Politika. Dětství bylo u svobodných obyvatel spojováno zejména s výchovou v rodině. Dětství u chlapců skončilo zahájením povinné vojenské služby a u dívek vstupem do manželství. Otroci byli považováni za děti tj. za nezpůsobilé.

V římské společnosti měl otec také právo rozhodovat o přijetí či nepřijetí dítěte do rodiny, mohl dítě popřít jako člena rodiny nebo dítě prodat do otroctví. K jeho právům patřilo rozhodnutí o osvojení dítěte, čímž bylo dáno pod jinou otcovskou moc. Zabití nemocného nebo postiženého dítěte bylo považováno za přirozené. I starověk můžeme nazvat obdobím infanticidy. V roce 374 n.l. byl vydán pokrokový římský zákon, který zabití dítěte kvalifikuje za vraždu. Nejucelenější teorii římské výchovy zpracoval M. Fabio Quintilianus (asi 35 – 95 n.l.). Dítě chápe jako stvoření, které je dobré, disponující vysokým potenciálem osobnostního rozvoje. U dětí předškolního věku měla být rozvíjena paměť a jazykové dovednosti. Jako vhodný věk pro zahájení školního vzdělávání vidí sedmý rok života dítěte.

1.2.3. Dětství v období středověku

Křesťané vnímali výchovu dětí jako posvátnou povinnost věřících. Dítě bylo vnímáno jako osobnost, která má před Bohem i před lidmi stejná práva, což bylo záhy v rozporu s tím, co bylo hlášáno i se skutečným životem. Ježíš pravil: „Cokoliv jste učinili jednomu z nejmenších, mně jste učinili.“ Dítě bylo pro rodinu ve středověku

přínosem v pokračování rodu, v převzetí majetku a pečovatelem o rodiče ve stáří. Dítě ženského pohlaví bylo podceňováno, což tvořilo předstupeň nedocení ženy v budoucnu. O osvětu rodičů se starali kazatelé. Dětství ve středověku tvořilo krátkou etapu života a středověká společnost jej vnímala jako nepřilíš významné období. Jakmile se naučilo chodit a mluvit, bylo začleněno do společnosti dospělých. Děti byly vedeny k naprosté pokoře a poslušnosti. Přesto začínají vznikat první nalezinice. Díky snahám husitů se dětství objevuje jako svébytná kategorie a děti se staly součástí společenského zájmu a duchovního života. (Šmelová, 2008)

1.2.4. Dítě a dětství v období novověku

„Další významné změny ve vztahu k dítěti sledujeme až v 16. a počátkem 17. století. Výchova a vzdělávání dětí nabývá na významu, což vyžadovalo pochopit dětství jako specifickou vývojovou fázi.“ (Šmelová 2008, s. 16)

Poprvé v dějinách myšlení o výchově dokázal na dítě nahlédnout z hlediska jeho svébytnosti a specifických potřeb **Jan Amos Komenský** (1592 – 1670). V celém svém díle přesvědčuje Komenský dospělé, že v zájmu své další existence a budoucnosti mají dítěti věnovat maximální pozornost. Výchova, založená na porozumění dětským potřebám a vývojovým zvláštnostem, je zárukou správného vývoje celé společnosti. (Opravilová, 2001) Zdůrazňoval nutnost systematické předškolní výchovy, ve svém díle *Informatorium školy mateřské* rozpracoval její obsah.

„ Informatorium školy mateřské tj. pořádná a zřetelná zpráva, kterak rodičové pobožní i sami i skrze chůvy, pěstouny a jiné pomocníky své, nejdražší svůj klenot, dítky své milé, v prvním jejich a počátečním věku rozumně a počestně k slávě Bohu, sobě ku potěšení, dítkám pak svým na spasení vésti a cvičiti mají.“ (J.A. Komenský, *Informatorium školy mateřské*, 1964)

Komenský si v díle všiml specifických zvláštností dětského věku do šesti let, a to ve vývoji fyzickém, tak i psychickém a morálním. Ukázal zejména na to, jak je důležitá výchova smyslů, jako prvotních zdrojů poznání skutečnosti pro výchovně vzdělávací působení na nejmenší. Upozornil na zvláštnosti dětského způsobu vnímání pro nedostatek zkušeností, zdůraznil význam citového prvku v dětském rozvoji poznávacím i charakterovém. Zejména důležitý byl důraz, který Komenský kladl na harmonii fyzických a psychických projevů nejmenších dětí, a to nejen na výchovný cíl, nýbrž i jako na východisko výchovného procesu. Viděl význam pohybu, hry, činnosti pro vývoj dětského myšlení i manuálních dovedností pro mravní a citové vospívání.

Ukazoval, jak se v činnosti dětí nejlépe projevují jejich sklony a specifické schopnosti. S tím souvisela jeho snaha, aby se výchovou vytvářela harmonie přirozeného vývoje a působení prostředí. Vztah rodičů a dětí budoval Komenský na respektu a úctě ke všemu, co člověka činí skutečným člověkem. (Čapková, 1968) Svým dílem dokazuje Komenský dospělým, že v zájmu své další existence a vlastní budoucnosti musí dítěti věnovat náležitou pozornost a rozumět mu. Rodiče se mají snažit o to, aby děti byly veselé, radostné a podporovat je v tom vlastní účastí na hrách, poslechu hudby nebo pozorováním něčeho pěkného. Zároveň ale zdůrazňuje správné pochopení poměru mezi volností a kázní dětí. Komenský se obává, aby děti nebyly přetěžovány znalostmi, ale radí uvádět děti do počtů a čtení v posledním roce předškolní rodinné péče. Zabýval se otázkou školní zralosti a nástup do školy stanovil jako nejvhodnější v šesti letech. Podnětně ukázal, jak výchova předškolní a školní úzce souvisí i přes všechny rozdíly, které mezi nimi jsou. (Čapková, 1968)

Komenský svým pohledem na dítě a dětství předběhl svoji dobu a jeho myšlenky jsou i v současné době velmi významné.

Nový pohled na dítě přineslo osvícenství. Osvícenci vysoce hodnotili význam výchovy. Významné jsou názory Johna Locka, Jeana Jackquese Rousseaua a Jana Jindřicha Pestalozziho.

John Locke (1632 – 1704) poukazoval na vyváženost dětské svobody a na rozvoj dítěte od nejtělejšího věku, a to na základě zkušeností, které mělo získávat ze svého okolí, ve hře, příkladem a poučováním. Zdůrazňoval a akceptoval dětskou přirozenost. Byl stoupencem individuální výchovy. K pokrokovým a aktuálním patří myšlenky zabývající se preventivní zdravotní péčí dětí.

Jean Jacques Rousseau (1712 – 1778) za hlavní považuje přirozenost a svobodu dítěte. Odmítal pohled na dítě jako na malého dospělého. Domníval se, že by státem měla být zajištěna společná výchova pro nejmenší děti. Výrazným znakem jeho pedagogiky je citlivý vztah k dítěti. Prosazoval práva dítěte a ochranu jeho osobnosti.

Jan Jindřich Pestalozzi (1746 – 1827) je považován za pokračovatele myšlenek Rousseaua. Vycházel ze zkušeností, které získával v přímé práci s dětmi, narozdíl od svých předchůdců Johna Locka a Jeana Jackquese Rousseaua. Chtěl dětem usnadnit život, aby nemusely žebrať a byly schopné pracovat. Učil je psát, číst a různým dovednostem, které mohly využít v životě. Prostřednictvím výchovy rozvíjel přirozené předpoklady dítěte, vlohy. Rozvoj má probíhat se zřetelem k individuálním zvláštnos-

tem dítěte. (Šmelová, 2008) I přes značné rozšíření těchto myšlenek zůstal postoj k dětství vcelku lhostejný. Velká část dětí v útlém věku umírala, proto bylo dětství považováno za málo významné období. (Opravilová, 2001)

Až období na přelomu 19. a 20. století je spojeno se snahami vyzvednout do popředí dítě. Je nazýváno hnutím za novou výchovu, hnutím reformním. (Šmelová 2008) „*S tímto širokým pedagogickým hnutím se setkáváme v česky a německy mluvících zemích pod názvem reformní pedagogika, ve frankofonních zemích nová výchova a v anglosaských zemích progresivní výchova. Myšlenky tohoto hnutí jsou stále aktuální.*“ (Šmelová 2008, s. 21) Počátky hnutí nové výchovy se datují sice od konce 19. století, ale hlavní rozvoj nastává až ve 20. a 30. letech 20. století. Stoupenci a představitelé tohoto hnutí byli převážně z řad pedagogů, kteří působili ve školách a různých typech vzdělávacích institucí. (Šmelová, 2008)

Důležitou osobností tohoto období byla **Marie Montessoriová**, která přispěla k pojetí dítěte jako autonomní osobnosti. Podstatou jejího pedagogického systému je teze, v níž poukazuje na to, že každé dítě má v sobě vlastní stavební plán a současně i vlastní síly pro svůj vývoj. Dětství chápala jako stav, který má být rozvíjený ve speciálně připraveném prostředí, potřebuje ochránit před překážkami světa dospělých. Přimlouvala se za dětský svět, do kterého dospělí nemají přístup, domnívala se, že dospělí nedokáží dostatečně dítě pochopit a nevytvářejí mu potřebné podmínky pro jeho vlastní rozvoj. Důležitou roli v rozvoji dítěte hraje didaktický materiál, který představuje prostředek k rozvoji dítěte. Montessoriová kladla důraz na rozvoj pohybu a smyslů.

Dalším významným představitelem tohoto období byl **Rudolf Steiner** (1861 – 1925). Založil první waldorfskou školu, kterou řadíme mezi školy reformní. Waldorfská pedagogika vychází z nauky antroposofie (podle ní se člověk rozvíjí ve třech sedmiletých cyklech), kterou Steiner rozvinul a koncepce waldorfské školy z ní vychází. Výchovu a vzdělání staví na samotné aktivitě dítěte, na jeho zájmech a potřebách. V předškolním věku klade důraz na rozvoj fantazie a svobodnou tvůrčí činnost dítěte. Waldorfská škola je dvanáctiletou školou integrovaného typu. (Šmelová, 2008)

Na konci 60. let 20. století vzniká **hnutí autoritativní výchovy**, v souvislosti s tehdejší politikou a krizí autority. Pro tuto výchovu byla charakteristická snaha rozvíjet sebevědomí dítěte tím, že je zbaví zbytečných tlaků shora, vycházejících z autoritativních norem. V 70. letech 20. století hnutí antiautoritativní výchovy ustupuje do pozadí. A v současné době odeznělo. Význam tohoto hnutí spatřujeme

v oblasti rozvíjení partnerských vztahů mezi dospělým a dítětem a možnosti flexibility v předškolní výchově.

Koncem 20. století se představuje pedagogické hnutí, které kritizuje dosavadní výchovu a vzdělávání – **antipedagogika**. Kritika se vztahuje nejen na výchovné a vzdělávací instituce, ale i na rodinu a pedagogiku. Stoupenci tohoto hnutí poukazují na výchovu, která představuje manipulaci dospělého s dítětem. Tento názor vyústil v negativní postoje k výchově. K představitelům hnutí řadíme **E. Keyovou**, která je známá v souvislosti se společenským manifestem Století dítěte, který měl být předpovědí, že 20. století věnuje a bude věnovat svou pozornost dítěti. (Šmelová, 2008)

„Nová výchova vlastně objevila dítě a tento objev je pro současnou výchovu rozhodující, proto se k reformnímu hnutí do určité míry vracíme. Uznání svébytnosti a hodnoty dítěte dalo podnět k boji za práva dítěte, který se ve 20. století stává předmětem mezinárodních jednání – poprvé v roce 1923 v Deklaraci práv dítěte ze Ženevy, dále pak v Chartě práv dítěte z roku 1959 a konečně v mezinárodní Úmluvě o právech dítěte, přijaté Valným shromážděním OSN v New Yorku v listopadu 1989.“ (Opravilová, 2001, s. 126, 127)

„ Každá doba měla svůj specifický vztah k dítěti, který vyplýval z celkového charakteru společnosti.“ (Šmelová, 2006)

1.3. Různé názory na osobnost dítěte

V zásadě existují tři hlavní názory na pojetí osobnosti dítěte.

Empirismus - považuje dítě za prázdnou nádobu, kterou je možno naplnit. Empiristé pracují s deficitním modelem dítěte a nahlíží na dítě jako na tvárný objekt, který má být zformován do určitého tvaru a kterému je třeba předat nutné zkušenosti, aby zaujal místo ve společnosti. Toto výchovné pojetí se dostalo do popředí ke konci šedesátých let. Jeho zastánci byli Bereiter a Engelmann. Dospělý má za úkol rozpoznat zážitky, dovednosti, pojmy, které dítě nezná, vybrat vhodné situace a jejich prostřednictvím dítěti zkušenosti zprostředkovat. Zastánci tohoto směru vysoko hodnotí utváření návyků a proces učení, které je jakoby rozčleněné do účelných kroků – děti se například učí, jak si zavázat tkaničky u bot, jak zpívat písně. Empirismus měl v tradici předškolní výchovy vždy své významné místo.

Nativismus – tvrdí, že děti jsou předem naprogramovány k tomu, aby se vyvíjely určitým směrem. Tato idea vychází původně z učení J.J. Rousseaua. Typickými zastánci tohoto stanoviska jsou Gesell, Erikson a Chomsky.

Dominantní postavení mezi těmito dvěma směry má nativismus. Panuje v něm obava, že dospělý by mohl do procesu učení zasáhnout nevhodným způsobem a v nevhodném okamžiku. Dítě si má hrát a rozvíjet se samo, používat svou představivost. Dospělý mu pouze nabídne svou pomoc a dítěti nic nevnucuje. Tento přístup zdůrazňuje vztah k dítěti jako k osobnosti a je založen na úctě k dítěti.

Interakcionismus – pohled na dítě je mnohem propracovanější a v současné době nejužitečnější. Nepřímo prosazuje názor průkopníků předškolní výchovy o důležitosti role dospělého ve výchově dítěte. Dospělý je staven do role prostředníka, s jehož pomocí může dítě rozvinout vlastní strategie a iniciativy. Na dítě se v rámci tohoto přístupu nepohlíží jako na jediného činitele, který podněcuje poznávání svých osobních vlastností, je předem naprogramován k tomu, aby jednal tak, jak jedná a kterého je zapotřebí v aktivitě mírnit nebo mu naopak pomáhat. Podle zastánců interakcionismu je vývoj dítěte podporován dospělými, kteří mu pomáhají vylézt maximální užitek z vnějšího prostředí. (Bruceová, 1996)

2. Proměny názorů na předškolní pedagogiku a osobnost dítěte

2.1. Orientace cílů předškolní výchovy

Myšlení o výchově předškolního dítěte v průběhu dějinného vývoje zahrnovalo úvahy, které se zabývaly nutností počáteční výchovy malého dítěte a zdůrazňovaly potřebu laskavé péče a pozornosti od jeho narození. O tom, že tyto úvahy jsou správné nikdo nepochyboval, ale praxi výchovy předškolních dětí v rodině to nijak neovlivnilo. A tak si děti po staletí doma hrály bez většího povšimnutí dospělých. Dozrávaly svým vlastním tempem a dospělí jim umožňovali prožít tuto etapu života bezstarostně a nezávazně. Tuto situaci významně změnil odchod rodičů za prací. Nastala nutnost postarat se o malé děti v době, kdy chybí rodinná péče, a s ní i čas založit pro děti předškolního věku veřejnou výchovnou instituci. Bylo však potřeba položit si otázku, jaký cíl výchovy a vzdělání by tato instituce měla splňovat. (Opravilová, 2001) Zpočátku se vznik předškolních institucí zdůvodňoval sociálně pečovatelským posláním a jejich cílem bylo zastoupit rodinnou péči u opuštěných a odložených dětí a sirotků. Velmi brzy se však ukázalo, že prostřednictvím institucionalizované výchovy můžeme přípravu dítěte na život zdokonalovat, urychlovat a vylepšovat. Přirozená důvěra malých dětí v autoritu dospělého umožnila dospělým pomocí vnější regulace skupinu dětí ovlivňovat, vést a ovládat. (Opravilová, 1998) Tím je do předškolní výchovy vneseno napětí mezi spontaneitou přirozeného zrání a snahou o záměrné strukturování učení. Spontánní hry a činnosti typické pro tento věk jsou na ústupu a uvolňují prostor pro užitečné činnosti a zacílená zaměstnání, kde vzniká nutnost děti organizovat a usměrňovat.

Teprve rozvoj vědy ve 20. století přinesl poznatky o tom, jak důležité jsou první roky života a jaké jsou možnosti pozitivně ovlivnit počáteční vývoj dítěte. V souladu s tím, postupovaly názory na reformu celého systému výchovy a vzdělávání, snahy zdůrazňující význam předškolní výchovy pro celkový rozvoj osobnosti dítěte. Ve srovnání s povinným vzděláváním ve škole bylo předškolní vzdělávání nezávazné a nevyhraněné. Chyběla měřítko pro stanovení důležitosti či hranic, ale také konkrétních cílů. Cílem výchovy se stalo utváření dítěte jako objektu podle předem dohodnutého vzoru, tak se staly výchovné instituce především místem adaptace, uspořádané podle cílů stanovených z vůle dospělých. Východiska takto stanovených cílů mohou mít zaměření sociocentrické, pedocentrické a konvergentní. (Opravilová, 2001)

2.2. Sociocentrické zaměření výchovy

Sociocentrické zaměření upřednostňuje zájem společnosti a potřeby instituce. Jedinec je vychováván s důrazem na to, co společnost považuje pro jeho adaptaci za potřebné. Společensky stanovené cíle jsou vlastně normami, podle nichž se řídí výchovné instituce, které se stávají hlavním nástrojem působení na dítě. Ve vztahu mezi rodinou a výchovnou institucí převažuje autorita instituce. V některých případech společenské zájmy mohou převážit do té míry, že výchova dítěte přechází na státní instituce např. děti s postižením nebo naopak talentované děti. Důležitým znakem sociocentrického zaměření je příprava na školu. V mateřské škole proto převažuje frontální práce ve věkově homogenních skupinách, které se dají lépe organizovat. Způsob komunikace s dítětem je manipulativní, direktivní se snahou poučovat a regulovat chování zvnějšku. Hlavní úsilí pedagoga směřuje ke splnění jednotného, centrálně stanoveného a důsledně kontrolovaného programu. (Opravilová, 1998)

„Sociocentrickému přístupu a působení v duchu uznávaných jednotných norem nelze upřít promyšlenost, návaznost a praktickou užitečnost. Přesto v něm převažuje necitlivost k dítěti a jeho potřebám, možná dobře míněná, nicméně svévolná manipulace, tendence k nivelizaci. Dětství je podle tohoto přístupu vlastně jen nezbytnou etapou přípravy k tomu, aby se dítě naučilo jednat jako dospělý.“ (Opravilová, 2001, s. 129)

Nelze přehlédnout, že toto období odhalilo široké možnosti předškolního vzdělávání a přispělo k hlubšímu poznání dítěte. Mnoho poznatků bylo využito v oblasti zdravotní prevence, v práci s dětmi vyžadující zvláštní péči a v oblasti oborových a předmětových didaktik. Od roku 1948 vznikala celá řada pokusů o vzdělávací program. Poslední z těchto programů byl podrobně rozpracován a pomineme – li jeho ideovost, lze říci, že v podstatě vyjadřoval přiměřenou představu o tom, co by dítě v předškolním věku mělo znát. Bohužel i zde byla vnesena předdidaktizovanost a celková preference intelektuálního působení, které mateřskou školu zcela „poškořily“. Díky byrokratickému systému kontroly neměly učitelky možnost samy rozhodovat, co zredukují nebo doplní. (Opravilová, 2001) *„Můžeme uzavřít, že ve výchově, pojaté jako dirigování zvnějšku, je osobnost potlačena ve prospěch přizpůsobování se pod tlakem vnějších okolností – hrozeb, trestů a odměn. Sebehledání, seberozvoj, zrání z vnitřních zdrojů, zodpovědné a uvážlivé rozhodování, reflexe nad sebou samotným – to vše se zde nedostává ke slovu. A přitom právě toto má osobnost v jejím vývoji charakterizovat.“* (Helus, 2008, s. 21)

2.3. Pedocentrické zaměření výchovy

Pedocentrické zaměření výchovy je protipólem k dirigujícímu modelu socio-centrickému, který vychází ne z toho co dítě musí a nesmí, ale z toho, co vyvěrá ze samotného dítěte jako hybná síla jeho vývoje. Východiskem je pojetí dítěte jako bytosti, z jejíhož organismu, z vnitřku, vyvěrají potřeby a touhy rozvíjet se a realizovat své růstové možnosti. Jejich uspokojování je zejména v dětství prvořadým předpokladem zdravého, harmonického a bohatého rozvoje osobnosti. (Helus, 2008) Navazuje na rousseauovské pojetí přirozené výchovy. Vývoj dítěte považuje za předem určený a naprogramovaný. Výchova v duchu tohoto pojetí pouze zajišťuje podmínky pro to, aby vývojové etapy probíhaly bezkonfliktně, přirozeně, spontánně a volně co do obsahu a metod výchovného působení. (Opravilová, 2001) I v tomto případě se však prosazuje snaha vývoj pozitivně ovlivnit, vycházet mu vstříc a směřovat k uznávaným průměrným vývojovým normám na jejichž stanovení se podílí věda. Tyto snahy vlastně také posilují a upřednostňují nasměřované působení výchovné instituce před rodinou. Otevřená otázka, jaký je vzájemný vztah zrání a učení ve vývoji dítěte, mnohdy ovlivňuje ctižádost vychovávajících co nejdříve překonávat stávající normy a urychlovat vývoj dítěte. Objevují se různé programy s přesnými pravidly a přesycenou stimulací, které se snaží vývoj ovlivnit a urychlit. Ve svém důsledku i tento přístup uplatňuje malý zřetel k individuálním projevům dítěte. (Opravilová, 1998)

2.4. Osobnostní (konvergentní) zaměření výchovy

Konvergentní zaměření se snaží překonat jednostrannost a porušení rovnováhy hledisek rozvoje osobnosti ze sociální i individuální pozice. (Opravilová, 2001) Východiskem pro ně nejsou průměrné vývojové normy, ale osobnostní orientace a sociální učení. Konvergentní zaměření ponechává dostatečný sociální, duchovní i věcný prostor, který vede dítě k samostatnému projevu a vyjádření podle svých vývojových možností. (Opravilová, 1998) V tomto směru můžeme uvést humanistickou psychologii, která vzniká v odporu proti koncepcím, které pohlížejí na člověka jako na výslednici působení vnějších vlivů a nekontrolovaných vnitřních pudů, tedy sil, jimž tak či onak podléhá. Proti nim vyjadřuje přesvědčení, že určující impuls našeho života – být osobností, stát se sám sebou – vyvěrá primárně z našeho svobodného rozhodnutí, je naším bytostným motivačním zdrojem, určujícím naše usilování. Osobnost neseme potenciálně v sobě jako to, oč nám jde, co chceme uskutečnit. Vývoj a osud tohoto klíčového impulsu se značnou měrou rozhoduje v dětství.“ (Helus, 2009, s. 55)

Centrální postavení mezi autory **humanistické psychologie** zaujímá **Carl R. Rogers**. (1902 – 1987) Východním pojmem rogersovské psychologie je pojem aktualizací tendence. Znamená to povzbuzování individua v jeho růstu, rozvoji, realizaci, obohacování života, zvyšování nezávislosti, soběstačnosti, přejímání zodpovědnosti. Aktualizační tendence je dána každému člověku, je to vlastně základní, bytostný projev našeho ANO vůči životu. Je - li skutečná sebeaktualizace v souladu s aktualizací tendencí v nás, tedy realizuje-li jedinec nerušeně své tihnutí k rozvoji a k šťastnému životu, pak hovoříme o kongruenci tj. jedinec je v souladu sám se sebou. Často se ovšem dostáváme se svou aktualizací tendencí do rozporu. Vnější tlaky nás nutí k tomu, kým se máme stát a jak nás okolí chce vidět. Jsme manipulováni do nejrůznějších přizpůsobení, odcizující nás sobě samým. Dochází k inkongruenci – jedinec není v souladu sám se sebou. (Helus, 2009) Rogers v této souvislosti hovoří o fasádách. „*Fasáda domu může říkat to, co není pravda. Za honosnou fasádou může být vše ve velmi špatném stavu. V přeneseném smyslu, člověk si vytváří fasády, aby se zdál být, aby vypadal jak náleží a získal tak tu či onu výhodu, nebo si ušetřil to, či ono trápení.*“ (Helus, 2008, s. 25) Dospět k sobě samému je jednou ze základních potřeb člověka a její zanedbání má negativní důsledky jako zanedbání jiných potřeb. (Helus, 2008). Problém identity je zakotven v tom, co je jádrem osobnosti, neodlučitelně souvisí s tím, jak vzniká naše vědomí vlastního já a jak se vyvíjí od raného dětství. Dítě

slovo **já** použije zpravidla koncem druhého roku života. Rodiče si toho většinou ani nevšimnou. Například Pavel Řičan připomíná jeho zlomovou důležitost. Sebeoznačení jako já signalizuje obrat k dítěti jako k sobě samému, ale také k druhým lidem. Chce se prosadit, chce být znát, chce být důležité. Rodiče by tento okamžik, kdy dítě o sobě promluví jako o já, měli oslavit, vždyť je to jako druhé narození. (Helus, 2008)

Významné psychologické impulzy pro objevování osobnosti dítěte přináší **kognitivní psychologie**. Její vliv se nejvíce uplatňuje v šedesátých letech 20. století. Důraz na procesy poznávání v nejrůznějších souvislostech, v neposlední řadě v souvislosti se vzděláváním, efektivním učením, posilováním paměti, chápáním souvislostí pro orientaci v problémech se dostává do popředí psychologického zájmu. Navzdory připomínkám novějších badatelů si trvalou platnost zachovávají práce **Jeana Piageta** (1896 – 1980) a **Lva Semjonoviče Vygotského** (1896 – 1934). Nověji je pak pozornost věnována osobnostnímu zakotvení poznávacích procesů, vlastně tomu jak poznávání ovlivňuje vlastnosti osobnosti. (Helus, 2009) Piagetův přínos spatřujeme v porozumění stadiálnímu vývoji dětského poznávání. Za východisko jeho koncepce je možno považovat jeho pojem ekvilibrace - obnovování rovnováhy. *„Je jím postihnuta skutečnost, že poznávající jedinec - dítě, usiluje o to, aby sladil vnitřní schémata svého poznávání, opírající se o předchozí zkušenost, s požadavky, které na jeho poznávání klade okolí.“* (Helus, 2009, s. 60)

Piaget popsal čtyři stádia, z nichž každé je spjato s určitým věkem, věkovým rozmezím a kterým se musí rodiče a učitelé ve svých nárocích na dítě přizpůsobit. Stadiální úroveň dítěte je daností vyjadřující zákonitosti poznávacího vývojového směřování dítěte, zakotvenou v jeho genetickém kódu. Snaha něco měnit nevede k pozitivnímu výsledku. Připomeňme stručně, jak jednotlivá stádia pojmenovává.

1. Senzomotorické stádium – od narození do zhruba dvou let věku.
2. Předoperační stadium – zhruba mezi druhým a sedmým rokem věku.
3. Stadium konkrétních operací (operační stádium) – mezi sedmi a dvanácti let věku.
4. Stádium formálních operací- zhruba dvanáct let a dále.

Oproti Piagetovu důrazu na fixní podobu vývojových stádií podtrhuje **Lev Semjonovič Vygotský** úlohu vnějšího prostředí, zejména mezilidské interakce kultury, jež mají dítě stimulovat k učení a podporovat je v něm. Je známá jeho teze, že *„učení nemá být na chvostu vývoje (tedy se jenom přizpůsobit zrání), ale že má vývoji razit cestu.“* (Helus, 2009, s. 63) Tato teze nemá být chápána bez ohledu na vývojová stádia, jak je formuloval Piaget. Má být apelem, aby dítě mohlo rozvíjet co nejvíce akti-

vit, které stádiu odpovídají a vytvořilo si tak včasné předpoklady pro účinný rozvoj ve stádiu následujícím. Nejdůležitější a dnes nejčastěji uváděné přínosy Vygotského se spojují s jeho názory na interaktivně interiorizační podstatu vývoje poznávání a na zónu nejbližšího vývoje.

Mezi významné osobnosti , které se zabývají osobnostním pojetím dítěte v současné době řadíme **Zdeňka Heluse**, který vytyčuje pojetí, úrovně a stadia vývoje osobnosti dítěte. Jeho cílem je upřesnit samo pojetí osobnosti, vyložit je tak, aby bylo lepší oporou pro ty, kdo je chtějí ve svém vztahu k dětem využívat. „*Osobnost je každý člověk, osobnostní vývoj je vlastní každému dítěti. Jde ale o to, abychom jako vychovatelé čelili nebezpečím deformace tohoto vývoje. Řečeno pozitivně jde o to, abychom jako vychovatelé napomáhali vznikání osobnosti bohaté realizací svých potencialit, osobnosti, která žije život plodný a smysluplný v pospolitosti s druhými, kterým na sobě navzájem záleží. A právě v tomto významu je osobnost prvořadým cílem výchovy.*“ (Helus, 2008, s. 27)

3. Osobnostně orientovaná výchova – nedílná součást RVP pro PV

Zásadní změnu v pojetí předškolní výchovy založené na osobnostní orientaci přináší uplatnění principu humanismu a demokracie. Je protikladem předcházející etapy, která nerespektovala osobnost dítěte, přehlížela vývojové zvláštnosti dětí a tím tlumila individuální rozvoj osobnosti. (Opravilová, 1993)

„Osobnostně orientovaný model se nesnaží přizpůsobit dítě ani společenským záměrům, ani určitým zákonitostem vývoje, ale s vědomím zásadního společenského směřování a znalostí vývoje sleduje individualizovaný rozvoj jedinečné a neopakovatelné osobnosti dítěte. Je charakterizován svobodou, neformálností a individualizovanou strukturací výchovných a vzdělávacích cílů. Neupřednostňuje intelekt dítěte, ale rozvojem jeho citových, sociálních a volných vazeb zajišťuje pocit jistoty a bezpečí a vytváří stálou příležitost k sociálně založenému učení a poznání. Osobnostně orientovaný model představuje hlavní nástroj vnitřní proměny mateřské školy v duchu humanismu a demokracie, ale v žádném případě není závaznou normou. Osobnostní přístup tvoří východisko pro široké rozvíjení stávajícího systému výchovy v mateřské škole na alternativním principu, založeném na průběžném, dynamickém, odpovědném a profesionálně zvládnutém rozhodnutí každé učitelky o tom, jak bude postupovat v konkrétním čase, konkrétních podmínkách u konkrétních jedinců.“ (Opravilová, 2001, s. 132, 133).

3.1. Vztah učitelky k dítěti

Osobnostní orientace je vedena snahou oprostit se od dlouholetého přesvědčení, že činnost pedagoga spočívá ve „tvarování“ dítěte. Tradiční autoritativnost, úsilí o vedení, nadvládu a řízení zvnějšku snaha podřídit si dítě a manipulovat s ním jsou nahrazeny partnerským vztahem, v němž převažuje náklonnost a důvěra. Zbytečná kritika a moralizující hodnocení jsou vystřídány trpělivostí a důvěrou ke schopnostem. Vzniká tak dostatečný prostor k tomu, aby dítě uplatnilo vlastní mnohostrannou aktivitu, mělo příležitost projevit se, mělo možnost spolurozhodovat, souhlasit a oponovat a vystupovat jako plnoprávný subjekt. Represivní zásahy, bez nichž se někdy neobejdeme, jsou co nejvíce omezeny a citlivě a individualizovaně dávkovány. (Opravilová, 2001)

Vztah k dítěti dle RVP pro PV:

- „Všechny děti mají rovnocenné postavení a žádné z nich není zvýhodňováno ani znevýhodňováno. Jakékoliv projevy nerovností, podceňování a zesměšňování dětí jsou nepřipustné.“
- „Pedagogové se sami chovají podle zásad zdravého životního stylu a poskytují tak dětem přirozený vzor.“
- „Volnost a osobní svoboda dětí je dobře vyvážená s nezbytnou mírou omezení, vyplývajících z nutnosti dodržovat v mateřské škole potřebný řád a učit děti pravidlům soužití.“
- „Dětem se dostává jasných a srozumitelných pokynů. Třída je pro děti kamarádským společenstvím, v němž jsou zpravidla rády.“
- „Pedagogický styl, resp. způsob, jakým jsou děti vedeny, je podporující, sympatizující, projevuje se přímou, vstřícnou, empatickou a naslouchající komunikací pedagoga s dětmi. Je vyloučeno manipulování s dítětem, zbytečné organizování dětí z obavy o časové prostoje, podporování nezdravé soutěživosti dětí. Jakákoli komunikace s dítětem, kterou dítě pociťuje jako násilí, je nepřipustná.“
- „Ve vztazích mezi dospělými i mezi dětmi se projevuje vzájemná důvěra, tolerance, ohleduplnost a zdvořilost, solidarita, vzájemná pomoc a podpora. Dospělí se chovají důvěryhodně a spolehlivě (autenticky).“ (RVP pro PV, 2004, s. 33, 34)

3.2. Vztah učitelky k rodině

Osobnostní model chápe mateřskou školu jako profesionálně vedené, ale přesto přirozené socializační a kultivační centrum, které záměrně posiluje funkci rodiny a obohacuje je o podněty, které dnešní rodina dítěti poskytovat nemůže. Mateřská škola uznává dominantní roli rodiny v rozvoji dítěte, otevírá se a usiluje o skutečné partnerství a spoluúčast rodičů ve vzdělávacím programu. Mnohá rodina odpovědnost za požadavky na výchovu dítěte nezvládá, hodnotová orientace se mění a s tím i přístup k rodičovství, proto mateřská škola tato omezení vyvažuje. (Opravilová, 2001)

Vztah k rodině dle RVP pro PV:

- „Ve vztazích mezi pedagogy a rodiči panuje oboustranná důvěra a otevřenost, vstřícnost, porozumění, respekt a ochota spolupracovat. Spolupráce funguje na základě partnerství.“

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

(RVP pro PV, 2004, s. 35, 36)

3.3. Vztah ke hře a učení

Osou osobnostně orientované předškolní výchovy je hra a situační učení, které dávají příležitost k osobnímu prožitku, uplatnění zájmů a zkušeností, vyjádření vlastní představy o světě a osobitém vztahu k němu. Bohatství a různorodost činností, které pod pojem hra můžeme zahrnout, vedly odjakživa k úvaze, jaké jsou možnosti jejího uplatnění při výchově. Důkazy o hrách, které se vyznačovaly určitými výchovnými záměry, pocházejí z dávné minulosti. To samozřejmě neznamená, že prostě stačí, když za vlídného dohledu necháme děti hrát si. Mnohé pedagogické systémy stanovovaly pro hru dítěte určité podmínky, založené na jejím systematickém uspořádání a řízení dospělým. Také v současné době se nabízejí herní programy založené na systematicky strukturované činnosti, kterou dítě provádí buď pod přímým vedením dospělého nebo relativně samostatně. Při hlubším rozboru takto strukturovaných činností vesměs zjistíme, že pracně konstruované úkoly lze řešit úspěšněji přirozenějším způsobem. Dítě se právě ve spontánní hře dobrovolně a v individuálním tempu učí, zkouší, hledá,

přemýšlí. Podmínky pro hry, jimiž se osobnostně orientované mateřské školy vyznačují, jsou výsledkem náročné tvůrčí činnosti učitelky, svědectvím jejího citlivého naslouchání a neúnavného úsilí naplnit potřeby dítěte a vzájemně si porozumět. Ovlivnění hry učitelkou znamená především tvorbu podmínek pro hru jako smysluplnou formu životní praxe, která vychází z potřeb dítěte a respektuje jeho zájmy. Na stejném principu stojí také situační učení, které představuje výběr a uspořádání situací bohatých na výchovné podněty tak, aby vzbudily opravdový zájem dítěte a přirozeně vedly k využívání jeho vlastních schopností. Osobnostně orientovaná učitelka prostřednictvím učebních situací vytváří podmínky k tomu, že zdánlivě nahodile získané zkušenosti dítěte učí a tvoří základ budoucího poznatkového systému. V tomto smyslu se může na mateřskou školu vztahovat pojem vzdělávání, o čemž svědčí i legislativní potvrzení mateřské školy jako součásti vzdělávacího systému a její zařazení mezi školy a ne školská zařízení. (Opravilová, 2001).

Vztah ke hře a učení dle RVP pro PV:

- *„Poměr spontánních a řízených činností je v denním programu vyvážený, a to včetně aktivit, které mateřská škola organizuje nad rámec běžného programu.“*
- *„Děti mají dostatek času i prostoru pro spontánní hru, aby ji mohly dokončit nebo v ní později pokračovat.“*
- *„Pro realizaci plánovaných činností jsou vytvářeny vhodné materiální podmínky (věcné vybavení prostředí je dostatečné a kvalitní, pomůcky jsou připravovány včas)“*
- *„Specializované služby, jako je logopedie, rehabilitace či jiná péče o děti se speciálními vzdělávacími potřebami, ke kterým předškolní pedagog sám není dostatečně kompetentní, jsou zajišťovány ve spolupráci s příslušnými odborníky (speciálními pedagogy, školními či poradenskými psychology, lékaři, rehabilitačními pracovníky aj.).“*
- *„Pedagogové se sebevzdělávají, ke svému dalšímu vzdělávání přistupují aktivně“.*

(RVP pro PV, 2004, s. 34, 35)

3.4. Vtah k počátečnímu vzdělávání.

K plynulému přechodu k závaznému vzdělávání od nezávazného dětství přispívá celé předškolní období tím, že dává dítěti příležitost hrát si, řešit samostatné praktické úkoly, jednat samostatně a tvořivě a také respektovat pravidla, naslouchat druhým. Příprava na školu zde nepředstavuje zvláštní program orientovaný na konkrétní poznatky a zvyky, ale přirozené rozvíjení a podněcování specifických možností a schopností, které jsou vývojově neopakovatelné. Každé dítě, které do školy přichází, má právo projevit se svými možnostmi a základní škola s tím musí počítat. Aby dítě ve škole uspělo, nepotřebuje jen poznatky a dovednosti, ale především důvěru ve své schopnosti a síly. (Opravilová, 2001) „*Mateřská škola by neměla podporovat výkonný trend. Měli bychom respektovat dětství, potřeby jednotlivých dětí, jejich možnosti i limity. Na rozvoj předškolních dětí nemůžeme spěchat, tlačit na ně, přehlcovat je aktivitami či informacemi, které pak stejně nejsou schopny zpracovat. Ve vzdělávání předškolních dětí je třeba postupovat rozumně, nabízet jim odpovídající program, který je v rozvoji a učení posune, ale také jim nechá prostor k tomu, aby se mohly volně rozhlížet kolem sebe, prožívat svůj přirozený svět, zkoušet, experimentovat, aktivně poznávat. Dobrý vychovatel, ať už rodič, nebo učitel, by měl sice podporovat dychtivost dítěte po poznání i touhu učit se a měl by vytvářet podmínky k jeho rozvoji, ale s mírou. Dítě potřebuje také volnost a je třeba mu především naslouchat, abychom u každého trefili tu správnou míru.*“ (Smolíková, Informatorium, květen 2008) Proto mezi základní kompetence, které mateřská škola zdůrazňuje patří sebejistota a zdravé sebevědomí při plnění přiměřených úkolů. V určitých případech se využívá herních a stimulačně podpůrných programů u dětí, které jsou vývojově opožděny, pocházejí z málo podnětného prostředí, nebo u nichž lze očekávat vzdělávací potíže v důsledku poruch. Zvláštní způsob přípravy na školu se realizuje v přípravných třídách, které jsou při mateřských školách zřizovány pro děti s odloženou docházkou a děti ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí. Odstranění pevné hranice mezi mateřskou školou a základní školou, zaručující postup vzdělávání podle individuálního tempa a sociální zralosti, znamená propojení předškolní výchovy s počátečním vzděláváním, které může mít různou podobu. (Opravilová, 2001). Je nutné, aby základní škola, zejména v počátcích své práce s dítětem, počítala s přirozenými rozdíly ve vzdělávacích možnostech i výkonech dětí a využívala odpovídajících forem a metod práce.

Vztah k počátečnímu vzdělávání dle RVP pro PV:

- *„Vzdělávání má být důsledně vázáno k individuálně různým potřebám a možnostem jednotlivých dětí, včetně vzdělávacích potřeb specifických. Každému dítěti je třeba poskytnout pomoc a podporu v míře, kterou individuálně potřebuje, a v kvalitě, která mu vyhovuje. Proto je nutné, aby vzdělávací působení pedagoga vycházelo z pedagogické analýzy - z pozorování a uvědomění si individuálních potřeb a zájmů dítěte, ze znalosti jeho aktuálního rozvojového stavu i konkrétní životní a sociální situace a pravidelného sledování jeho rozvojových i vzdělávacích pokroků. Jen tak je možno zajistit, aby pedagogické aktivity probíhaly v rozsahu potřeb jednotlivých dětí, aby každé dítě bylo stimulováno, citlivě podněcováno k učení a pozitivně motivováno k vlastnímu vzdělávacímu úsilí způsobem a v míře jemu vyhovující. Dítě tak může dosahovat vzdělávacích a rozvojových pokroků vzhledem k jeho možnostem optimálním a samo se může cítit úspěšné, svým okolím uznávané a přijímané.“*
- *„Mateřská škola spolupracuje se zřizovatelem a dalšími orgány státní správy a samosprávy, s nejbližší základní školou, popřípadě i jinými organizacemi v místě mateřské školy a s odborníky poskytujícími pomoc zejména při řešení individuálních výchovných a vzdělávacích problémů dětí.“ (RVP pro PV, 2004, s. 8, 35)*

3.5. Vztah k tvořivosti a samostatnosti.

Hlavním rysem osobnostně orientované výchovy je důraz na tvořivost a samostatnost, které se stávají hlavními kategoriemi výchovy jedince. Tyto vlastnosti nejsou člověku vrozeny jako přímo hotové, ale je nutno je probouzet, posilovat a zdokonalovat. U předškolního dítěte bychom měli výchovu tvořivého a samostatného projevu chápat jako obecnější pravidlo, princip, na kterém se stavějí základy zásadního přístupu ke světu. Tvořivé a samostatné jednání souvisí s celkovým psychickým vývojem a zráním. Podílí se na něm celá osobnost. Zároveň přesvědčivě dokládá, jak jedinec umí využívat svou fantazii a rozum. Pro výchovu k tvořivosti a samostatnosti je významná celková atmosféra třídy i školy, ale základem je schopnost pedagoga nacházet v denním programu kreativní situace, které reakci dítěte na okolní svět ovlivňují. (Opravilová, 2001)

Vztah k tvořivosti a samostatnosti dle RVP pro PV:

- „Pedagog se vyhýbá negativním slovním komentářům a podporuje děti v samostatných pokusech, je uznalý, dostatečně oceňuje a vyhodnocuje konkrétní projevy a výkony dítěte a přiměřeně na ně reaguje pozitivním oceněním, vyvaruje se paušálních pochval stejně jako odsudků.“
- „Při vedení zaměstnanců ředitelka vytváří ovzduší vzájemné důvěry a tolerance, zapojuje spolupracovníky do řízení mateřské školy, ponechává jim dostatek pravomocí a respektuje jejich názor. Podporuje a motivuje spoluúčast všech členů týmu na rozhodování o zásadních otázkách školního programu.“
- „Pedagog se programově věnuje neformálním vztahům dětí ve třídě a nenásilně je ovlivňuje prosociálním směrem (prevence šikany a jiných sociálně pat. jevů u dětí).“
- „Je uplatňován pedagogický styl s nabídkou, který počítá s aktivní spoluúčastí a samostatným rozhodováním dítěte. Vzdělávací nabídka odpovídá mentalitě předškolního dítěte a potřebám jeho života (je dítěti tematicky blízká, jemu pochopitelná, přiměřeně náročná, dítěti užitečná a prakticky využitelná.)“

(RVP pro PV, 2004, s. 33, 34, 35)

3.6. Vztah k individualizaci.

„Individuální přístup není ničím navíc, není to ani výsada, ani kárné opatření. Je to prostě pozornost a ohled na jedinečnost každého dítěte, umění jednat s ním tak, jak mu nejvíc prospívá a umět volit strategii výchovných postupů, které jsou jakoby šity na míru.“ (Opravilová, 2001, s. 136).

Osobnostně orientovaná škola v čele s dobře připravenou učitelkou představuje právě tu fázi výchovného působení, v níž se princip individualizace v podmínkách skupiny může v plné míře uplatnit, protože nikdy později už nebude tolik času a příležitosti k individualizovanému, osobnostně orientovanému a pestrému působení. (Opravilová, 1993).

„Vzdělávání má být důsledně vázáno k individuálně různým potřebám a možnostem jednotlivých dětí, včetně vzdělávacích potřeb specifických. Každému dítěti je třeba poskytnout pomoc a podporu v míře, kterou individuálně potřebuje a v kvalitě, která mu vyhovuje. Proto je nutné, aby vzdělávací působení pedagoga vycházelo z pedagogické analýzy - z pozorování a uvědomění si individuálních potřeb a zájmů dítěte, ze znalosti jeho aktuálního rozvojového stavu i konkrétní životní a sociální situ-

ace a pravidelného sledování jeho rozvojových i vzdělávacích pokroků. Jen tak je možno zajistit, aby pedagogické aktivity probíhaly v rozsahu potřeb jednotlivých dětí, aby každé dítě bylo stimulováno, citlivě podněcováno k učení a pozitivně motivováno k vlastnímu vzdělávacímu úsilí způsobem a v míře jemu vyhovující. Dítě tak může dosahovat vzdělávacích a rozvojových pokroků vzhledem k jeho možnostem optimálním a samo se může cítit úspěšné, svým okolím uznávané a přijímané. Takovéto pojetí vzdělávání umožňuje vzdělávat společně v jedné třídě děti bez ohledu na jejich rozdílné schopnosti a učební předpoklady. V předškolním vzdělávání tak mohou být vytvářeny třídy, v nichž si děti mohou být věkově blízké, stejně tak i věkově vzdálenější, mohou vykazovat rozdílné vzdělávací možnosti a potřeby, včetně specifických.“ (RVP pro PV, 2004, s. 8).

Vztah k individualizaci dle RVP pro PV:

- „V denním programu je respektována individuální potřeba aktivity, spánku a odpočinku jednotlivých dětí (např. dětem s nižší potřebou spánku je nabízen jiný klidný program namísto odpočinku na lůžku apod.). Donucovat děti ke spánku na lůžku je nepřijatelné.“
- „Nově přichozí dítě má možnost postupně se adaptovat na nové prostředí i situaci.“
- „Pedagogové respektují potřeby dětí (obecně lidské, vývojové a individuální), reagují na ně a napomáhají v jejich uspokojování (jednají nenásilně, přirozeně a citlivě, navozují situace pohody, klidu, relaxace apod.). Děti nejsou neúměrně zatěžovány, či neurotizovány spěchem a chvatem.“
- „Při vstupu dítěte do mateřské školy je uplatňován individuálně přizpůsobený adaptační režim.“
- „Veškeré aktivity jsou organizovány tak, aby děti byly podněcovány k vlastní aktivitě a experimentování, aby se zapojovaly do organizace činností, pracovaly svým tempem atp.“
- „Jsou vytvářeny podmínky pro individuální, skupinové i frontální činn., děti mají možnost účastnit se společných činností v malých, středně velkých i velkých skupinách.“
- „Je dostatečně dbáno na osobní soukromí dětí. Pokud to děti potřebují, mají možnost uchýlit se do klidného koutku a neúčastnit se společných činností, stejně tak i možnost soukromí při osobní hygieně apod.“
- „Plánování činností vychází z potřeb a zájmů dětí, vyhovuje individuálním vzdělávacím potřebám a možnostem dětí.“

- „*Nejsou překračovány stanovené počty dětí ve třídě, spojování tříd je maximálně omezeno.*“ (RVP pro PV, 2004, s. 33, 34)

3.7. Vztah k alternativnosti

Osobnostní orientace ve výchově předpokládá široký prostor pro alternativnost, která se může týkat obsahu, metod i organizačního systému. Z hlediska obsahu se může jednat o různé varianty v zaměření vzdělávacího programu. Z metodického hlediska alternativnosti, znamená možnost vycházet z vyzkoušených zahraničních systémů, to předpokládá jejich hlubší prostudování a pochopení. Alternativnost v organizaci znamená jednak pluralismus zřizovatelů, kdy do sítě mateřských škol vstupují vedle státních škol také církevní, soukromé a nadační školy. Po stránce organizační představuje alternativnost vnitřní uspořádání z hlediska věku, formy integrace, různé způsoby plánování a časového rozvržení. Alternativní přístup předpokládá jasnou ideu, poskytuje svobodu, vyžaduje značnou sociální odpovědnost a velké nasazení. (Opravilová, 1998)

Vztah k alternativnosti dle RVP pro PV:

- „*Je zajištěn pravidelný denní rytmus a řád, který je však současně natolik flexibilní, aby umožňoval organizaci činností v průběhu dne přizpůsobit potřebám a aktuální situaci (aby např. rodiče mohli své děti přivádět podle svých možností, aby bylo možné reagovat na neplánované události v životě mateřské školy apod.).*“
- „*Denní řád je dostatečně pružný, umožňuje reagovat na individuální možnosti dětí, na jejich aktuální či aktuálně změněné potřeby.*“
- „*Pedagogové se sebevzdělávají, ke svému dalšímu vzdělávání přistupují aktivně.*“ (RVP pro PV, 2004, s. 33, 34, 35)

Cíle a záměry osobnostně orientované předškolní výchovy jsou v českém školství definovány Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Cílem je dovést dítě k tomu, aby na základě optimálního rozvoje svých individuálních předpokladů získalo základy klíčových kompetencí, důležitých pro život. (Opravilová, 2001)

RVP pro PV pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi: stanovuje cíle v podobě záměrů a cíle v podobě výstupů, nejprve v úrovni obecné a následně pak v úrovni oblastní.

Konkrétně se jedná o tyto kategorie:

- *rámcové cíle – vyjadřující univerzální záměry předškolního vzdělávání,*
- *klíčové kompetence - představují výstupy, resp. obecnější způsobilosti, dosažitelné v předškolním vzdělávání,*
- *vzdělávací dílčí cíle - vyjadřují konkrétní záměry příslušející té které oblasti,*
- *dílčí výstupy – dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, které dílčím cílům odpovídají . (RVP pro PV, 2004, s. 9)*

Rámcové cíle - 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, schopnou (kompetentní, způsobilou) zvládat, pokud možno aktivně a s osobním uspokojením, takové nároky života, které jsou na ně běžně kladeny (zejména v prostředí jemu blízkém, tj. v prostředí rodiny a školy), a zároveň i ty, které ho v budoucnu nevyhnutelně očekávají.

Instituce poskytující předškolní vzdělávání, resp. jejich pedagogové, by proto měli sledovat při své práci tyto rámcové cíle (záměry):

1. *rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání*
2. *osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost,*
3. *získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okol.* (RVP pro PV, 2004, s. 11)

Předškolní vzdělávání musí respektovat hodnotu osobně prožívané zkušenosti a poznání dítěte, jeho individualitu a hranice jeho možností včetně těch, které jsou dány zdravotními či sociokulturními odlišnostmi. (Opravilová, 2001, s. 138)

Takový přístup ve vzdělávání vyžaduje odborný a profesionální přístup učitelek, jejich vyzrálost a vzdělanost. Učitelky musí zvládnout schopnost poskytovat individualizovanou péči, pracovat s věkově smíšenými skupinami, ale i s integrovanými dětmi, vytvářet vlastní projekty, školní a třídní vzdělávací programy. Významnou částí je také komunikace s rodiči, profesionální podpora při posilování rodičovských kompetencí a odborná poradenská služba. (Opravilová, 2001)

II. Empirická část

4. Metodologie empirického šetření

4.1. Cíl

Cílem empirického šetření je vymezit model osobnostně orientované výchovy jako nedílné součásti RVP pro PV a zjistit, do jaké míry uvedený model učitelky v mateřské škole uplatňují ve své každodenní práci.

4.2. Stanovení problémů

- Mají děti v současné mateřské škole dostatek prostoru pro spontánní hru ?
- Přístupuje učitelka k dítěti jako k osobnosti, ctí jeho individualitu?
- Má učitelka dostatek času k uplatňování individualizace při vysokém počtu dětí?
- Je v dostatečné míře uplatňováno prožitkové učení před předkládáním hotových poznatků?
- Jsou děti vedeny k tvořivosti a samostatnosti?
- Je spolupráce s rodiči na partnerské úrovni?

4.3. Volba výzkumné metody

- Analýza dokumentů
- Dotazník pro učitelky různých mateřských škol (vesnické i městské)
- Pozorování

4.4. Charakteristika a popis zkoumaného objektu

Předmětem výzkumu byl pohled učitelek na práci v mateřské škole, jejich názor na individualizaci, sebereflexe. Zajímalo nás jaké přístupy uplatňují učitelky ve vztahu k dítěti, k rodině, ke hře a učení, k počátečnímu vzdělávání, k tvořivosti a samostatnosti, k individualizaci a alternativnosti. Byly osloveny učitelky mateřských škol z regionu města Židlochovice. Výzkumný aparát byl tvořen **dotazníkem**. *„Samotný dotazník je soustava předem připravených a formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písem-*

ně.“ (Chráska, 2007, s. 163) Dotazník byl sestaven z kombinace uzavřených a částečně otevřených a otázek.

I přes řadu nevýhod otevřených otázek v případě našeho výzkumu, bylo nutné volit i tuto formu dotazování. Otevřené otázky ukazují pohled z praxe učitelek a některé jsou použity doslovně u jednotlivých částí.

Dotazník se skládal ze sedmi částí, principů osobnostního přístupu. Každou část tvořily tři nebo dvě položky, které byly rozděleny na tři uzavřené otázky polytomického typu. „*U polytomických položek se předkládá více odpovědí než dvě. Tyto položky je možno rozdělit na výběrové, výčtové a stupnicové. Ve výběrových položkách se respondentům předkládá několik odpovědí, z nichž jednu mají vybrat. Je důležité, aby kategorie odpovědí (nabídky) byly vyčerpávající, ale ne příliš početné.*“ (Chráska, 2007, s. 166) Ty byly zformulovány tak, aby vyjadřovaly zaměření osobnostního, sociocentrického nebo pedocentrického pojetí výchovy. Zajímalo nás, jak se toto zaměření projeví v závěrečném vyhodnocení, jaký podíl budou jednotlivá pojetí výchovy zastupovat. Pod každou položkou měly učitelky možnost své tvrzení odůvodnit ve formě otevřených odpovědí.

Dotazníky pro učitelky byly osobně (z důvodu předpokládané vyšší návratnosti) rozdány v 10 mateřských školách, jejich návratnost byla 100%. Učitelky byly osobně seznámeny s typem dotazníku a možností konzultace při nejasnostech při vyplňování. Obtíže působily otevřené odpovědi, proto u některých dotazníků část odpovědí chybí. To však na výzkumné šetření nemělo vliv, jelikož otázky byly formulovány jako zdůvodnění svého tvrzení. Na otázky uzavřeného typu odpověděly všechny učitelky. Měly výběr ze čtyř odpovědí ano, spíše ano (odpovědi kladné) spíše ne, ne (odpovědi záporné).

Na závěr dotazníku byla položena otázka, zda učitelky pracují v MŠ s více třídami nebo v jednotřídních mateřských školách, a také kolik mají roků praxe v mateřské škole.

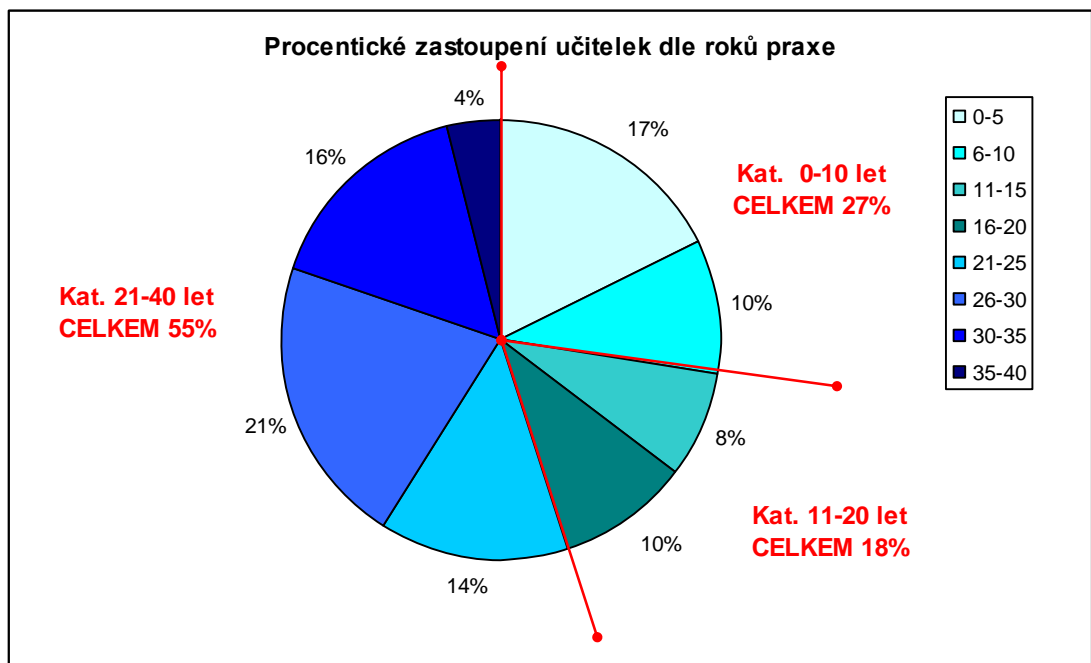
4.5. Analýza a interpretace dat

Analýza zkoumaných dat byla provedena komplexním vyhodnocením dat z pohledu:

- procentického zastoupení kladných a záporných odpovědí na otázky a upřesňující otázky dotazníku jako celku
- vztahů procentického i absolutního zastoupení otázek osobnostního, sociocentrického a pedocentrického pojetí výchovy
- zastoupení odpovědí v závislosti na délce praxe učitelek

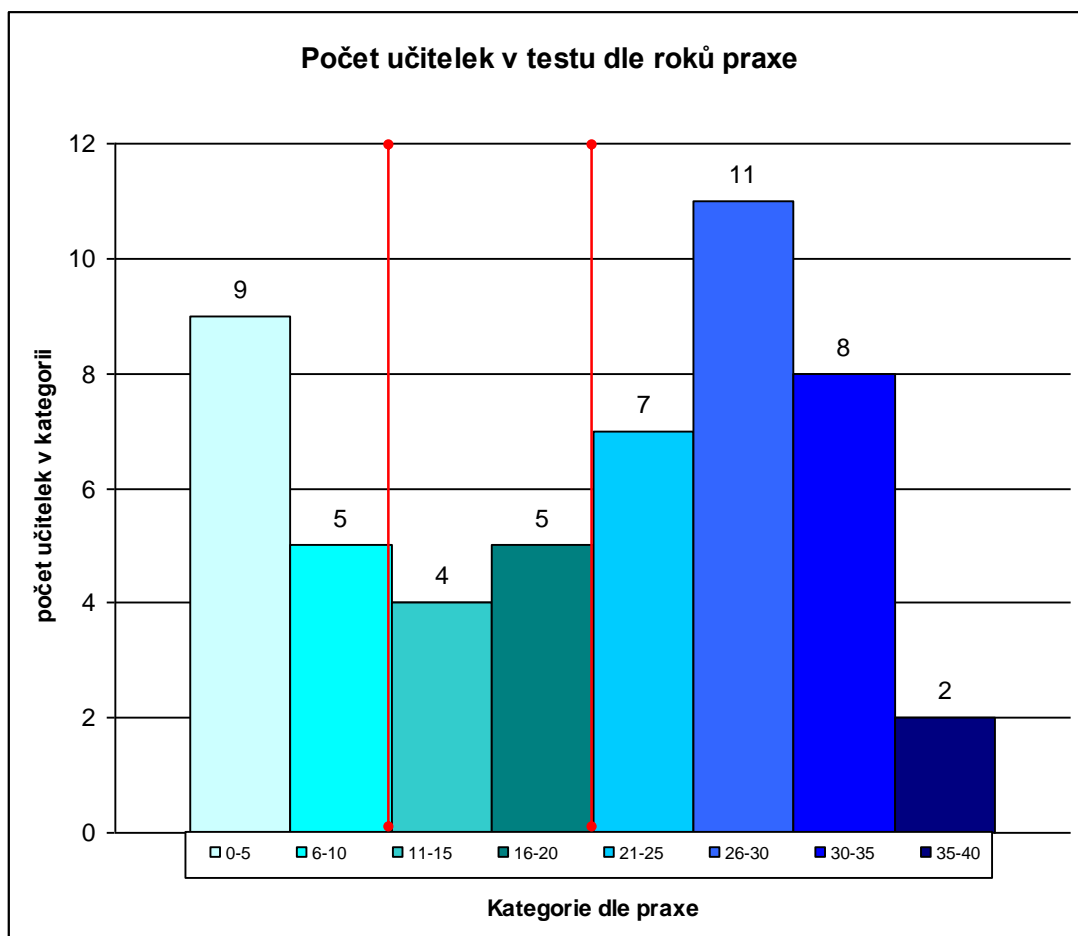
U každé otázky byly vybrány nejzajímavější nebo nejvýstižnější odpovědi (citace) učitelek k dané problematice, které byly uváděny v dotaznících.

Graf. č.1



V průzkumu bylo osloveno 51 učitelek. Většina respondentek pracuje v mateřských školách s více třídami, pouze dvě byly jednotřídní mateřské školy. V dotazníku byly učitelky vyzvány, aby uvedly počet roků praxe v mateřské škole. Zjistili jsme, že nejvyšší procento učitelek je v kategorii 21 - 40 let praxe, a to celkem 55%. V kategorii 0 - 10 let praxe je zastoupeno 27% učitelek. Nejnižší procento učitelek je v kategorii 11-20 let praxe, a to 18%.

Graf. č.2



Z celkového počtu dotázaných bylo nejvíce učitelek s praxí v rozmezí 26 až 30 let, a to 11. Dále 9 učitelek v rozmezí 0 - 5 let praxe, 8 učitelek v rozmezí 30 - 35 let praxe, 7 učitelek v rozmezí 21 - 25 let praxe, 5 učitelek v rozmezí 6 - 10 let praxe a 16 - 20 let praxe, 4 učitelky v rozmezí 11 - 15 let praxe, 2 učitelky jsou v kategorii 35 - 40 let praxe.

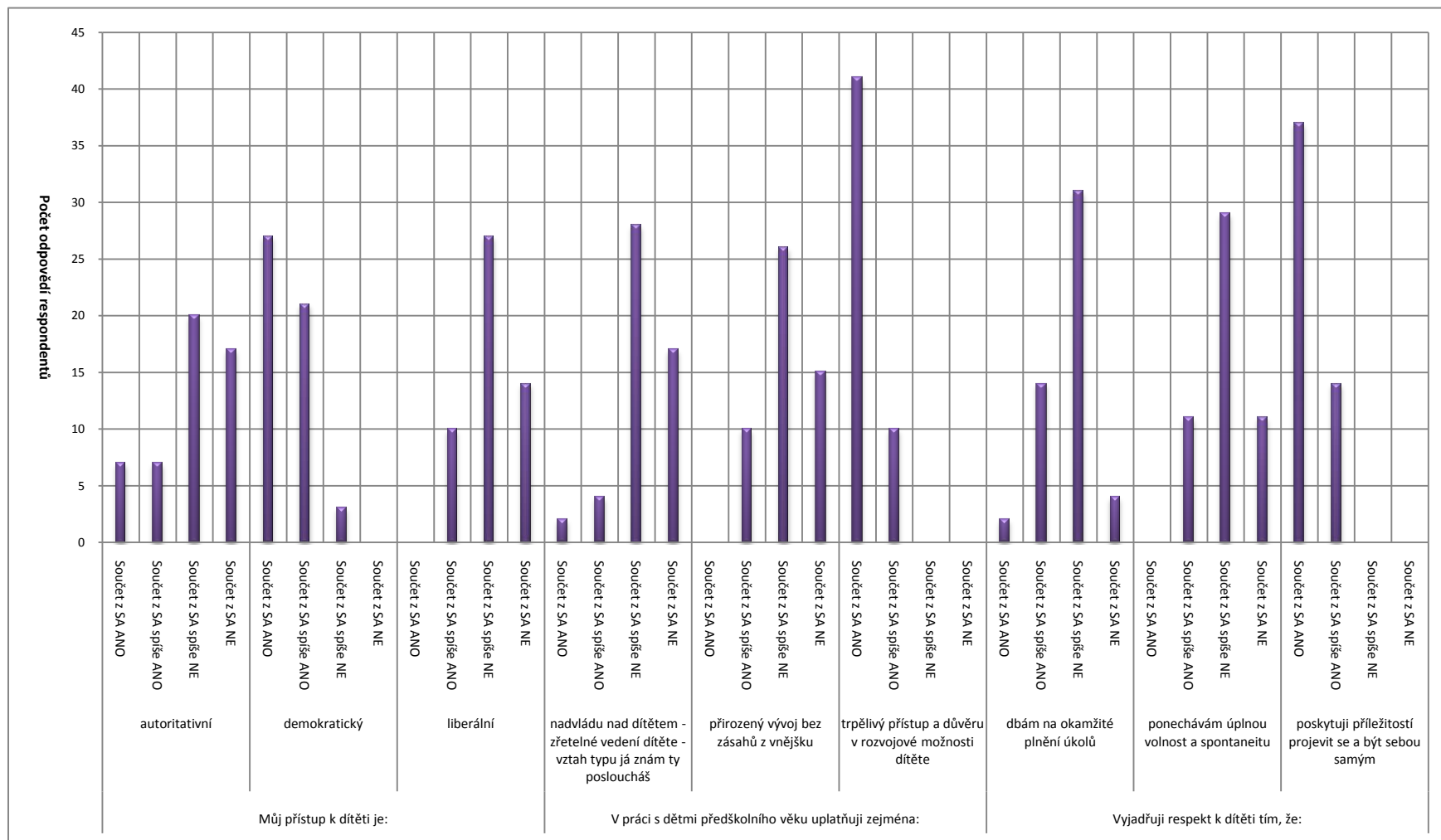
Tabulka č.1

Vztah učitelky k dítěti (absolutní hodnoty)

ČP	Principy	Čpol	Otázka	Upřesnění otázky	Zaměření	prx								SA							
						prx -10 ANO	prx - 10 spíše ANO	prx - 10 spíše NE	prx - 10 NE	prx 11-20 ANO	prx 11-20 spíše ANO	prx 11-20 spíše NE	prx 11-20 NE	prx 21+ ANO	prx 21+ spíše ANO	prx 21+ spíše NE	prx 21+ NE	SA ANO	SA spíše ANO	SA spíše NE	SA NE
I.	Vztah učitelky k dítěti	1.1.	V práci s dětmi předškolního věku uplatňuji zejména:	trpělivý přístup a důvěru v rozvojové možnosti dítěte	O	12	2			7	2			22	6			41	10		
I.	Vztah učitelky k dítěti	1.2.	V práci s dětmi předškolního věku uplatňuji zejména:	nadvládu nad dítětem - zřetelné vedení dítěte - vztah typu já znám ty posloucháš	S	1	2	7	4	1	2	4	2			17	11	2	4	28	17
I.	Vztah učitelky k dítěti	1.3.	V práci s dětmi předškolního věku uplatňuji zejména:	přirozený vývoj bez zásahů z vnějšku	P		3	7	4		1	4	4		6	15	7		10	26	15
I.	Vztah učitelky k dítěti	2.1.	Můj přístup k dítěti je:	autoritativní	S	2	1	4	7	2	1	3	3	3	5	13	7	7	7	20	17
I.	Vztah učitelky k dítěti	2.2.	Můj přístup k dítěti je:	liberální	P		2	4	8		2	5	2		6	18	4		10	27	14
I.	Vztah učitelky k dítěti	2.3.	Můj přístup k dítěti je:	demokratický	O	9	5			3	6			15	10	3		27	21	3	
I.	Vztah učitelky k dítěti	3.1.	Vyjadřuji respekt k dítěti tím, že:	poskytuji příležitosti projevit se a být sebou samým	O	13	1			6	3			18	10			37	14		
I.	Vztah učitelky k dítěti	3.2.	Vyjadřuji respekt k dítěti tím, že:	dbám na okamžité plnění úkolů	S	1	4	8	1		4	5		1	6	18	3	2	14	31	4
I.	Vztah učitelky k dítěti	3.3.	Vyjadřuji respekt k dítěti tím, že:	ponechávám úplnou volnost a spontaneitu	P		1	8	5		4	3	2		6	18	4		11	29	11

Graf.č.3

Vztah učitelky k dítěti



Tabulka č.2

Vztah učitelky k dítěti (v % dle kategorií)

ČP	Otázka	Upřesnění otázky	Zaměření	prx -10 ANO		KLADNÉ PRX do 10	prx - 10 spíše NE		prx - 10 NE		prx 11-20 ANO		prx 11-20 spíše ANO		KLADNÉ PRX 11-20	prx 11-20 spíše NE		prx 11-20 NE		prx 21+ ANO		prx 21+ spíše ANO		KLADNÉ PRX více než 20		prx 21+ spíše NE		prx 21+ NE		SA ANO		SA spíše ANO		KLADNÉ ODPOVĚDI CELKEM		SA spíše NE		SA NE	
				86%	14%	100%			78%	22%	100%			79%	21%	100%			80%	20%	100%																		
I.	V práci s dětmi předškolního věku uplatňuji zejména:	trpělivý přístup a důvěru v rozvojové možnosti dítěte	O	86%	14%	100%			78%	22%	100%			79%	21%	100%			80%	20%	100%																		
I.	V práci s dětmi předškolního věku uplatňuji zejména:	nadvládu nad dítětem - zřetelné vedení dítěte - vztah typu já znám ty posloucháš	S	7%	14%	21%	50%	29%	11%	22%	33%	44%	22%				61%	39%	4%	8%	12%	55%	33%																
I.	V práci s dětmi předškolního věku uplatňuji zejména:	přirozený vývoj bez zásahů z vnějšku	P		21%	21%	50%	29%		11%	11%	44%	44%		21%	21%	54%	25%		20%	20%	51%	29%																
I.	Můj přístup k dítěti je:	autoritativní	S	14%	7%	21%	29%	50%	22%	11%	33%	33%	33%	11%	18%	29%	46%	25%	14%	14%	28%	39%	33%																
I.	Můj přístup k dítěti je:	liberální	P		14%	14%	29%	57%		22%	22%	56%	22%		21%	21%	64%	14%		20%	20%	53%	27%																
I.	Můj přístup k dítěti je:	demokratický	O	64%	36%	100%			33%	67%	100%			54%	36%	90%	11%		53%	41%	94%	6%																	
I.	Vyjadřuji respekt k dítěti tím, že:	poskytuji příležitosti projevit se a být sebou samým	O	93%	7%	100%			67%	33%	100%			64%	36%	100%			73%	27%	100%																		
I.	Vyjadřuji respekt k dítěti tím, že:	dbám na okamžité plnění úkolů	S	7%	29%	36%	57%	7%		44%	44%	56%		4%	21%	25%	64%	11%	4%	27%	31%	61%	8%																
I.	Vyjadřuji respekt k dítěti tím, že:	ponechávám úplnou volnost a spontaneitu	P		7%	7%	57%	36%		44%	44%	33%	22%		21%	21%	64%	14%		22%	22%	57%	22%																

Tabulka č.3

Vztah učitelky k dítěti (v % ze sumy odpovědí)

ČP	Čpol	Otázka	Upřesnění otázky	Zaměření	KLADNÉ	ZÁPORNÉ
I.	1.1.	V práci s dětmi předškolního věku uplatňuji zejména:	trpělivý přístup a důvěru v rozvojové možnosti dítěte	O	100%	0%
I.	1.2.		nadvládu nad dítětem - zřetelné vedení dítěte - vztah typu já znám ty posloucháš	S	12%	88%
I.	1.3.		přirozený vývoj bez zásahů z vnějšku	P	20%	80%
I.	2.1.	Můj přístup k dítěti je:	autoritativní	S	27%	73%
I.	2.2.		liberální	P	20%	80%
I.	2.3.		demokratický	O	94%	6%
I.	3.1.	Vyjadřuji respekt k dítěti tím, že:	poskytuji příležitost projít se a být sebou samým	O	100%	0%
I.	3.2.		dbám na okamžité plnění úkolů	S	31%	69%
I.	3.3.		ponechávám úplnou volnost a spontaneitu	P	22%	78%

Zjištění k oblasti: VZTAH UČITELKY K DÍTĚTI

Otázka: Přístup k práci s dětmi

Na hlavní otázku „V práci s dětmi předškolního věku uplatňuji zejména“ odpovědělo z celkového počtu 51 dotázaných učitelek 100% kladně, že jejich přístup je **trpělivý s důvěrou v rozvojové možnosti dítěte**. Neobjevila se žádná záporná odpověď. 88% respondentek se vyjádřilo záporně k otázce, zda uplatňují **nadvládu nad dítětem - zřetelné vedení dítěte - vztah typu já znám ty posloucháš**. 12% odpovědí bylo kladných. Je zajímavé, že nejvíce záporných odpovědí se objevilo u učitelek s praxí nad 20 let a v této skupině se neobjevila ani jedna kladná odpověď.

Na otázku zda **uplatňuji přirozený vývoj bez zásahů zvnějšku** odpovědělo 20 % učitelek kladně a 80% učitelek záporně.

Postřehy z odpovědí respondentů:

- „Stavím na důvěře s dítětem, snažím se naslouchat jeho potřebám, ale máme stanovené hranice – pravidla.“
- „Žije – li dítě v prostředí povzbuzování, naučí se důvěřovat si.“

- „První možnost považuji za základ ve vztahu k dítěti - respekt individualitě, druhou možnost uplatňuji, když dítě záměrně nerespektuje pravidla, třetí možnost u dětí správně vedených v rodině.“

Komentář k ot. č.1.1. až 1.3.

Z hlediska pojetí výchovy je zřejmé, že u osobnostně orientované otázky se objevuje nejvíce kladných odpovědí. Učitelky se neztotožňují se sociocentrickým pohledem na výchovu dítěte, pedocentrický přístup je pouze částečný.

U odpovědí učitelek s praxí menší než 21 let je patrná částečná snaha o nadvládu nad dítětem - zřetelné vedení dítěte - vztah typu já znám, ty posloucháš. Tato snaha není u většiny učitelek v příslušných skupinách, ale jedná se o významnou část 21% resp. 31% u učitelek 10 - 20 let praxe. U starších učitelek s praxí nad 21 let již tento přístup zcela chybí.

Otázka: Přístup k dítěti

Na hlavní otázku „**Můj přístup k dítěti je**“- **autoritativní** odpovědělo 27% učitelek kladně a 73% záporně. Na otázku, zda jejich přístup k dítěti je **liberální** odpovědělo 20 % kladně a 80 % záporně. Přístup **demokratický** obsahuje 94% kladných odpovědí, pouze 6% záporných.

Postřehy z odpovědí respondentů:

- „Uplatňuji demokratický přístup s jasně vymezenými pravidly a důsledností.“
- „Preferuji dialog – vzájemný, dítě beru jako partnera.“
- „Je nutná diskuze s dítětem, ale ta musí mít své hranice a meze slušnosti, i to se musí dítě naučit do života.“
- „Demokracie i liberálnost je fajn, děti mají dobré nápady, připomínky, ale i autorita musí být cítit.“

Komentář k ot. č.2.1. až 2.3.

Nejvyšší procento učitelek vidí svůj přístup k dítěti jako demokratický, to odpovídá osobnostnímu pojetí výchovy, zároveň učitelky vidí jako důležité určit si pravidla, hranice a jejich dodržování dětmi i všemi dospělými v mateřské škole. Pedocentrický přístup byl zřetelný v otázce liberálního přístupu k dítěti. Učitelky tento přístup uplatňují nejméně ze všech třech otázek. Sociocentrické pojetí je zde patrné částečně. Učitelky s nejnižší praxí mají menší snahu o autoritativní přístup než učitelky s praxí nad 10 let.

Otázka: Respekt k dítěti

Na hlavní otázku „**Vyjadřuji respekt k dítěti tím, že**“ - **poskytuji příležitost projevit se a být sebou samým** odpovědělo 100% respondentek kladně, neobjevila se žádná záporná odpověď. Nejméně kladných odpovědí je u učitelek s praxí 10 let a výše, nejvíce kladných odpovědí je v kategorii nejstarších učitelek. Na otázku „**dbám na okamžité plnění úkolů**“

se vyskytlo 31% kladných odpovědí a 69% záporných odpovědí. K otázce „**ponechávám úplnou volnost a spontaneitu**“ se vyjádřilo pouze 22% učitelek kladně a 78% záporně.

Postřehy z odpovědí respondentů:

- „*Dávám dětem prostor na výběr činností dle vlastní volby a k dokončení hry.*“
- „*Při plnění úkolů si každý může zvolit svoje tempo, ale úkol musí splnit i když svým tempem.*“
- „*Při velkém počtu dětí nelze ponechat úplnou volnost.*“
- „*Je důležité, aby dítě bylo sebou samým, neubíjet jeho jedinečnost, ale přesto negativní vlastnosti směřovat správným směrem.*“

Komentář k ot. č.3.1. až 3.3.

Z výsledku šetření vyplývá, že všechny učitelky přistupují k dítěti jako k osobnosti, která má svá práva projevit se a být sebou samým. Znovu učitelky zdůrazňují zavedení určitých pravidel při dokončení úkolů a také omezení při vysokém počtu dětí a různorodých potřebách dětí. Uplatňují tedy osobnostně orientovaný přístup. Sociocentrické pojetí výchovy je patrnější u učitelek s praxí do 20 let, ale ve 100% odpovědí respondentů vychází osobnostní přístup (51 učitelek). Pedocentrický přístup ve výchově nejméně uplatňují učitelky do 10 let praxe (pouze 7% ve skupině), celkově vychází jako minimální (22%).

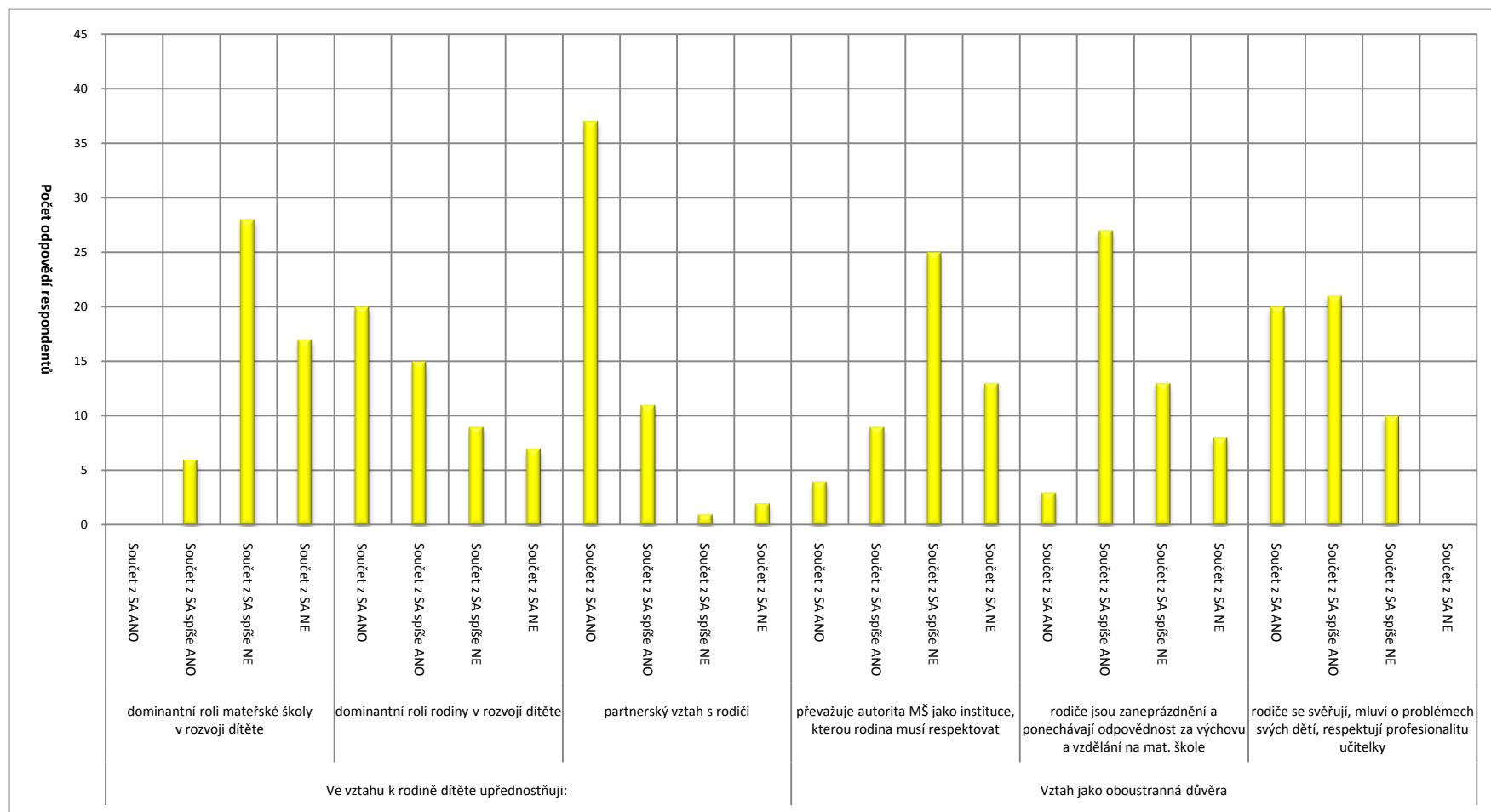
Tabulka č.4

Vztah učitelky k rodině (absolutní hodnoty)

ČP	Principy	Čpol	Otázka	Upřesnění otázky	Zaměření	prx -10 ANO	prx - 10 spíše ANO	prx - 10 spíše NE	prx - 10 NE	prx 11-20 ANO	prx 11-20 spíše ANO	prx 11-20 spíše NE	prx 11-20 NE	prx 21+ ANO	prx 21+ spíše ANO	prx 21+ spíše NE	prx 21+ NE	SA ANO	SA spíše ANO	SA spíše NE	SA NE
II.	Vztah učitelky k rodině	4.1.	Ve vztahu k rodině dítěte upřednostňuji:	dominantní roli mateřské školy v rozvoji dítěte	S	1	7	6		2	6	1			3	15	10		6	28	17
II.	Vztah učitelky k rodině	4.2.	Ve vztahu k rodině dítěte upřednostňuji:	dominantní roli rodiny v rozvoji dítěte	P	4	2	5	3	7	2			9	11	4	4	20	15	9	7
II.	Vztah učitelky k rodině	4.3.	Ve vztahu k rodině dítěte upřednostňuji:	partnerský vztah s rodiči	O	10	2	1	1	5	4			22	5		1	37	11	1	2
II.	Vztah učitelky k rodině	5.1.	Vztah jako oboustranná důvěra	rodiče se svěřují, mluví o problémech svých dětí, respektují profesionalitu učitelky	O	8	4	2		2	6	1		10	11	7		20	21	10	
II.	Vztah učitelky k rodině	5.2.	Vztah jako oboustranná důvěra	převažuje autorita MŠ jako instituce, kterou rodina musí respektovat	S	1	1	6	6	2	2	4	1	1	6	15	6	4	9	25	13
II.	Vztah učitelky k rodině	5.3.	Vztah jako oboustranná důvěra	rodiče jsou zaneprázdnění a ponechávají odpovědnost za výchovu a vzdělání na mat. škole	P	2	5	2	5		7	2		1	15	9	3	3	27	13	8

Graf.č.4

Vztah učitelky k rodině



Tabulka č.5

Vztah učitelky k rodině (v % dle kategorií)

ČP	Otázka	Upřesnění otázky	Zaměření	prx -10 ANO	prx - 10 spíše ANO	KLADNÉ PRX do 10	prx - 10 spíše NE	prx - 10 NE	prx 11-20 ANO	prx 11-20 spíše ANO	KLADNÉ PRX 11-20	prx 11-20 spíše NE	prx 11-20 NE	prx 21+ ANO	prx 21+ spíše ANO	KLADNÉ PRX více než 20	prx 21+ spíše NE	prx 21+ NE	SA ANO	SA spíše ANO	KLADNÉ ODPOVĚDI CELKEM	SA spíše NE	SA NE
II.	Ve vztahu k rodině dítěte upřednostňuji:	dominantní roli mateřské školy v rozvoji dítěte	S	7%	7%	50%	43%		22%	22%	67%	11%		11%	11%	54%	36%		12%	12%	55%	33%	
II.	Ve vztahu k rodině dítěte upřednostňuji:	dominantní roli rodiny v rozvoji dítěte	P	29%	14%	43%	36%	21%	78%	22%	100%			32%	39%	71%	14%	14%	39%	29%	68%	18%	14%
II.	Ve vztahu k rodině dítěte upřednostňuji:	partnerský vztah s rodiči	O	71%	14%	85%	7%	7%	56%	44%	100%			79%	18%	97%		4%	73%	22%	95%	2%	4%
II.	Vztah jako oboustranná důvěra	rodiče se svěřují, mluví o problémech svých dětí, respektují profesionalitu učitelky	O	57%	29%	86%	14%		22%	67%	89%	11%		36%	39%	75%	25%		39%	41%	80%	20%	
II.	Vztah jako oboustranná důvěra	převažuje autorita MŠ jako instituce, kterou rodina musí respektovat	S	7%	7%	14%	43%	43%	22%	22%	44%	44%	11%	4%	21%	25%	54%	21%	8%	18%	26%	49%	25%
II.	Vztah jako oboustranná důvěra	rodiče jsou zaneprázdnění a ponechávají odpovědnost za výchovu a vzdělání na mat. škole	P	14%	36%	50%	14%	36%		78%	78%	22%		4%	54%	58%	32%	11%	6%	53%	59%	25%	16%

Tabulka č.6

Vztah učitelky k rodině (v % ze sumy odpovědí)

ČP	Čpol	Otázka	Upřesnění otázky	Zaměření	KLADNÉ	ZÁPORNÉ
II.	4.1.	Ve vztahu k rodině dítěte upřednostňuji:	dominantní roli mateřské školy v rozvoji dítěte	S	12%	88%
II.	4.2.		dominantní roli rodiny v rozvoji dítěte	P	69%	31%
II.	4.3.		partnerský vztah s rodiči	O	94%	6%
II.	5.1.	Vztah jako oboustranná důvěra	rodiče se svěřují, mluví o problémech svých dětí, respektují profesionalitu učitelky	O	80%	20%
II.	5.2.		převažuje autorita MŠ jako instituce, kterou rodina musí respektovat	S	25%	75%
II.	5.3.		rodiče jsou zaneprázdnění a ponechávají odpovědnost za výchovu a vzdělání na mat. škole	P	59%	41%

Zjištění k oblasti: VZTAH UČITELKY K RODINĚ

Otázka: Vztah k rodině dítěte

Na hlavní otázku „**Ve vztahu k rodině dítěte upřednostňuji**“ se 12% učitelek vyjádřilo kladně, že upřednostňují **dominantní roli mateřské školy** v rozvoji dítěte a 88 % respondentek záporně. **Dominantní roli rodiny v rozvoji dítěte** spatřuje 69% učitelek a 31% se vyjádřilo záporně. **Partnerský vztah s rodiči** vidí jako nejdůležitější 94% dotázaných učitelek, pouze 6% odpovědí bylo negativních.

Postřehy z odpovědí respondentů:

- „*Ve vztahu s rodiči vidím to nejlepší pro celkový rozvoj dítěte, jeho potřeby.*“
- „*Rozhodně preferuji dominantní roli rodiny v rozvoji dítěte ve správné spolupráci s MŠ.*“
- „*Rodinná výchova je základem, na kterém MŠ staví a citlivě využívá k navazování otevřeného partnerského vztahu.*“
- „*V životě dítěte je důležité působení všech institucí, které se kolem něj vyskytují, ovšem základ vidím v rodině, tam dítě získá to nejdůležitější.*“
- „*Spolupráce MŠ s rodinou dítěte kladně působí na rozvoj dítěte.*“
- „*Pro rozvoj dítěte je nejdůležitější rodina, MŠ je nejdůležitějším pomocníkem.*“

Komentář k ot. č.4.1. až 4.3.

Zjištěním se ukázalo, že ve vztahu k rodině učitelky považují za nejdůležitější partnerský vztah s rodiči. Zajímavé je zjištění, že nejvíce kladných odpovědí právě u této otázky je u učitelek s víceletou praxí, a to od 11let výše. Preferují osobnostně orientovaný přístup. Více než polovina respondentek uvádí, že jako nejdůležitější roli v rozvoji dítěte vidí rodinu dítěte. V kategorii nad 11 let praxe se objevuje dokonce 100% kladných odpovědí. Zde je zřejmý pedocentrický pohled. Dominantní roli mateřské školy, tedy otázku sociocentrického pohledu na výchovu, upřednostňuje velmi malá část učitelek.

Otázka: Důvěra

Na hlavní otázku „**Vztah jako oboustranná důvěra**“ se 80% respondentů vyjádřilo kladně k otázce, zda se **rodiče svěřují, mluví o problémech svých dětí, respektují profesionalitu učitelky**. 75% respondentů neuznává, že **převažuje autorita MŠ jako instituce, kterou rodina musí respektovat**. Otázka, **zda rodiče jsou zaneprázdnění a ponechávají odpovědnost za výchovu a vzdělávání dětí na mateřské škole** je zodpovězena v poměru 59% kladných odpovědí a 41% záporných odpovědí.

Postřehy z odpovědí respondentů:

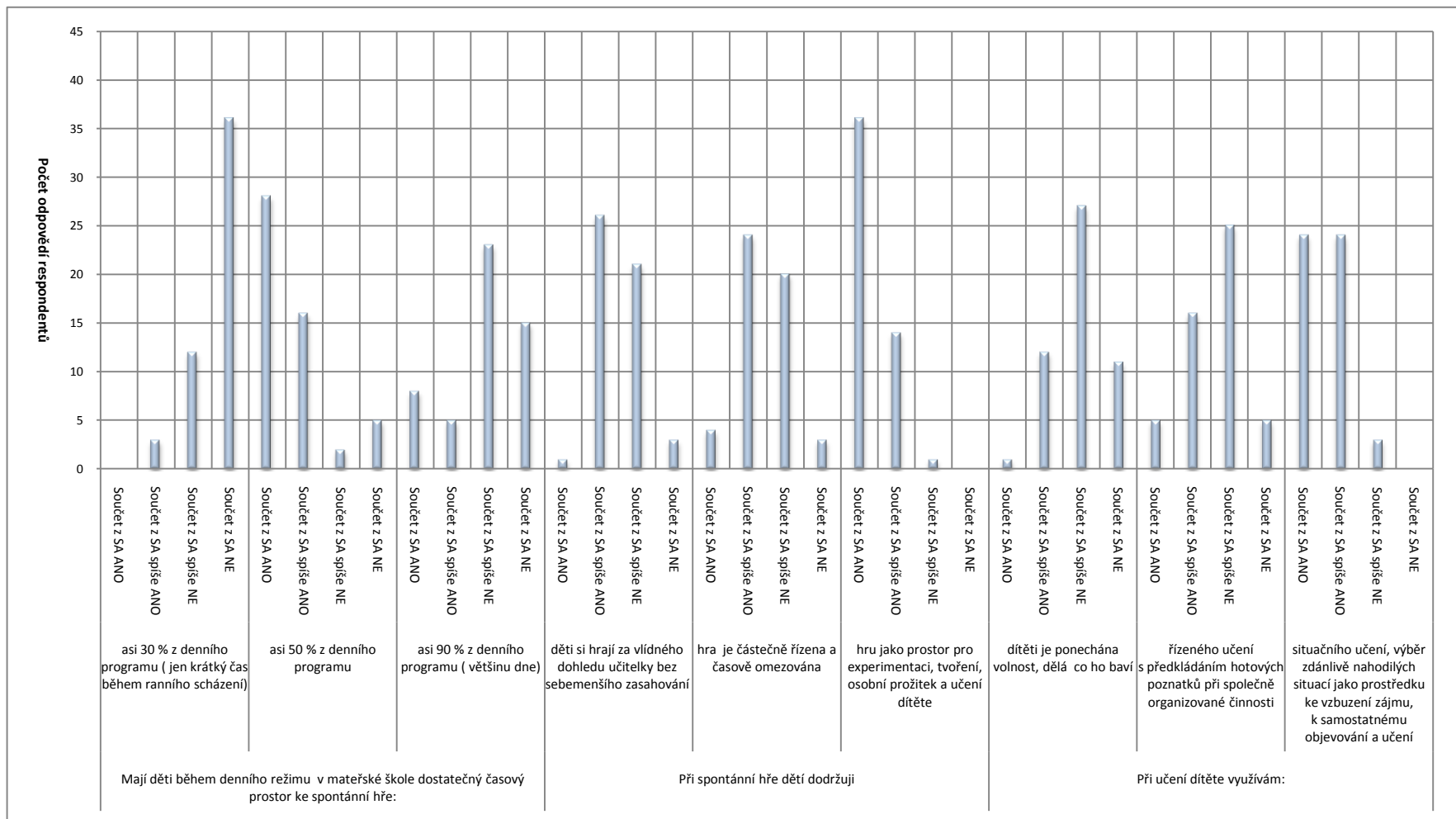
- „*Cením si důvěry rodičů, společně můžeme řešit a vyřešit problémy dětí.*“
- „*Setkávám se s rodiči, kteří se svěřují a mluví o problémech svých dětí, avšak existují i rodiny, které práci učitelek v MŠ podceňují.*“
- „*Rodiče mají méně času, děti pobývají v MŠ déle, ale mateřskou školu respektují.*“
- „*Důvěrou mezi rodiči vzniká dobré prostředí pro rozvoj dítěte, i maličkosti, které nejsou vysloveny mohou dítěti uškodit.*“

Komentář k ot. č.5.1. až 5.3.

Většina učitelek nespatřuje v instituci mateřské školy autoritu, kterou musí rodina respektovat, sociocentrické pojetí výchovy je zde tedy málo patrné. Nejvyšší procento kladných odpovědí uvádí učitelky v kategorii 11 let praxe a výše a to 44%. Ovšem v otevřených odpovědích dotazníku učitelky uvádějí, že rodiče jsou různí. Mnoho rodičů spoléhá právě na mateřskou školu, která jejich děti všechno naučí a týká se to právě těch nezákladnějších návyků. Více než polovina dotázaných uvádí, že rodiče jsou zaneprázdnění a ponechávají odpovědnost na mateřské škole. Odpověď v duchu osobnostně orientovaného pojetí výchovy ovšem zase převažuje a to právě u otázky, zda se rodiče svěřují, mluví o problémech svých dětí a respektují učitelku. Nejvíce kladných odpovědí se vyskytuje u učitelek s praxí do 20 let, až 89% v této kategorii.

Graf.č.5

Vztah ke hře a učení



Tabulka č.8

Vtah ke hře a učení (v % dle kategorií)

ČP	Otázka	Upřesnění otázky	Zaměření	prx -10 ANO		KLADNÉ PRX do 10	prx - 10 spíše NE		prx - 10 NE		prx 11-20 ANO		prx 11-20 spíše ANO		KLADNÉ PRX 11-20	prx 11-20 spíše NE		prx 11-20 NE		prx 21+ ANO		prx 21+ spíše ANO		KLADNÉ PRX více než 20	prx 21+ spíše NE		prx 21+ NE		SA ANO	SA spíše ANO	KLADNÉ ODPOVĚDI CELKEM	SA spíše NE	SA NE	
				prx -10 ANO	prx - 10 spíše ANO																													
III.	Při spontánní hře dětí dodržuji	hru jako prostor pro experimentaci, tvoření, osobní prožitky a učení dítěte	O	71%	29%	100%					67%	33%	100%								71%	25%	96%	4%			71%	27%	98%	2%				
III.	Při spontánní hře dětí dodržuji	děti si hrají za vličního dohledu učitelky bez sebe-menšího zasahování	P		36%	36%	64%					44%	44%	11%	4%	61%	65%	29%	7%		2%	51%	53%	41%	6%									
III.	Při spontánní hře dětí dodržuji	hra je částečně řízena a časově omezoována	S	7%	57%	64%	21%	14%				33%	33%	67%	11%	46%	57%	39%	4%		8%	47%	55%	39%	6%									
III.	Mají děti během denního režimu v mateřské škole dostatečný časový prostor ke spontánní hře:	asi 50 % z denního programu	O	36%	43%	79%		21%			56%	33%	89%	11%							64%	25%	89%	4%	7%		55%	31%	86%	4%	10%			
III.	Mají děti během denního režimu v mateřské škole dostatečný časový prostor ke spontánní hře:	asi 90 % z denního programu (většinu dne)	P	29%		29%	43%	29%				11%	11%	44%	44%	14%	14%	28%	46%	25%	16%	10%	26%	45%	29%									
III.	Mají děti během denního režimu v mateřské škole dostatečný časový prostor ke spontánní hře:	asi 30 % z denního programu (jen krátký čas během ranního scházení)	S		7%	7%	36%	57%						33%	67%								7%	7%	14%	79%		6%	6%	24%	71%			
III.	Při učení dítěte využívám:	řízeného učení s předkládáním hotových poznatků při společně organizované činnosti	S	21%	43%	64%	36%					11%	22%	33%	56%	11%						4%	29%	33%	54%	14%		10%	31%	41%	49%	10%		
III.	Při učení dítěte využívám:	situčního učení, výběr zdánlivě nahodilých situací jako prostředku ke vzbuzení zájmu, k samostatnému objevování a učení	O	36%	57%	93%	7%																				47%	47%	94%	6%				
III.	Při učení dítěte využívám:	dítěti je ponechána volnost, dělá co ho baví	P		7%	7%	57%	36%					11%	11%	89%							4%	36%	40%	39%	21%		2%	24%	26%	53%	22%		

Tabulka č.9

Vztah ke hře a učení (v % ze sumy odpovědí)

ČP	Čpol	Otázka	Upřesnění otázky	Zaměření	KLADNÉ	ZÁPORNÉ
III.	6.1.	Při spontánní hře dětí dodržuji	hru jako prostor pro experimentaci, tvoření, osobní prožitek a učení dítěte	O	98%	2%
III.	6.2.		děti si hrají za vlídného dohledu učitelky bez sebemenšího zasahování	P	53%	47%
III.	6.3.		hra je částečně řízena a časově omezována	S	55%	45%
III.	7.1.	Mají děti během denního režimu v mateřské škole dostatečný časový prostor ke spontánní hře:	asi 50 % z denního programu	O	86%	14%
III.	7.2.		asi 90 % z denního programu (většinu dne)	P	25%	75%
III.	7.3.		asi 30 % z denního programu (jen krátký čas během ranního scházení)	S	6%	94%
III.	8.1.	Při učení dítěte využívám:	řízeného učení s předkládáním hotových poznatků při společně organizované činnosti	S	41%	59%
III.	8.2.		situačního učení, výběr zdánlivě nahodilých situací jako prostředku ke vzbuzení zájmu, k samostatnému objevování a učení	O	94%	6%
III.	8.3.		dítěti je ponechána volnost, dělá co ho baví	P	25%	75%

Zjištění k oblasti: VZTAH KE HŘE A UČENÍ

Otázka: Spontánní hra

U hlavní otázky „**Při spontánní hře dětí dodržuji**“ uvedlo 98 % dotazovaných, že považují **hru jako prostor pro experimentaci, tvoření, osobní prožitek a učení dítěte**. Otázka, zda si **děti hrají za vlídného dohledu učitelky bez sebemenšího zasahování** byla zodpovězena téměř neutrálně (poměr 53% kladných a 47% záporných odpovědí). Téměř shodně dopadla otázka, zda je **hra částečně řízena a časově omezována** (55% kladných odpovědí a 45% záporných).

Postřehy z odpovědí respondentů:

- „*Spontánní hra má význam pro seberozvíjející učení, rozvíjí všechny schopnosti dítěte. Je hlavní formou učení.*“
- „*Podporuji spontaneitu ve hře, jsem dětem partnerem, pomocníkem.*“
- „*Hra i nadále zůstává v MŠ jako základní stavební kámen.*“
- „*Děti ke svému rozvoji potřebují co nejvíce volnosti a experimentace, učitelka spíše určuje hranice.*“

Komentář k ot. č. 6.1. - 6.3.

Z hlediska pojetí výchovy zde jasně převažuje osobnostně orientovaný model výchovy . Učitelky považují hru jako prostor pro experimentaci, tvoření a osobní prožitek a učení dítěte téměř ve 100% ve všech věkových kategoriích. Je zajímavé, že nejvíce kladných odpovědí u otázky pedocentrického zaměření se objevuje u učitelek s nejvyšší praxí, a to v 65 %. Polovina mladších učitelek odpověděla kladně na otázku sociocentrického zaměření výchovy a to, že hra je částečně řízena a časově omezována.

Otázka: Časový prostor pro hru

Na hlavní otázku „**Mají děti během denního režimu v mateřské škole dostatečný časový prostor ke spontánní hře?**“ odpovědělo 86% učitelek, že tento prostor tvoří **50% doby z denního programu**. Časové vyjádření doby **90% z denního programu** (většinu dne) a **30% denního programu** (jen krátký čas během ranního scházení) označila většina učitelek zápornou odpovědí a to v prvním případě 75% a v druhém dokonce 94%.

Postřehy z odpovědí respondentů:

- „*Snažíme se vymezit spontánní hře co nejvíce času, přesto je tento čas hodně vázán režimem dne.*“
- „*Děti mají hrací koutky, nechávají si rozehranou hru, rozestavěnou stavbu ve které mohou pokračovat během dne nebo další den. Pozdní příchody způsobují menší prostor pro hru.*“
- „*Děti potřebují prostor, takže řízená činnost je v menší míře, ale také formou hry, kde mohou uplatnit spontaneitu.*“

Komentář k ot. č.7.1. - 7.3.

Z pohledu pojetí výchovy zde jasně převažuje osobnostně orientovaný model výchovy. V menší míře pak pedocentrický. U sociocentrického pojetí, to je 30% z denního programu pro spontánní hru, je velmi nízký počet kladných odpovědí. Odpověď ANO se nevyskytuje.

Je zřejmé, že ve většině dotázaných mateřských školách mají děti více než 50% z denního programu vymezený pro spontánní hru. Dokonce 8 respondentek odpovědělo, že děti mají pro hru 90% z denního programu .

Otázka: Učení dítěte

Hlavní otázka „**Při učení dítěte využívám**“ odpověděly téměř všechny učitelky (94%), že využívají **situačního učení, výběr zdánlivě nahodilých situací jako prostředku**

ke vzbuzení zájmu k samostatnému objevování a učení. Otázka dítěti je ponechána volnost, dělá, co ho baví byla zodpovězena v 75% záporně. Řízeného učení s předkládáním hotových poznatků při společně organizované činnosti pak využívá jen 41% dotázaných, ostatních 59% odpovědi bylo záporných.

Postřehy z odpovědí respondentů:

- *„Využívám toho, co se kolem dítěte odehrává, co dítě vnímá, to si lépe zapamatuje. Důležitá je přímá manipulace s předměty, materiály a využití všech smyslů.“*
- *„Důležitý je prožitek a zkušenost dítěte.“*
- *„Mám ráda skupinovou práci, dětem ponechávám prostor k výběru nových činností.“*
- *„Řízená činnost musí být pro dítě hrou a zábavou, pokud má přispět k jeho rozvoji.“*

Komentář k ot. č. 8.1 - 8.3.

Učitelky při učení dítěte upřednostňují osobnostní přístup. Z tohoto pohledu pojetí výchovy zařazují učitelky v nejvyšší míře situační učení a využívají nahodilých situací ke vzbuzení zájmu k učení. Sociocentrické pojetí je v této otázce také zastoupeno odpovědi, zda učitelky využívají řízeného učení.

Při pohledu do kategorií podle roků praxe, řízeného učení využívají nejvíce učitelky v kategorii do 10 let praxe, a to 64% učitelek. Ale v kategorii učitelek s praxí od 11 let a výše se ukazuje 100% využití situačního učení .

Pedocentricky zaměřená otázka je hodnocena nejméně kladnými odpověďmi.

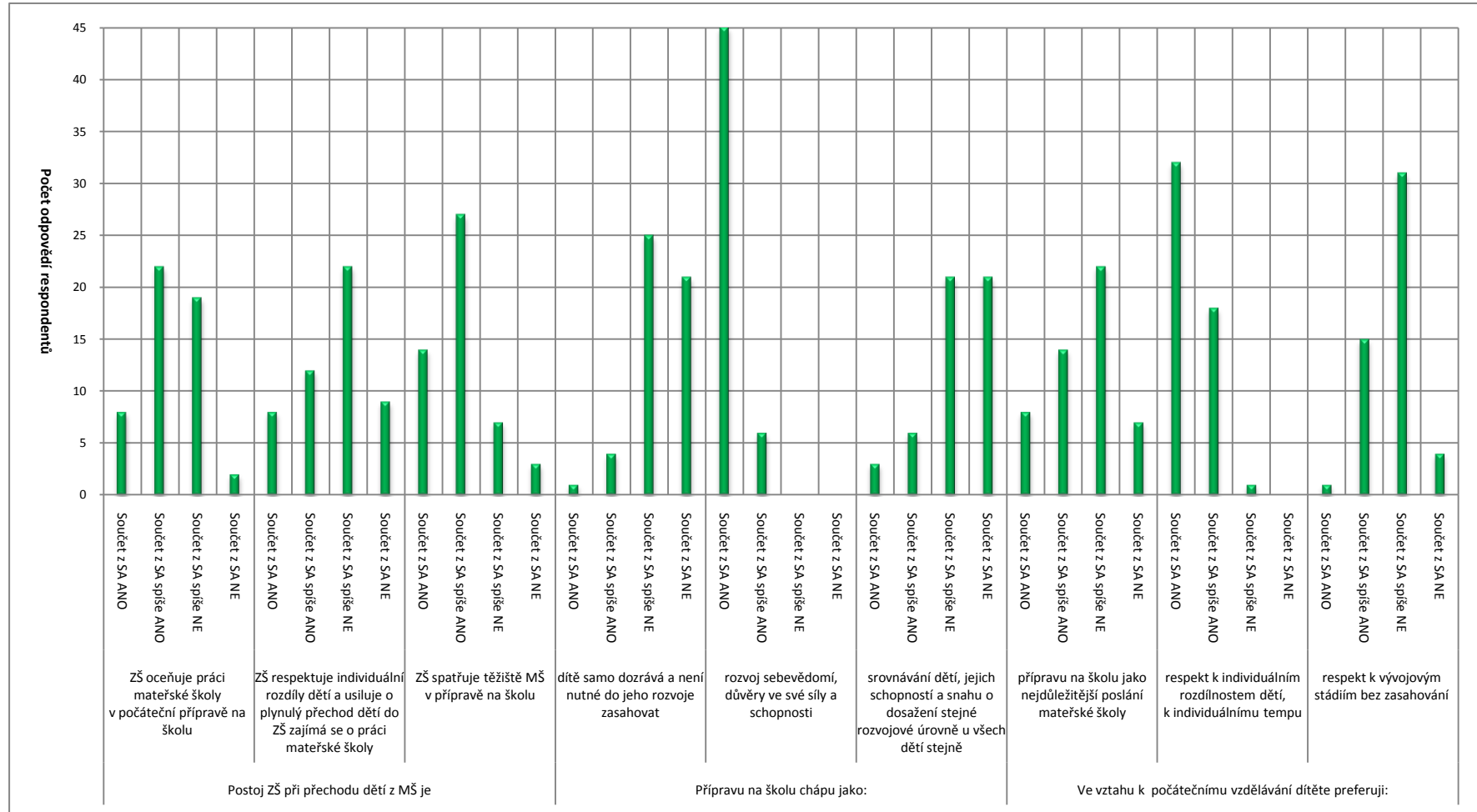
Tabulka č.10

Vztah k počátečnímu vzdělávání (absolutní hodnoty)

ČP	Principy	Čpo l	Otázka	Upřesnění otázky	Zaměření	prx -10 ANO		prx - 10 spíše NE		prx - 10 NE		prx 11-20 ANO		prx 11-20 spíše ANO		prx 11-20 spíše NE		prx 11-20 NE		prx 21+ ANO		prx 21+ spíše ANO		prx 21+ spíše NE		prx 21+ NE		SA ANO		SA spíše ANO		SA spíše NE		SA NE	
IV.	Vztah k počátečnímu vzdělávání	9.1.	Ve vztahu k počátečnímu vzdělávání dítěte preferuji:	respekt k vývojovým stádiím bez zasahování	P		2	10	2			3	5	1							1	10	16	1				1	15	31	4				
IV.	Vztah k počátečnímu vzdělávání	9.2.	Ve vztahu k počátečnímu vzdělávání dítěte preferuji:	respekt k individuálním rozdílům dětí, k individuálnímu tempu	O	11	2	1				5	4								16	12					32	18	1						
IV.	Vztah k počátečnímu vzdělávání	9.3.	Ve vztahu k počátečnímu vzdělávání dítěte preferuji:	přípravu na školu jako nejdůležitější poslání mateřské školy	S	1	4	6	3			1	2	5	1						6	8	11	3			8	14	22	7					
IV.	Vztah k počátečnímu vzdělávání	10.1	Přípravu na školu chápu jako:	srovnávání dětí, jejich schopností a snahu o dosažení stejné rozvojové úrovně u všech dětí stejně	S	1	1	6	6			2	2	5							2	3	13	10			3	6	21	21					
IV.	Vztah k počátečnímu vzdělávání	10.2	Přípravu na školu chápu jako:	rozvoj sebevědomí, důvěry ve své síly a schopnosti	O	12	2					7	2								26	2					45	6							
IV.	Vztah k počátečnímu vzdělávání	10.3	Přípravu na školu chápu jako:	dítě samo dozrává a není nutné do jeho rozvoje zasahovat	P		1	8	5			1	4	4								3	13	12			1	4	25	21					
IV.	Vztah k počátečnímu vzdělávání	11.1	Postoj ZŠ při přechodu dětí z MŠ je	ZŠ respektuje individuální rozdíly dětí a usiluje o plynulý přechod dětí do ZŠ zajímá se o práci mateřské školy	O	2	3	7	2			1	3	4	1						5	6	11	6			8	12	22	9					
IV.	Vztah k počátečnímu vzdělávání	11.2	Postoj ZŠ při přechodu dětí z MŠ je	ZŠ oceňuje práci mateřské školy v počáteční přípravě na školu	P	3	6	5				1	6	1	1						4	10	13	1			8	22	19	2					
IV.	Vztah k počátečnímu vzdělávání	11.3	Postoj ZŠ při přechodu dětí z MŠ je	ZŠ spatřuje těžiště MŠ v přípravě na školu	S	1	9	3	1			4	2	2	1						9	16	2	1			14	27	7	3					

Graf.č.6

Vztah k počátečnímu vzdělávání



Tabulka č.11

Vztah k počátečnímu vzdělávání (v % dle kategorií)

ČP	Otázka	Upřesnění otázky	Zaměření	prx -10 ANO	prx -10 spíše ANO	KLADNÉ PRX do 10	prx - 10 spíše NE	prx - 10 NE	prx 11-20 ANO	prx 11-20 spíše ANO	KLADNÉ PRX 11-20	prx 11-20 spíše NE	prx 11-20 NE	prx 21+ ANO	prx 21+ spíše ANO	KLADNÉ PRX více než 20	prx 21+ spíše NE	prx 21+ NE	SA ANO	SA spíše ANO	KLADNÉ ODPOVĚDI CELKEM	SA spíše NE	SA NE
IV.	Ve vztahu k počátečnímu vzdělávání dítěte preferuji:	respekt k vývojovým stádiím bez zasahování	P	14%	14%	14%	71%	14%	33%	33%	56%	11%	4%	36%	40%	57%	4%	2%	29%	31%	61%	8%	
IV.	Ve vztahu k počátečnímu vzdělávání dítěte preferuji:	respekt k individuálním rozdílnostem dětí, k individuálnímu tempu	O	79%	14%	93%	7%		56%	44%	100%			57%	43%	100%			63%	35%	98%	2%	
IV.	Ve vztahu k počátečnímu vzdělávání dítěte preferuji:	přípravu na školu jako nejdůležitější poslání mateřské školy	S	7%	29%	36%	43%	21%	11%	22%	33%	56%	11%	21%	29%	50%	39%	11%	16%	27%	43%	43%	14%
IV.	Přípravu na školu chápu jako:	srovnávání dětí, jejich schopností a snahu o dosažení stejné rozvojové úrovně u všech dětí stejně	S	7%	7%	14%	43%	43%		22%	22%	22%	56%	7%	11%	18%	46%	36%	6%	12%	18%	41%	41%
IV.	Přípravu na školu chápu jako:	rozvoj sebevědomí, důvěry ve své síly a schopnosti	O	86%	14%	100%			78%	22%	100%			93%	7%	100%			88%	12%	100%		
IV.	Přípravu na školu chápu jako:	dítě samo dozrává a není nutné do jeho rozvoje zasahovat	P		7%	7%	57%	36%	11%		11%	44%	44%		11%	11%	46%	43%	2%	8%	10%	49%	41%
IV.	Postoj ZŠ při přechodu dětí z MŠ je	ZŠ respektuje individuální rozdíly dětí a usiluje o plynulý přechod dětí do ZŠ zajímá se o práci mateřské školy	O	14%	21%	35%	50%	14%	11%	33%	44%	44%	11%	18%	21%	39%	39%	21%	16%	24%	40%	43%	18%
IV.	Postoj ZŠ při přechodu dětí z MŠ je	ZŠ oceňuje práci mateřské školy v počáteční přípravě na školu	P	21%	43%	64%	36%		11%	67%	78%	11%	11%	14%	36%	50%	46%	4%	16%	43%	59%	37%	4%
IV.	Postoj ZŠ při přechodu dětí z MŠ je	ZŠ spatřuje těžiště MŠ v přípravě na školu	S	7%	64%	71%	21%	7%	44%	22%	66%	22%	11%	32%	57%	89%	7%	4%	27%	53%	80%	14%	6%

Tabulka č.12

vztah k počátečnímu vzdělávání (v % ze sumy odpovědí)

ČP	ČpoI	Otázka	Upřesnění otázky	Zaměření	KLADNÉ	ZÁPORNÉ
IV.	9.1.	Ve vztahu k počátečnímu vzdělávání dítěte preferuji:	respekt k vývojovým stádiím bez zasahování	P	31%	69%
IV.	9.2.		respekt k individuálním rozdílnostem dětí, k individuálnímu tempu	O	98%	2%
IV.	9.3.		přípravu na školu jako nejdůležitější poslání mateřské školy	S	43%	57%
IV.	10.1.	Přípravu na školu chápu jako:	srovnávání dětí, jejich schopností a snahu o dosažení stejné rozvojové úrovně u všech dětí stejně	S	18%	82%
IV.	10.2.		rozvoj sebevědomí, důvěry ve své síly a schopnosti	O	100%	0%
IV.	10.3.		dítě samo dozrává a není nutné do jeho rozvoje zasahovat	P	10%	90%
IV.	11.1.	Postoj ZŠ při přechodu dětí z MŠ je	ZŠ respektuje individuální rozdíly dětí a usiluje o plynulý přechod dětí do ZŠ zajímá se o práci mateřské školy	O	39%	61%
IV.	11.2.		ZŠ oceňuje práci mateřské školy v počáteční přípravě na školu	P	59%	41%
IV.	11.3.		ZŠ spatřuje těžiště MŠ v přípravě na školu	S	80%	20%

Zjištění k oblasti: VZTAH K POČÁTEČNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ

Otázka: Preference ve vztahu k počátečnímu vzdělávání

U hlavní otázky „**Ve vztahu k počátečnímu vzdělávání dítěte preferuji**“ - **respekt k individuálním rozdílnostem dětí, k individuálnímu tempu** byla dotazníkem potvrzena tato základní zásada a téměř 100% učitelek (98%) na ni odpovědělo ano. **Respekt k vývojovým stádiím bez zasahování** pak souhlasnou odpovědí potvrzuje 31% respondentů a na otázku zda je **nejdůležitější poslání mateřské školy v přípravě na školu** pak odpovídá 43% učitelek kladně a 57% záporně.

Postřehy z odpovědí respondentů:

- „*Příprava na školu nejdůležitější není, důležitější je místo v kolektivu, společné aktivity, vyzkoušet vše a hlavně bavit se a snažit se o objevování dosud neznámého.*“
- „*Dítě a jeho dozrávání je nutné respektovat a znát vývojové zvláštnosti věkových období. „Vždy je nutné vycházet z toho, v jaké fázi se dítě nachází a od toho pokračovat dál.*“
- „*Přípravu na školu nelze přeceňovat, ale také podceňovat.*“
- „*Při vysokém počtu dětí ve třídě (až 28) se individuální přístup uplatňuje velmi obtížně.*“

Komentář k ot. č. 9.1. až 9.3.

Z pohledu pojetí výchovy zde učitelky jasně preferují osobnostně orientovaný model. U otázky formulované z hlediska pedocentrického pojetí výchovy, respekt k vývojovým stádiím bez zasahování, se objevilo menší procento kladných odpovědí. Je zajímavé, že právě na tuto otázku odpovědělo velmi malé procento nejmladších učitelek. Učitelky s nejvyšší praxí uváděly až 40% kladných odpovědí. Právě v této kategorii učitelek se vyskytuje až 50% kladných odpovědí v důležitosti přípravy na školu jako hlavní poslání MŠ. Zde je patrný sociocentrický pohled na výchovu.

Otázka: Příprava na školu

Problém řešený v hlavní otázce „**Přípravu na školu chápu jako**“ - **rozvoj sebevědomí, důvěry ve své síly a schopnosti** byl uchopen všemi dotazovanými subjekty pozitivně a nikdo neodpověděl na tuto otázku záporně (100% kladně). Jinak je to u otázky **dítě samo dozrává a není nutné do jeho rozvoje zasahovat**, kde 90% negovalo tuto otázku a jen 10% odpovědělo kladně. Pouze 18% učitelek uvádí, že přípravu na školu vidí ve - **srovnávání dětí, jejich schopností a snaze o dosažení stejné rozvojové úrovně u všech dětí stejně**.

Postřehy z odpovědí respondentů:

- „*Není to jen příprava na školu, ale na život. Důležité je probudit chuť dozvídat se, ptát se, objevovat. Vést k trpělivosti, dokončení činnosti.*“
- „*Snažím se vytvořit důvěru v sebe sama, co jsem se naučil, co se chci naučit a proč.*“
- „*Pokud je dítě optimistické, radostné a věří si, všechno překoná,*“

Komentář k ot. č.10.1. až 10.3.

Z hlediska pojetí výchovy se zde jasně ukazuje, že učitelky chápou přípravu na školu jako všestranný rozvoj osobnosti, rozvoj návyků důležitých pro život. Nemají zájem o dosažení stejné úrovně dětí, dokonce jedna z respondentek v otevřené odpovědi uvádí „výrobu stejných robotů“. Jde jim o individuální rozvoj podle schopností jednotlivce. Také ale neuznávají výchovu bez zasahování, jen 10% učitelek. Je zde zřejmý osobnostně orientovaný přístup. Sociocentrický přístup ve výchově potvrdilo pouze 9 učitelek z celkového počtu.

Otázka: Postoj ZŠ při přechodu dětí z MŠ

Velmi zajímavé odpovědi pak ukázala hlavní otázka „**Postoj ZŠ při přechodu dětí z MŠ**“. Otázka, zda **ZŠ spatřuje těžiště mateřské školy v přípravě na školu** byla kladně odpovězena 80% dotazovanými. Na otázku, jestli **ZŠ oceňuje práci mateřské školy v počáteční přípravě na školu** odpovědělo 59% učitelek MŠ kladně a 41% záporně - což je velké procento nespokojenosti. **ZŠ respektuje individuální rozdíly dětí a usiluje o plynulý přechod dětí do ZŠ, zajímá se o práci mateřské školy** - odpovědělo kladně 39% respondentů a záporně 61% respondentů.

Postřehy z odpovědí respondentů:

- *„Z našich zkušeností vidíme, že paní učitelky nemají čas nebo chybí vůle se na naše předškoláky přijít podívat.“*
- *„ZŠ málo doceňuje práci učitelek MŠ. Na vzájemné spolupráci je co zlepšovat.“*
- *„ZŠ spoléhá na přípravu dětí na školu v MŠ, požaduje děti hodné, pořádné, bezproblémové a poslušné.“*
- *„Se ZŠ spolupracujeme, máme edukativně - stimulační skupinky, děti se seznamují s paní učitelkou z první třídy.“*
- *„MŠ spolupráci podporuje, ZŠ reaguje minimálně.“*

Komentář k ot. č.11.1. až 11.3.

Zde se objevuje sociocentrický pohled na problematiku. Většina učitelek uvádí, že ZŠ jako nejdůležitější náplň práce mateřské školy vidí v přípravě dětí na školu. Dále uvádějí, že spolupráce není na dobré úrovni, i když ocenění své práce ze strany učitelek ZŠ uvádějí. Celkově se zde osobnostně orientovaný pohled na výchovu projevuje velmi málo.

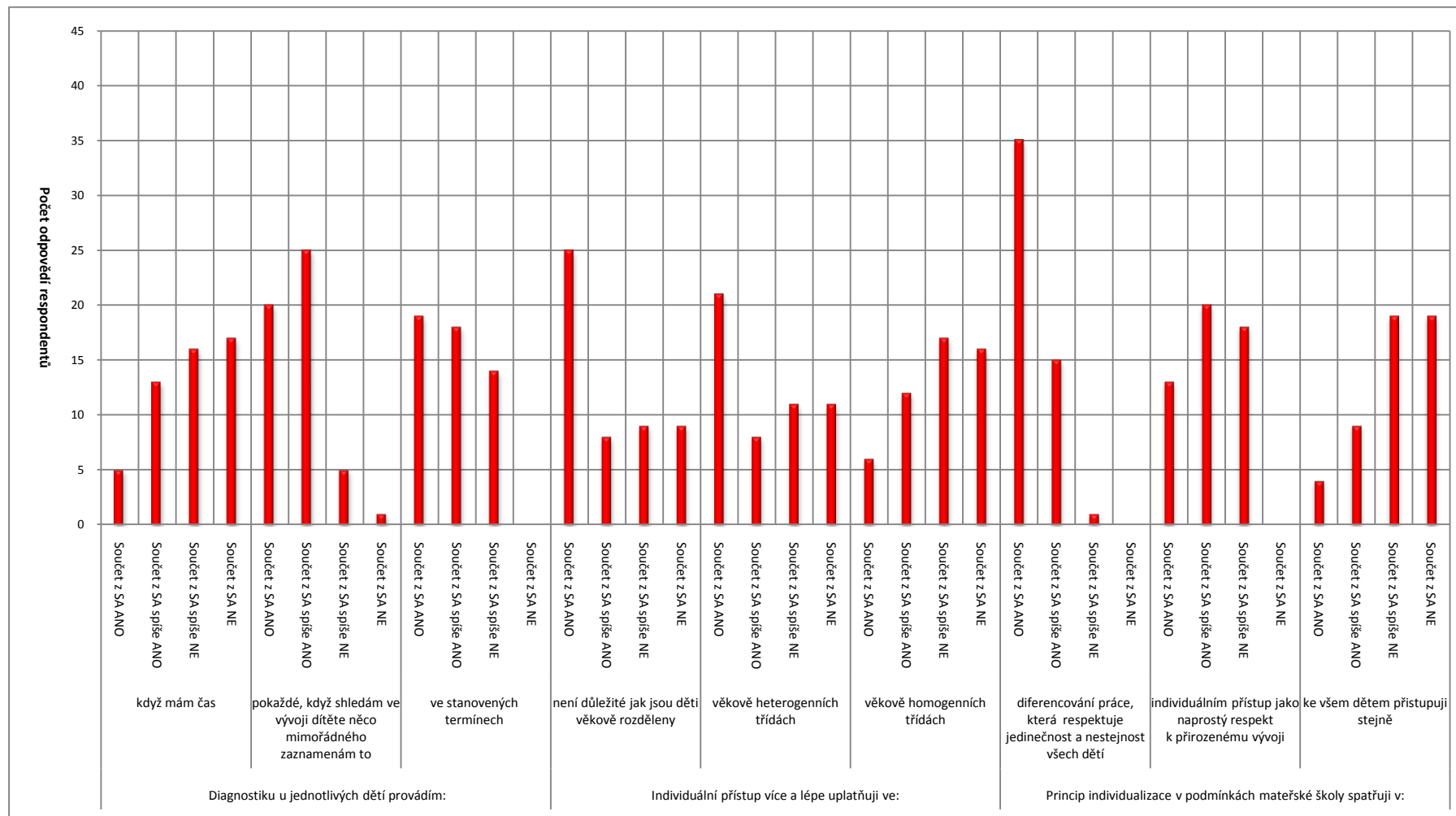
Tabulka č.13

Vztah k individualizaci (absolutní hodnoty)

ČP	Principy	Čpol	Otázka	Upřesnění otázky	Zaměření	prx -10 ANO	prx - 10 spíše ANO	prx - 10 spíše NE	prx - 10 NE	prx 11-20 ANO	prx 11-20 spíše ANO	prx 11-20 spíše NE	prx 11-20 NE	prx 21+ ANO	prx 21+ spíše ANO	prx 21+ spíše NE	prx 21+ NE	SA ANO	SA spíše ANO	SA spíše NE	SA NE
V.	Vztah k individualizaci	12.1.	Princip individualizace v podmínkách mateřské školy spatřuji v:	diferencování práce, která respektuje jedinečnost a nestejnost všech dětí	O	7	6	1		7	2			21	7			35	15	1	
V.	Vztah k individualizaci	12.2.	Princip individualizace v podmínkách mateřské školy spatřuji v:	individuálním přístup jako naprostý respekt k přirozenému vývoji	P	2	6	6		3	2	4		8	12	8		13	20	18	
V.	Vztah k individualizaci	12.3.	Princip individualizace v podmínkách mateřské školy spatřuji v:	ke všem dětem přistupuji stejně	S	2	2	4	6	1	2	4	2	1	5	11	11	4	9	19	19
V.	Vztah k individualizaci	13.1.	Individuální přístup více a lépe uplatňuji ve:	věkově heterogenních třídách	O	9	2	2	1	3	2	2	2	9	4	7	8	21	8	11	11
V.	Vztah k individualizaci	13.2.	Individuální přístup více a lépe uplatňuji ve:	věkově homogenních třídách	S	1	3	6	4		3	4	2	5	6	7	10	6	12	17	16
V.	Vztah k individualizaci	13.3.	Individuální přístup více a lépe uplatňuji ve:	není důležité jak jsou děti věkově rozděleny	P	4	2	4	4	5	3		1	16	3	5	4	25	8	9	9
V.	Vztah k individualizaci	14.1.	Diagnostiku u jednotlivých dětí provádím:	ve stanovených termínech	S	6	5	3		3	5	1		10	8	10		19	18	14	
V.	Vztah k individualizaci	14.2.	Diagnostiku u jednotlivých dětí provádím:	pokaždé, když shledám ve vývoji dítěte něco mimořádného zaznamenám to	O	4	7	3		5	4			11	14	2	1	20	25	5	1
V.	Vztah k individualizaci	14.3.	Diagnostiku u jednotlivých dětí provádím:	když mám čas	P	1	2	5	6	2	1	5	1	2	10	6	10	5	13	16	17

Graf.č.7

Vztah k individualizaci



Tabulka č.14

Vztah k individualizaci (v % dle kategorií)

Č P	Otázka	Upřesnění otázky	Zaměření	prx -10 ANO		KLADNÉ PRX do 10		prx - 10 spíše NE		prx - 10 NE		prx 11-20 ANO		prx 11-20 spíše ANO		KLADNÉ PRX 11-20		prx 11-20 spíše NE		prx 11-20 NE		prx 21+ ANO		prx 21+ spíše ANO		KLADNÉ PRX více než 20		prx 21+ spíše NE		prx 21+ NE		SA ANO		SA spíše ANO		KLADNÉ ODPOVĚDI CELKEM		SA spíše NE		SA NE	
V.	Princip individualizace v podmínkách mateřské školy spatřuji v:	diferencování práce, která respektuje jedinečnost a nestejnost všech dětí	O	50%	43%	93%	7%			78%	22%	100%					75%	25%	100%														69%	29%	98%	2%					
V.	Princip individualizace v podmínkách mateřské školy spatřuji v:	individuálním přístupem jako naprostý respekt k přirozenému vývoji	P	14%	43%	57%	43%			33%	22%	55%	44%				29%	43%	72%	29%												25%	39%	64%	35%						
V.	Princip individualizace v podmínkách mateřské školy spatřuji v:	ke všem dětem přistupuji stejně	S	14%	14%	28%	29%	43%		11%	22%	33%	44%	22%			4%	18%	22%	39%	39%										8%	18%	26%	37%	37%						
V.	Individuální přístup více a lépe uplatňuji ve:	věkově heterogenních třídách	O	64%	14%	78%	14%	7%		33%	22%	55%	22%	22%			32%	14%	46%	25%	29%										41%	16%	57%	22%	22%						
V.	Individuální přístup více a lépe uplatňuji ve:	věkově homogenních třídách	S	7%	21%	28%	43%	29%			33%	33%	44%	22%			18%	21%	39%	25%	36%										12%	24%	36%	33%	31%						
V.	Individuální přístup více a lépe uplatňuji ve:	není důležité jak jsou děti věkově rozděleny	P	29%	14%	43%	29%	29%		56%	33%	89%		11%			57%	11%	68%	18%	14%										49%	16%	65%	18%	18%						
V.	Diagnostiku u jednotlivých dětí provádím:	ve stanovených termínech	S	43%	36%	79%	21%			33%	56%	89%	11%				36%	29%	65%	36%											37%	35%	72%	27%							
V.	Diagnostiku u jednotlivých dětí provádím:	pokaždé, když shledám ve vývoji dítěte něco mimořádného zaznamenám to	O	29%	50%	79%	21%			56%	44%	100%					39%	50%	89%	7%	4%									39%	49%	88%	10%	2%							
V.	Diagnostiku u jednotlivých dětí provádím:	když mám čas	P	7%	14%	21%	36%	43%		22%	11%	33%	56%	11%			7%	36%	43%	21%	36%									10%	25%	35%	31%	33%							

Tabulka č.15

Vztah k individualizaci (v % ze sumy odpovědí)

ČP	Čpol	Otázka	Upřesnění otázky	Zaměření	KLADNĚ	ZÁPORNĚ
V.	12.1.	Princip individualizace v podmínkách mateřské školy spatřuji v:	diferencování práce, která respektuje jedinečnost a nestejnost všech dětí	O	98%	2%
V.	12.2.		individuálním přístup jako naprostý respekt k přirozenému vývoji	P	65%	35%
V.	12.3.		ke všem dětem přistupuji stejně	S	25%	75%
V.	13.1.	Individuální přístup více a lépe uplatňuji ve:	věkově heterogenních třídách	O	57%	43%
V.	13.2.		věkově homogenních třídách	S	35%	65%
V.	13.3.		není důležité jak jsou děti věkově rozděleny	P	65%	35%
V.	14.1.	Diagnostiku u jednotlivých dětí provádím:	ve stanovených termínech	S	73%	27%
V.	14.2.		pokaždé, když shledám ve vývoji dítěte něco mimořádného zaznamenám to	O	88%	12%
V.	14.3.		když mám čas	P	35%	65%

Zjištění k oblasti: VZTAH K INDIVIDUALIZACI

Otázka: Princip individualizace v podmínkách MŠ

„Princip individualizace v podmínkách mateřské školy“ spatřuje v **diferencování práce, která respektuje jedinečnost a nestejnost všech dětí**“ 98% dotázaných. Pouze jedna učitelka (zaokr.2%) s praxí do 10 let se tímto principem neřídí. **Individuální přístup jako naprostý respekt k přirozenému vývoji** dítěte pak ctí 65% dotázaných a 35% odpovědělo záporně (spíše ne). Na otázku, zda **ke všem dětem přistupují stejně**, odpovědělo 25% učitelek kladně a 75% záporně. Z počtu 51 dotázaných jen 4 učitelky odpověděly ano a 9 učitelek spíše ano.

Postřehy z odpovědí respondentů:

- „Respektuji individualitu dětí, ale při velkém počtu dětí ve třídě se individuální přístup ztrácí“.
- „Snažím se dítě lépe poznat, zajímají mě jeho zvláštnosti“.
- „Individualizace je prvořadý úkol učitelek v MŠ, ale není na ni bohužel dostatek času“.
- „Každé dítě je individualita, proto nemůže být ke všem stejný přístup“.

Komentář k ot. č.12.1. až 12.3.

V této otázce se jasně potvrzuje, že učitelky respektují osobnost dítěte a také přirozený vývoj osobnosti. Je zřejmé, že učitelky ctí individualitu dítěte a právo na to být jiné a vyvíjet se svým tempem. Přesto uvádějí, že jejich snahu znesnadňuje velký počet dětí ve třídě a tím také nedostatek času. Z hlediska pojetí výchovy je zde zdůrazněn osobnostně orientovaný přístup, ale také pedocentrický.

Otázka: Individuální přístup více a lépe uplatňuji

Na otázku „**Individuální přístup více a lépe uplatňuji**“ ve věkově heterogenních třídách odpovědělo 57% dotázaných kladně a 43% záporně. Ve věkově homogenních třídách individuální přístup uplatňuje 35% dotázaných a 65% dotázaných volilo odpověď ne nebo spíše ne. Volbu **není důležité, jak jsou děti věkově rozděleny** označilo 25 učitelek ano a 8 spíše ano (65%), 35% odpovědělo negativně.

Postřehy z odpovědí respondentů:

- „*Když mám zájem s dítětem pracovat, není rozhodující, kolik je času a jaké je věkové složení dětí*“.
- „*Důležitější než heterogenní nebo homogenní skupina je počet dětí ve třídě*“.
- „*Stále více se mi zamlouvá SMÍŠENÁ TŘÍDA, myslím, že je více času věnovat se jednotlivým dětem*“.

Komentář k ot. č.13.1. až 13.3.

Zjištění ukázalo, že učitelky mohou více individuálně s dětmi pracovat v heterogenních třídách, většina učitelek udává, že není důležité, jak jsou děti rozděleny. To ukazuje pedocentricky a osobnostně orientovaný přístup.

Otázka: Diagnostika

Téměř ¾ učitelek MŠ (73%) odpovědělo, že „**Diagnostiku u jednotlivých dětí provádím**“ - **ve stanovených termínech** . 88% učitelek pak kromě výše uvedeného provádí diagnostiku stylem **pokaždé, když shledám ve vývoji dítěte něco mimořádného zaznamenám to**. Jen 35% dotázaných odpovědělo, že diagnostiku **provádí když má čas**.

Postřehy z odpovědí respondentů:

- „*Nejvíce se přikláním k jednoduchým odpozorovaným momentům, které vždy zaznamenám*“.

- „Snažím se hlavně o neustálé pozorování dětí, hlavně ve spontánních činnostech“.
- „Pro srovnání – máme tři termíny za školní rok – poznámky děláme podle aktuálnosti“.
- „Pokud je v dítěti něco výjimečného, nemělo by to být bez povšimnutí“.

Komentář k ot. č.14.1. až 14.3.

Většina učitelek se shoduje, že diagnostiku dítěte provádí pokaždé, když shledá ve vývoji něco vyjimečného, o něco menší procento ve stanovených termínech. V otevřených odpovědích dotazníku se vyskytuje názor, že učitelkám chybí čas k časté diagnostice dětí zapisováním. Dítě hlavně pozorují při spontánních činnostech, individuální práci a dělají si poznámky.

Zde je patrné zaměření osobnostně orientované, ale i sociocentrické.

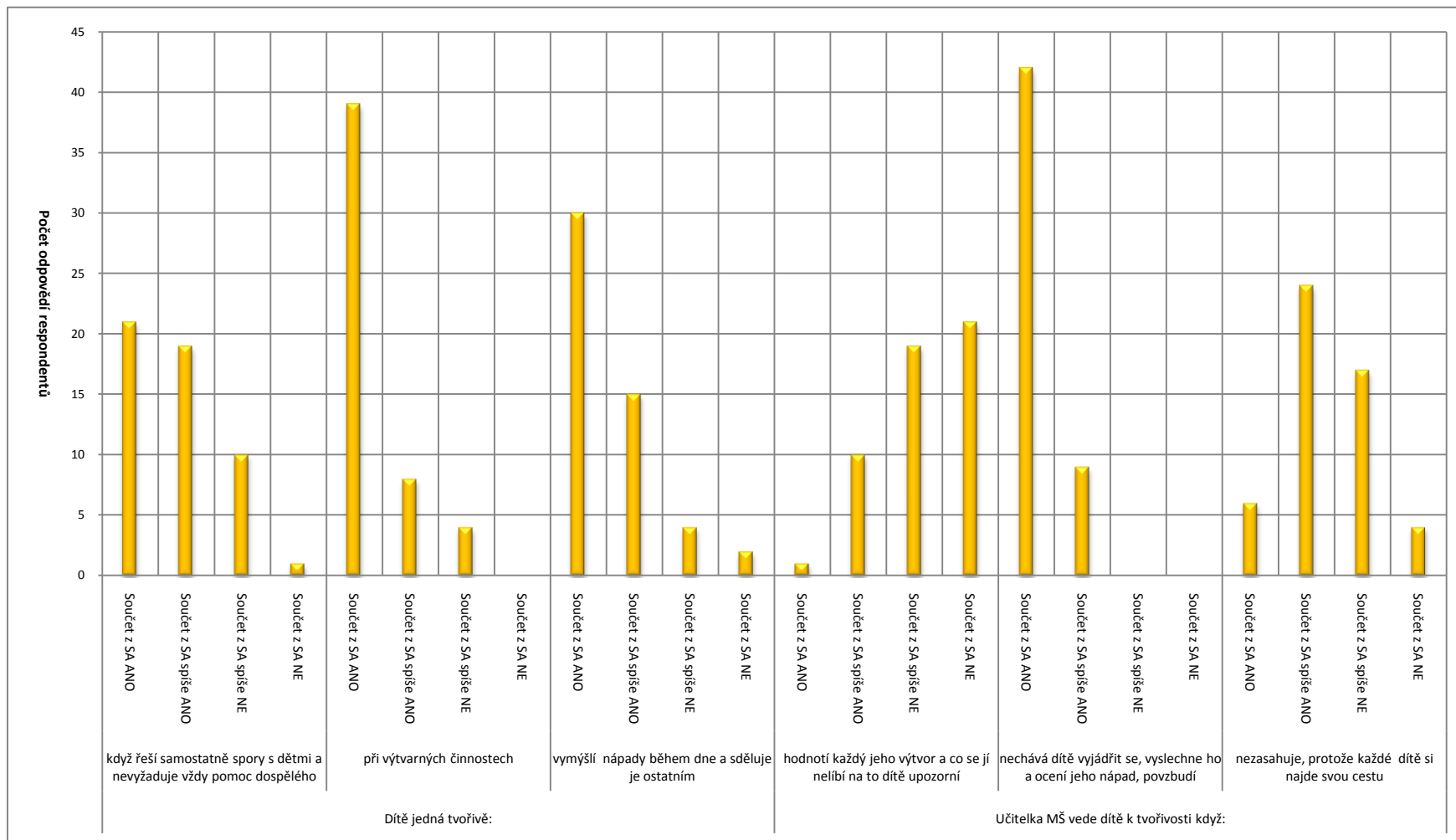
Tabulka č.16

Vztah k tvořivosti a samostatnosti (absolutní hodnoty)

ČP	Principy	Čpol	Otázka	Upřesnění otázky	Zaměření	prx - 10 ANO				prx 11-20 ANO				prx 21+ ANO				SA ANO			
						prx - 10 ANO	prx - 10 spíše ANO	prx - 10 spíše NE	prx - 10 NE	prx 11-20 ANO	prx 11-20 spíše ANO	prx 11-20 spíše NE	prx 11-20 NE	prx 21+ ANO	prx 21+ spíše ANO	prx 21+ spíše NE	prx 21+ NE	SA ANO	SA spíše ANO	SA spíše NE	SA NE
VI.	Vztah k tvořivosti a samostatnosti	15.1.	Dítě jedná tvořivě:	při výtvarných činnostech	S	12	1	1		7	2			20	5	3		39	8	4	
VI.	Vztah k tvořivosti a samostatnosti	15.2.	Dítě jedná tvořivě:	když řeší samostatně spory s dětmi a nevyžaduje vždy pomoc dospělého	O	6	4	4		4	2	3		11	13	3	1	21	19	10	1
VI.	Vztah k tvořivosti a samostatnosti	15.3.	Dítě jedná tvořivě:	vymýšlí nápady během dne a sděluje je ostatním	P	10	3	1		2	5	2		18	7	1	2	30	15	4	2
VI.	Vztah k tvořivosti a samostatnosti	16.1.	Učitelka MŠ vede dítě k tvořivosti když:	hodnotí každý jeho výtvar a co se jí nelíbí na to dítě upozorní	S		1	7	6		2	3	4	1	7	9	11	1	10	19	21
VI.	Vztah k tvořivosti a samostatnosti	16.2.	Učitelka MŠ vede dítě k tvořivosti když:	nechává dítě vyjádřit se, vyslechne ho a ocení jeho nápad, povzbudí	O	12	2			6	3			24	4			42	9		
VI.	Vztah k tvořivosti a samostatnosti	16.3.	Učitelka MŠ vede dítě k tvořivosti když:	nezasahuje, protože každé dítě si najde svou cestu	P	1	5	6	2	1	6	1	1	4	13	10	1	6	24	17	4

Graf.č.8

Vztah k tvořivosti a samostatnosti



Tabulka č.17

Vztah k tvořivosti a samostatnosti (v % dle kategorií)

ČP	Otázka	Upřesnění otázky	Zaměření	prx -10 ANO		KLADNÉ PRX do 10		prx - 10 spíše NE		prx - 10 NE		prx 11-20 ANO		prx 11-20 spíše ANO		KLADNÉ PRX 11-20		prx 11-20 spíše NE		prx 11-20 NE		prx 21+ ANO		prx 21+ spíše ANO		KLADNÉ PRX více než 20		prx 21+ spíše NE		prx 21+ NE		SA ANO		SA spíše ANO		KLADNÉ ODPOVĚDI CELKEM		SA spíše NE		SA NE	
				prx -10 ANO	prx -10 spíše ANO	prx -10 ANO	prx -10 spíše ANO	prx -10 ANO	prx -10 spíše ANO	prx -10 ANO	prx -10 spíše ANO	prx 11-20 ANO	prx 11-20 spíše ANO	prx 11-20 ANO	prx 11-20 spíše ANO	prx 11-20 ANO	prx 11-20 spíše ANO	prx 11-20 ANO	prx 11-20 spíše ANO	prx 11-20 ANO	prx 11-20 spíše ANO	prx 11-20 ANO	prx 11-20 spíše ANO	prx 11-20 ANO	prx 11-20 spíše ANO	prx 21+ ANO	prx 21+ spíše ANO	prx 21+ ANO	prx 21+ spíše ANO	prx 21+ ANO	prx 21+ spíše ANO	prx 21+ ANO	prx 21+ spíše ANO	prx 21+ ANO	prx 21+ spíše ANO	prx 21+ ANO	prx 21+ spíše ANO	prx 21+ ANO	prx 21+ spíše ANO	prx 21+ ANO	prx 21+ spíše ANO
VI.	Dítě jedná tvořivě:	při výtvarných činnostech	S	86%	7%	93%	7%			78%	22%	100%											71%	18%	89%	11%							76%	16%	92%	8%					
VI.	Dítě jedná tvořivě:	když řeší samostatně spory s dětmi a nevyžaduje vždy pomoc dospělého	O	43%	29%	72%	29%			44%	22%	66%	33%										39%	46%	85%	11%	4%				41%	37%	78%	20%	2%						
VI.	Dítě jedná tvořivě:	vymýšlí nápady během dne a sděluje je ostatním	P	71%	21%	92%	7%			22%	56%	78%	22%										64%	25%	89%	4%	7%				59%	29%	88%	8%	4%						
VI.	Učitelka MŠ vede dítě k tvořivosti když:	hodnotí každý jeho výtvar a co se jí nelíbí na to dítě upozorní	S		7%	7%	50%	43%				22%	22%	33%	44%								4%	25%	29%	32%	39%				2%	20%	22%	37%	41%						
VI.	Učitelka MŠ vede dítě k tvořivosti když:	nechává dítě vyjádřit se, vyslechne ho a ocení jeho nápad, povzbudí	O	86%	14%	100%					67%	33%	100%										86%	14%	100%						82%	18%	100%								
VI.	Učitelka MŠ vede dítě k tvořivosti když:	nezasahuje, protože každé dítě si najde svou cestu	P	7%	36%	43%	43%	14%		11%	67%	78%	11%	11%									14%	46%	60%	36%	4%				12%	47%	59%	33%	8%						

Tabulka č.18

Vztah k tvořivosti a samostatnosti (v % ze sumy odpovědí)

ČP	Čpol	Otázka	Upřesnění otázky	Zaměření	KLADNÉ	ZÁPORNÉ
VI.	15.1.	Dítě jedná tvořivě:	při výtvarných činnostech	S	92%	8%
VI.	15.2.		když řeší samostatně spory s dětmi a nevyžaduje vždy pomoc dospělého	O	78%	22%
VI.	15.3.		vymýšlí nápady během dne a sděluje je ostatním	P	88%	12%
VI.	16.1.	Učitelka MŠ vede dítě k tvořivosti když:	hodnotí každý jeho výtvar a co se jí nelíbí na to dítě upozorní	S	22%	78%
VI.	16.2.		nechává dítě vyjádřit se, vyslechne ho a ocení jeho nápad, povzbudí	O	100%	0%
VI.	16.3.		nezasahuje, protože každé dítě si najde svou cestu	P	59%	41%

Zjištění k oblasti: VZTAH K TVOŘIVOSTI A SAMOSTATNOSTI

Otázka: Tvořivost dítěte

Na otázku „Dítě jedná tvořivě“ odpovědělo při výtvarných činnostech 92% respondentů kladně. Tvořivost v tom, že dítě vymýšlí nápady během dne a sděluje je ostatním spatřuje 88% dotázaných, také v samostatném řešení sporů s ostatními dětmi bez pomoci dospělého vidí tvořivé jednání 78% učitelek.

Postřehy z odpovědí respondentů:

- „Snažím se vést děti k tomu, aby si samy hledaly cestu, řešení, postup“.
- „Nejvíce oceňuji, když dítě tvořivě reaguje ve vztazích a sporech s kamarády“.
- „Většina dnešních dětí si neumí hrát, takže samostatnost a tvořivost je vzácná“.
- „Dítě jedná tvořivě a samostatně ve všech činnostech, při řešení sporů je častěji potřebný dozor učitelky, řeší se totiž převážně RUCNĚ“.

Komentář k ot .č.15.1. až 15.3.

Naprostá většina učitelek spatřuje tvořivost dítěte ve výtvarných činnostech.tato otázka vyjadřuje sociocentrické pojetí. Osobnostně orientovaná otázka, že tvořivost dítěte je, když dítě řeší samostatně spory a nepotřebuje vždy dospělého, je hodnocena také velmi kladně. Zjištění ukazuje, že učitelky využily všech třech možností k vyjádření vysoce kladných odpovědí a za tvořivé jednání dítěte všechny tyto činnosti považují.

Otázka: Vedení k tvořivosti

Všechny dotázané odpověděly kladně (42 ano a 9 spíše ano) na dotaz „**Učitelka MŠ vede dítě k tvořivosti“ - když nechává dítě vyjádřit se, vyslechne ho a ocení jeho nápad, povzbudí.**

Otázky odhalily, že 22% učitelek pak vidí vedení dítěte k tvořivosti v **hodnocení každého jeho výtvoru a upozorňování na to, co se jí nelíbí**. S tímto postojem pak nesouhlasí 78% učitelek. Otázka „učitelka MŠ vede dítě k tvořivosti když“ **nezasahuje, protože každé dítě si najde svoji cestu**, byla zodpovězena z 59% kladně a 41% záporně, přičemž většina respondentek dotazníku volila neutrální spíše ano, spíše ne.

Postřehy z odpovědí respondentů:

- „*Oceňuji samostatné vyprávění, popis svého výtvoru, vyprávění příběhu*“.
- „*Nehodnotím výtvary z pohledu LÍBÍ X NELÍBÍ, ale za snahu a pečlivost*“.
- „*Nerozhodným poradím*“.
- „*Nechávám, ať si děti zhodnotí svůj výtvor samy, já jsem pouze v roli tzv. ŠŤOURY*“.
- „*Pochvala a povzbuzení dělá divy*“.

Komentář k ot. č.16.1. až 16.3.

Z postojů učitelek jasně vyplývá osobnostně orientovaný přístup ve výchově k tvořivosti. Je také zajímavé velké procento kladných odpovědí u pedocentricky orientované otázky. Učitelky nehodnotí každý výtvor dítěte, spíše nechají dítě vyjádřit, vyslechnou ho. Učitelky zde také vyjadřují, jak důležitá je svoboda dítěte, ponechání prostoru k vlastní experimentaci.

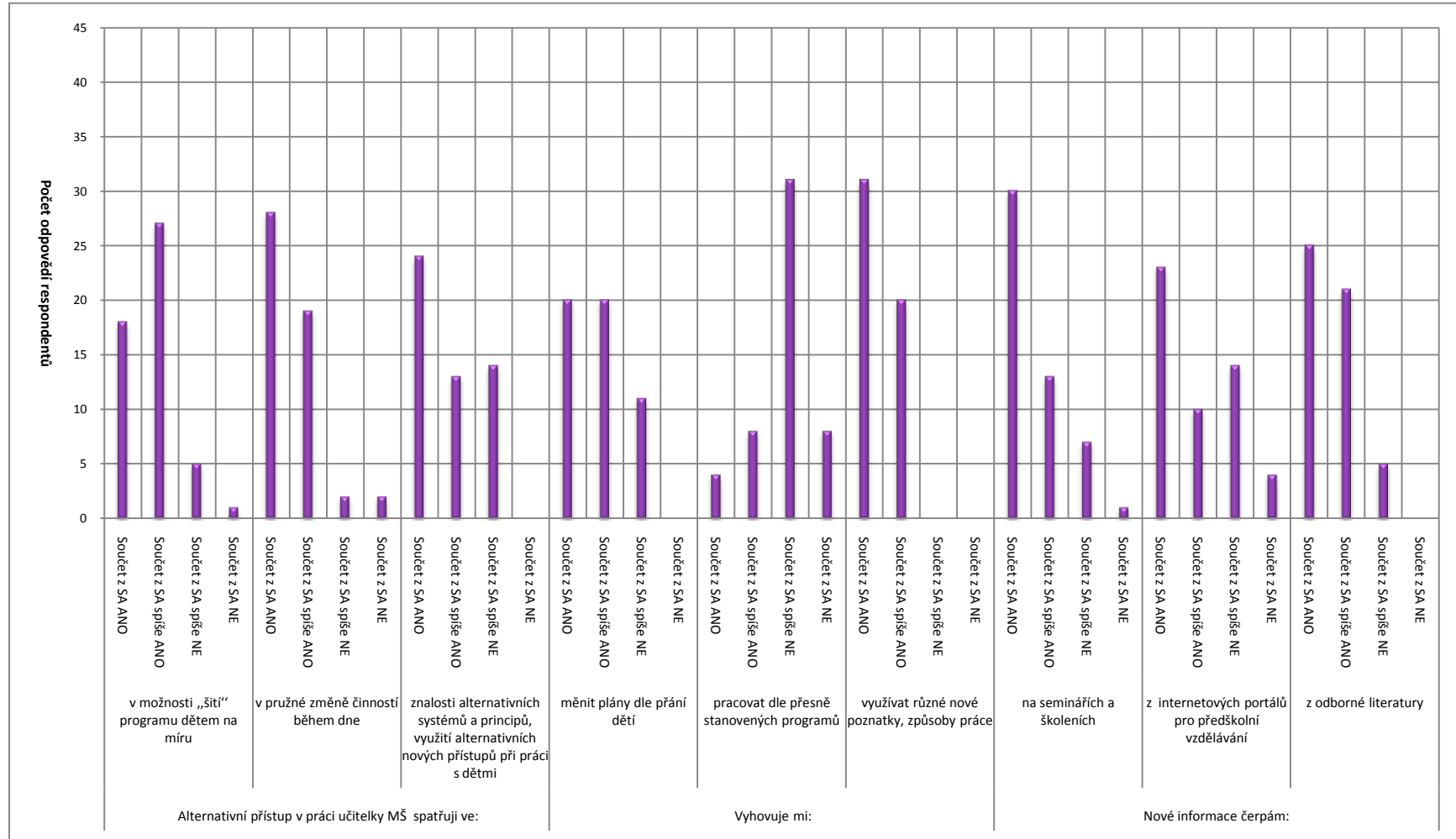
Tabulka č.19

Vztah k alternativnosti (absolutní hodnoty)

ČP	Principy	Čpol	Otázka	Upřesnění otázky	Zaměření	prx -10 ANO	prx - 10 spíše ANO	prx - 10 spíše NE	prx - 10 NE	prx 11-20 ANO	prx 11-20 spíše ANO	prx 11-20 spíše NE	prx 11-20 NE	prx 21+ ANO	prx 21+ spíše ANO	prx 21+ spíše NE	prx 21+ NE	SA ANO	SA spíše ANO	SA spíše NE	SA NE
VII.	Alternativnost	17.1.	Alternativní přístup v práci učitelky MŠ spatřuji ve:	znalosti alternativních systémů a principů, využití alternativních nových přístupů při práci s dětmi	A1	7	4	3		4	3	2		13	6	9		24	13	14	
VII.	Alternativnost	17.2.	Alternativní přístup v práci učitelky MŠ spatřuji ve:	v pružné změně činností během dne	A2	4	7	2	1	5	4			19	8		1	28	19	2	2
VII.	Alternativnost	17.3.	Alternativní přístup v práci učitelky MŠ spatřuji ve:	v možnosti „šití“ programu dětem na míru	A3	5	8	1		2	6	1		11	13	3	1	18	27	5	1
VII.	Alternativnost	18.1.	Vyhovuje mi:	využívat různé nové poznatky, způsoby práce	O	8	6			7	2			16	12			31	20		
VII.	Alternativnost	18.2.	Vyhovuje mi:	pracovat dle přesně stanovených programů	S	2	2	9	1			8	1	2	6	14	6	4	8	31	8
VII.	Alternativnost	18.3.	Vyhovuje mi:	měnit plány dle přání dětí	P	5	3	6		5	3	1		10	14	4		20	20	11	
VII.	Alternativnost	19.1.	Nové informace čerpám:	na seminářích a školeních	š	8	1	4	1	2	5	2		20	7	1		30	13	7	1
VII.	Alternativnost	19.2.	Nové informace čerpám:	z internetových portálů pro předškolní vzdělávání	I	9	2	3		5	2	2		9	6	9	4	23	10	14	4
VII.	Alternativnost	19.3.	Nové informace čerpám:	z odborné literatury	L	5	8	1		5	4			15	9	4		25	21	5	

Graf.č.9

Vztah k alternativnosti



Tabulka č.20

Vztah k alternativnosti (v % dle kategorií)

ČP	Otázka	Upřesnění otázky	Zaměření	prx -10 ANO	prx - 10 spíše ANO	KLADNÉ PRX do 10	prx - 10 spíše NE	prx - 10 NE	prx 11-20 ANO	prx 11-20 spíše ANO	KLADNÉ PRX 11-20	prx 11-20 spíše NE	prx 11-20 NE	prx 21+ ANO	prx 21+ spíše ANO	KLADNÉ PRX více než 20	prx 21+ spíše NE	prx 21+ NE	SA ANO	SA spíše ANO	KLADNÉ ODPOVĚDI CELKEM	SA spíše NE	SA NE
VII.	Alternativní přístup v práci učitelky MŠ spatřuji ve:	znalostí alternativních systémů a principů, využití alternativních nových přístupů při práci s dětmi	A1	50%	29%	79%	21%		44%	33%	77%	22%		46%	21%	67%	32%		47%	25%	72%	27%	
VII.	Alternativní přístup v práci učitelky MŠ spatřuji ve:	v pružné změně činností během dne	A2	29%	50%	79%	14%	7%	56%	44%	100%			68%	29%	97%		4%	55%	37%	92%	4%	4%
VII.	Alternativní přístup v práci učitelky MŠ spatřuji ve:	v možnosti „šití“ programu dětem na míru	A3	36%	57%	93%	7%		22%	67%	89%	11%		39%	46%	85%	11%	4%	35%	53%	88%	10%	2%
VII.	Vyhovuje mi:	využívat různé nové poznatky, způsoby práce	O	57%	43%	100%			78%	22%	100%			57%	43%	100%			61%	39%	100%		
VII.	Vyhovuje mi:	pracovat dle přesně stanovených programů	S	14%	14%	28%	64%	7%				89%	11%	7%	21%	28%	50%	21%	8%	16%	24%	61%	16%
VII.	Vyhovuje mi:	měnit plány dle přání dětí	P	36%	21%	57%	43%		56%	33%	89%	11%		36%	50%	86%	14%		39%	39%	78%	22%	
VII.	Nové informace čerpám:	na seminářích a školeních	š	57%	7%	64%	29%	7%	22%	56%	78%	22%		71%	25%	96%	4%		59%	25%	84%	14%	2%
VII.	Nové informace čerpám:	z internetových portálů pro předškolní vzdělávání	I	64%	14%	78%	21%		56%	22%	78%	22%		32%	21%	53%	32%	14%	45%	20%	65%	27%	8%
VII.	Nové informace čerpám:	z odborné literatury	L	36%	57%	93%	7%		56%	44%	100%			54%	32%	86%	14%		49%	41%	90%	10%	

Tabulka č.21

Vztah k alternativnosti (v % ze sumy odpovědí)

ČP	Čpol	Otázka	Upřesnění otázky	Zaměření	KLADNÉ	ZÁPORNÉ
VII.	17.1.	Alternativní přístup v práci učitelky MŠ spatřuji ve:	znalosti alternativních systémů a principů, využití alternativních nových přístupů při práci s dětmi	A1	73%	27%
VII.	17.2.		v pružné změně činností během dne	A2	92%	8%
VII.	17.3.		v možnosti „šití“ programu dětem na míru	A3	88%	12%
VII.	18.1.	Vyhovuje mi:	využívat různé nové poznatky, způsoby práce	O	100%	0%
VII.	18.2.		pracovat dle přesně stanovených programů	S	24%	76%
VII.	18.3.		měnit plány dle přání dětí	P	78%	22%
VII.	19.1.	Nové informace čerpám:	na seminářích a školeních	š	84%	16%
VII.	19.2.		z internetových portálů pro předškolní vzdělávání	I	65%	35%
VII.	19.3.		z odborné literatury	L	90%	10%

Zjištění k oblasti: VZTAH K ALTERNATIVNOSTI

Otázka: Alternativní přístup v práci učitelky

Alternivní přístup v práci učitelky MŠ spatřuji v pružné změně činností během dne. Odpovědělo zde 92% učitelek kladně. **V možnosti „šití“ programu dětem na míru** vidí alternativní přístup 88% dotázaných. Většina učitelek (73%) odpověděla kladnými odpověďmi u **znalosti alternativních systémů a principů, využití alternativních přístupů při práci s dětmi.**

Postřehy z odpovědí respondentů:

- „Učitelka se musí umět přizpůsobit jakékoliv situaci“.
- „Nemám ráda jednotvárnost“.
- „Schopnost rozeznat náladu, atmosféru a přizpůsobit se jí“.
- „Učitelka by měla pružně reagovat na podněty od dětí – narozeniny, příběhy, zážitky“.

Komentář k ot. č.17.1. - 17.3.

Tato otázka ukazuje, že učitelky spatřují alternativnosti nejvíce v pružné změně činností během dne, nepatrně méně v možnosti „šití“ programu dětem na míru, méně ve znalostech alternativních systémů. Učitelkám v práci vyhovuje využívat různých nových poznatků a způsobů práce, to ukazuje jejich osobnostně orientované pojetí výchovy. Dále měnit plány dle přání dětí, pedocentrické pojetí výchovy. Respondentky uvádějí, že jim nevyhovuje pracovat podle přesně stanovených programů. Sociocentrické pojetí výchovy se zde neproказuje.

Otázka: Poznatky, plány, programy

Všechny dotázané respondentky odpověděly na otázku „**Vyhovuje mi“- využívat různé nové poznatky, způsoby práce“** kladnými odpověďmi (31 ano, 20 spíše ano). **Měnit plány podle přání dětí vyhovuje 78%** dotázaných učitelek MŠ a **pracovat dle přesně stanovených programů** nevyhovuje 76% respondentek.

Postřehy z odpovědí respondentů:

- „*Vyhovuje mi volnost při práci, můžu více vymýšlet různé postupy, nejsem vázaná na pokyny, směrnice a příkazy“.*
- „*Vyhovuje mi pracovat podle školních plánů našeho školního vzdělávacího programu“.*
- „*Z nevinné poznámky ŽE FOUKÁ VÍTR se dostaneme k sopečnému popílku a následně ke vzniku planety a zániku dinosaurů. Vše z podnětu dětí – TO JE PŘECE BEZVA – ŽÁDNÉ PŘESNÉ PROGRAMY“.*

Komentář k ot. č.18.1. - 18.3.

Učitelkám v práci vyhovuje využívat různých nových poznatků a způsobů práce, to ukazuje jejich osobnostně orientované pojetí výchovy. Dále měnit plány dle přání dětí, pedocentrické pojetí výchovy. Zde se nejméně kladných odpovědí vyskytuje u kategorie učitelek s nejnižší praxí. Respondentky uvádějí, že jim nevyhovuje pracovat podle přesně stanovených programů. Dokonce v kategorii učitelek s praxí 11 let a více se nevyskytuje žádná kladná odpověď. Naprosto stejný poměr kladných odpovědí je u kategorií učitelek s nejnižší praxí a nejvyšší praxí. Sociocentrické pojetí výchovy se zde neproказuje.

Otázka: Čerpání nových informací

Na otázku „**Nové informace čerpám**“ - na seminářích a školeních odpovědělo kladně 84% dotázaných, 90% dotázaných čerpá informace z odborné literatury a 65% z internetových portálů pro předškolní vzdělávání.

Postřehy z odpovědí respondentů:

- „Některé semináře jsou velkou neznámou a připomínají spíše obchodní artikl. Ale ne všechny“.
- „Pro mě jsou náměty z PORTÁLU skutečně ze života školky. Školení a odborná literatura mnohdy jakoby mateřskou školu v praxi vůbec neznala“.
- „Jsem začátečnice, zatím mi byla doporučena jen odborná literatura“.
- „Dnes je spousta možností k získání poznatků a nápadů“.
- „V MŠ máme dostatečný počet odborné literatury - kabinet pomůcek“.

Komentář k ot. č.19.1. - 19.3.

Zjištěním se prokázalo, že učitelky nové informace čerpají nejvíce z odborné literatury. To uvádějí zejména učitelky z nižší praxí, nepatrně méně na seminářích a školeních, méně z internetových portálů. Zde právě učitelky s praxí 21 let a výše čerpají nejméně. Učitelky v této kategorii nejvíce nových informací čerpají na seminářích a školeních.

4.5.1. Shrnutí

Výzkumy a praktické zkušenosti z výchovy dětí v mateřských školách i v rodině potvrzují, že to jaký bude život člověka se rozhoduje v nejranějším dětství, proto spatřujeme za velmi důležité tuto problematiku, pohledu na osobnost dítěte otevřít a rozpracovat. Naše společnost se společensky i názorově diferencuje a rovněž určité změny nastávají i v pedagogickém, psychologickém a sociokulturním pohledu na dítě a dětství jako takové. Předškolní výchova je chápána v kontextu celoživotního vzdělávání a vyžádala si nové vymezení rámcových cílů a formulování kompetencí předškolního vzdělávání.

Cílem bakalářské práce v empirické části bylo vymezit model osobnostně orientované výchovy, v empirické části se zaměřit na zjištění, do jaké míry uvedený model učitelky v MŠ uplatňují ve své práci. Vlastní výzkum probíhal analýzou dat z dotazníků, které zpracovaly učitelky mateřských škol, vesnických i městských. Z uvedeného průzkumu vyplývá, že naprostá většina upřednostňuje osobnostní přístup k dítěti, uplatňuje trpělivý přístup a má důvěru v rozvojové možnosti dítěte. Nadvládu nad dítětem, která byla zřetelná před rokem 1989, tj. sociocentrický přístup ve výchově dítěte, uplatňuje nepatrná část učitelek. Je zřejmé, že pohled na osobnost dítěte se změnil. Přístup k dítěti se stává partnerský, demokratický. Dítě má právo diskutovat s dospělým, projevit se a být sebou samým. Pedagog ovšem nenechá vše jen na přirozeném vývoji bez zasahování, ale snaží se dítě vést, klást na něj přiměřené požadavky dle jeho schopností. Učitelky zdůrazňují nutnost pravidel platných pro skupinu a jejich dodržování.

Ve vztahu k rodině, v předškolním vzdělávání, se zřetelně projevuje nutnost dominantního postavení rodiny ve výchově dítěte. Učitelky usilují o partnerský vztah s rodiči, vítají spolupráci a diskuzi o dítěti. Uvádějí také, že rodiče jsou stále více a více zaneprázdnění a odpovědnost za výchovu svých dětí, osvojování návyků, ale také postojů nechávají na mateřské škole. Vyskytují se názory, že někteří rodiče nemají zájem hovořit o problémech svých dětí s učitelkou, většina respondentek však ve výzkumu udává, že se rodiče svěřují, diskutují a respektují profesionalitu pedagoga. Z výše uvedeného je jasně patrný osobnostně orientovaný přístup. Přístup z minulosti, dominantní postavení mateřské školy ve výchově dítěte a autoritativní postavení mateřské školy, tzn. sociocentrický pohled na výchovu, je dotazníkem vyvrácen. Převažující osobnostně orientovaný model ve výchově je patrný i z pohledu dotazovaných na spontánní hru dětí. Respondenti se shodují, že v současném předškolním vzdělávání mají děti dostatek prostoru pro spontánní hru. Odpověď, že prostor pro spontánní hru mají děti v 50% z denního programu v mateřské škole, byla potvrzena 86% dotazovaných. Respondentky dále v dotazníku jasně vyjádřily přesvědčení, že při hře dětí vytváří podmínky

pro experimentaci, tvoření, prožitků. Do hry dětí zasahují pouze částečně, pomohou, poradí. Udávají ale, že jejich snaha je omezoována vysokým počtem dětí ve třídách a režimovými požadavky. Přesto se snaží o poskytnutí volnosti a svobody ve hře s dodržováním předem domluvených pravidel. Téměř všechny dotazované využívají situační učení a nahodilých situací během dne. V dotazníku je patrná snaha učitelek s menší praxí o řízené učení, tedy sociocentrický pohled, u zkušenějších kolegyně se již tento názor vyskytuje v mnohem menším zastoupení.

Problematiku přípravy předškolního dítěte na vstup do základní školy vidí učitelky jako důležitou, ne však nejdůležitější. Jde jim v první řadě o rozvoj sebevědomí dítěte a důvěry v sebe sama. Chápou, že děti nelze srovnávat a dosahovat stejné úrovně u všech stejně. Převažuje snaha o rozvoj osobnosti dítěte, nezaměřená pouze na jeho výkon. Z pohledu sociocentrického pojetí výchovy je zde patrný velký odklon od tohoto modelu, i když starší věková kategorie dotázaných stále prioritou v přípravě na školu vidí. Učitelky udávají spíše problém v postoji ZŠ, která těžiště práce mateřské školy vidí v počáteční přípravě na školu. Spolupráci se základní školou hodnotí většina záporně, základní školy nerespektují individuální rozdíly mezi dětmi a neprojevují zájem o práci mateřské školy s předškolními dětmi. Jen zřídka se vyskytují názory, že ZŠ práci učitelek v MŠ oceňuje. Osobnostně orientovaný model na tuto problematiku ze strany základní školy se projevuje nepatrně.

V postoji k individualizaci vyjadřují dotazované jednoznačný respekt k individuálním zvláštěnostem dětí, ctí osobnost dítěte. K dítěti přistupují jako k jedinečné osobnosti, volí takové přístupy, které jsou jednotlivým dětem „ušité na míru“. Nepřistupují ke všem dětem stejně. Respondentky dotazníku vyjadřují názor, že kdo chce s dětmi individuálně pracovat, nebere zřetel na věkové rozdělení dětí ve třídě. Ve věkově heterogenních třídách se jim individuální přístup uplatňuje lépe, nejvíce ve skupinové práci. Přesto vysoký počet dětí je překážkou individuálního přístupu a pečlivé diagnostiky dětí. Diagnostiku dětí provádí pozorováním dítěte a zápisem informací o dítěti vždy, když ve vývoji shledají něco výjimečného a samozřejmě ve stanovených termínech. Výsledky opět potvrzují patrné osobnostní a sociocentrické pojetí výchovy dítěte.

K problematice tvořivosti a samostatnosti dotazované uvádějí, že dítě je tvořivé ve výtvarných činnostech, v řešení sporů a při vymýšlení a sdělování nápadů ostatním. Problém přesto vidí v tom, že si děti neumí tvořivě hrát, rozehrát herní situaci, setrvat u hry delší čas a samostatně jednat při řešení sporů nebo v problémových situacích. Dotazované učitelky mateřských škol vidí problém v nadměrném konzumním přijímání informací a v nezralosti při hledání různých způsobů řešení. V této otázce je zřejmý osobnostně orientovaný přístup,

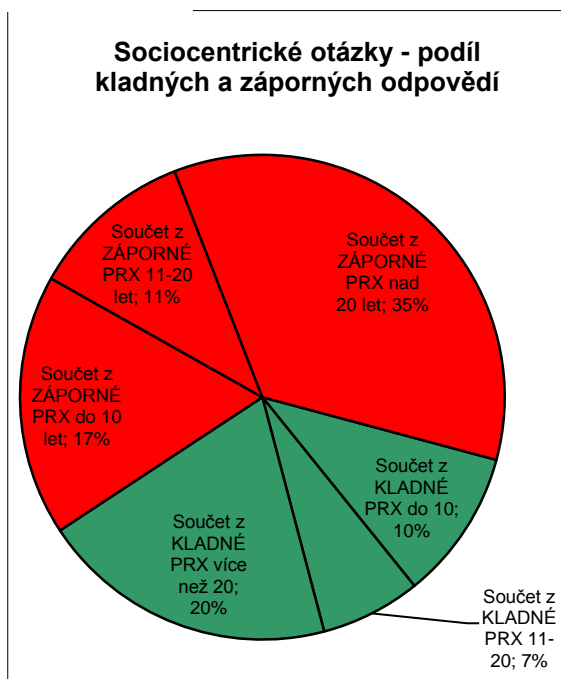
projevuje se však i pedocentrický pohled na výchovu. Učitelky uznávají svobodu dítěte a respekt k přirozenému vývoji.

Alternativnost ve své práci respondentky dotazníku spatřují v možnosti pružně měnit činnost během dne a v možnosti přistupovat ke každému dítěti individuálně - dle jeho úrovně tzn. „šití programu dítěti na míru“. Znají různé alternativní způsoby práce s dětmi a rádi využívají nové poznatky. Nevyhovuje jim pracovat podle přesně stanovených programů. I zde je patrný jasný odklon od sociocentrického pohledu na věc z minulých let. Nové informace čerpají nejčastěji na seminářích, dále z odborné literatury a o něco méně z internetových portálů. V této problematice jasně převažuje model osobnostně orientovaný se zřetelem k individualitě dítěte.

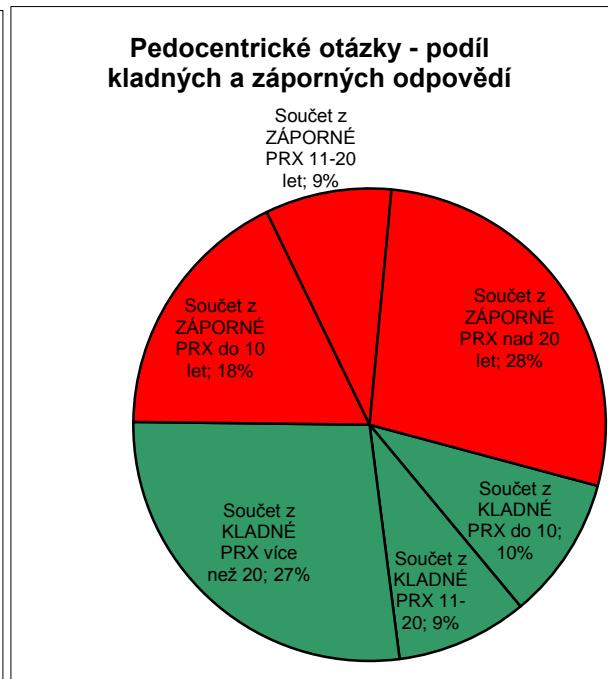
Otázky, na které dotazované odpovídaly, byly v souladu se zadáním podrobeny analýze a sumarizované pouze ve vztahu k druhu pojetí výchovy, počtu kladných a záporných odpovědí jako celku a dle kategorií praxe.

Výsledky odpovídají předpokladu zastoupení pojetí výchovy - viz příložené grafy.

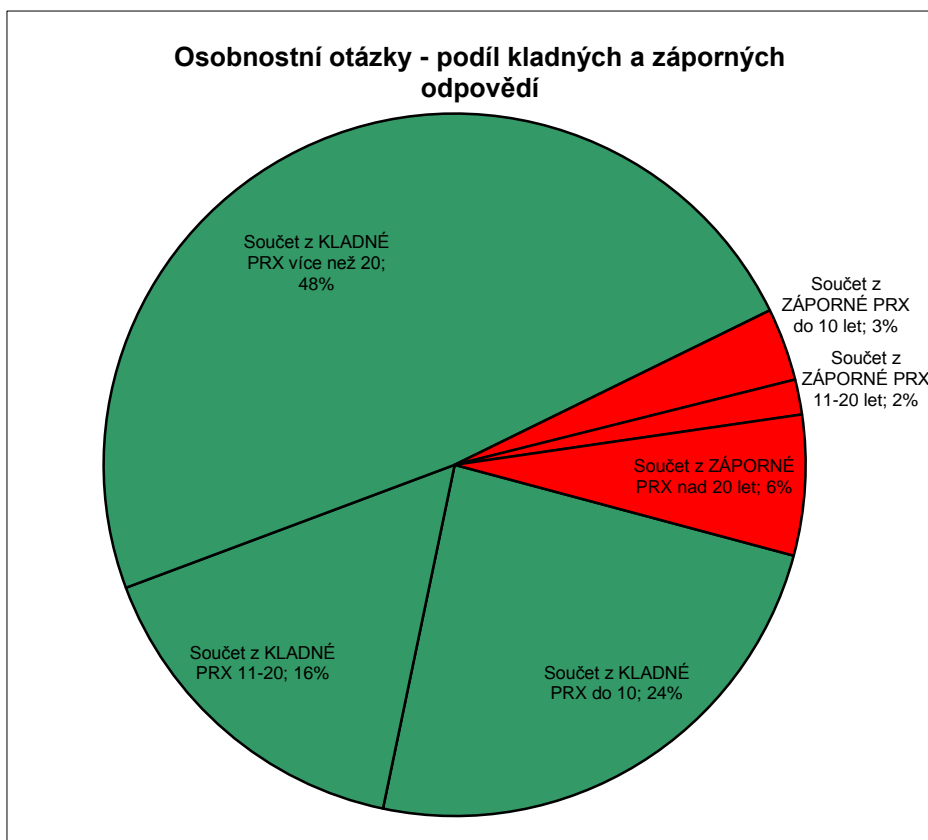
Graf.č.10



Graf.č.11



Graf.č.12



Závěr

Podoba předškolního vzdělávání je výrazně ovlivněna společenskými změnami, které zasáhly celé naše vzdělávací prostředí. Po roce 1990 dochází postupně ke změnám, které utváří charakter naší současné mateřské školy. Dochází k uvolnění režimu, snížení počtu dětí ve třídách. Mateřské školy mají možnost utvářet heterogenní třídy a stávají se samostatnými právními subjekty. Od roku 2007 si každá mateřská škola vytváří svůj vlastní školní vzdělávací program, nabízí se více možností v profesní přípravě učitelek – posun od úrovně středního školství do úrovně vysokoškolské.

Současné předškolní vzdělávání preferuje filozofii osobnostně orientovaného modelu výchovy. Prioritou učitelek je naplňování potřeb dítěte, individualizovaná práce s dítětem, vytváření podnětné vzdělávací nabídky a osobnostní rozvoj dítěte. Přesto i v současné době práci učitelek znesnadňují některé faktory.

Domnívám se, že vysoké počty dětí ve třídách znemožňují individuální přístup k dítěti a realizaci plánovaných činností, tak jak si učitelky představují. Proto mnohdy využívají staré způsoby práce. Bohužel problém vidím v oblasti financování škol, v úvazcích pedagogů.

Myslím si, že v rovině plánovací je nutné oprostít se od snahy vytvářet co nejatraktivnější programy s širokým záběrem témat, ale spíše se pokusit plánovat jednodušší tematické celky, dětmi lépe pochopenými a prožitými, dát dětem prostor pro spontánnost, více využívat situačního učení. Mateřské školy mají snahu zviditelnit svoji práci nabídkou kroužků a jiných aktivit, které dle mého názoru vedou k předimenzování programu a přetížení dětí. Není nutné děti obklopotvat spoustou hraček a drahého vybavení, ale spíše poskytnout dítěti pocit klidu a bezpečí, projevovat zájem o vše co dělá, promlouvat s ním o jeho pocitech, respektovat jeho názory a vytvářet mu tak láskyplné prostředí.

Učitelky se snaží hledat nové způsoby práce, organizace dětí a prostoru ve třídách, aby tyto problémy byly eliminovány. Mají snahu spolupracovat s rodiči, vidí problém v jejich zaneprázdnění.

Pro mateřskou školu to znamená, že musí poskytovat i profesionální podporu při posilování rodičovských kompetencí a odbornou poradenskou službu. Učitelka v mateřské škole by měla být partnerem dětí, rodičů a dalších odborníků a usilovat o to, aby pobyt dítěte v mateřské škole patřil mezi nejméně zajímavější období jeho života. Jedině tímto přístupem z dítěte vyroste jedinečná a neopakovatelná osobnost.

Cíle bakalářské práce byly splněny.

Přílohy

Seznam příloh

– Dotazník pro učitelky mateřských škol

I. Vztah učitelky k dítěti		ANO	spíše ANO	spíše NE	NE
1.	V práci s dětmi předškolního věku uplatňuji zejména:				
	<i>trpělivý přístup a důvěru v rozvojové možnosti dítěte</i>	x			
	<i>nadvládu nad dítětem - zřetelné vedení dítěte - vztah typu já znám ty posloucháš</i>			x	
	<i>přirozený vývoj bez zásahů z vnějšku</i>			x	
Své tvrzení stručně zdůvodněte:					
<i>každé dítě ja osobnost</i>					
2.	Můj přístup k dítěti je:				
	<i>autoritativní</i>			x	
	<i>liberální</i>		x		
	<i>demokratický</i>	x			
Své tvrzení stručně zdůvodněte:					
3.	Vyjadřuji respekt k dítěti tím, že:				
	<i>poskytuji příležitosti projevit se a být sebou samým</i>	x			
	<i>dbám na okamžité plnění úkolů</i>		x		
	<i>ponechávám úplnou volnost a spontaneitu</i>			x	
Své tvrzení stručně zdůvodněte:					
<i>jsme "partneři</i>					
II. Vztah učitelky k rodině					
4.	Ve vztahu k rodině dítěte upřednostňuji:				
	<i>dominantní roli mateřské školy v rozvoji dítěte</i>				x
	<i>dominantní roli rodiny v rozvoji dítěte</i>				x
	<i>partnerský vztah s rodiči</i>	x			
Své tvrzení stručně zdůvodněte:					
<i>spolupráce s rodinou je základ pro práci uč.</i>					
5.	Vztah jako oboustranná důvěra				
	<i>rodiče se svěřují, mluví o problémech svých dětí, respektují profesionalitu učitelky</i>	x			
	<i>převažuje autorita MŠ jako instituce, kterou rodina musí respektovat</i>				x
	<i>rodiče jsou zaneprázdnění a ponechávají odpovědnost za výchovu a vzdělání na mat. škole</i>		x		
Své tvrzení stručně zdůvodněte:					
<i>objevují se obě varianty, podle sociální úrovně rodiny</i>					

III. Vztah ke hře a učení		ANO	spíše ANO	spíše NE	NE
6.	Při spontánní hře dětí dodržuji				
	<i>hru jako prostor pro experimentaci, tvoření, osobní prožitek a učení dítěte</i>	x			
	<i>děti si hrají za vlídného dohledu učitelky bez sebemenšího zasahování</i>		x		
	<i>hra je částečně řízena a časově omezoována</i>			x	
Své tvrzení stručně zdůvodněte:					
<i>hra je pro dítě "práce"</i>					
7.	Mají děti během denního režimu v mateřské škole dostatečný časový prostor ke spontánní hře:				
	<i>asi 50 % z denního programu</i>		x		
	<i>asi 90 % z denního programu (většinu dne)</i>			x	
	<i>asi 30 % z denního programu (jen krátký čas během ranního scházení)</i>				x
Své tvrzení stručně zdůvodněte:					
<i>dítě se učí i když si umývá ruce</i>					
8.	Při učení dítěte využívám:				
	<i>řízeného učení s předkládáním hotových poznatků při společně organizované činnosti</i>				x
	<i>situačního učení, výběr zdánlivě nahodilých situací jako prostředku ke vzbuzení zájmu, k samostatnému objevování a učení</i>	x			
	<i>dítěti je ponechána volnost, dělá co ho baví</i>			x	
Své tvrzení stručně zdůvodněte:					
<i>nejlépe si dítě pamatuje, když si to prožije</i>					
IV. Vztah k počátečnímu vzdělávání					
9.	Ve vztahu k počátečnímu vzdělávání dítěte preferuji:				
	<i>respekt k vývojovým stádiím bez zasahování</i>			x	
	<i>respekt k individuálním rozdílnostem dětí, k individuálnímu tempu</i>	x			
	<i>přípravu na školu jako nejdůležitější poslání mateřské školy</i>			x	
Své tvrzení stručně zdůvodněte:					
<i>každé dítě se vyvíjí jinak rychle</i>					
10.	Přípravu na školu chápu jako:				
	<i>srovnávání dětí, jejich schopností a snahu o dosažení stejné rozvojové úrovně u všech dětí stejně</i>				x
	<i>rozvoj sebevědomí, důvěry ve své síly a schopnosti</i>	x			
	<i>dítě samo dozrává a není nutné do jeho rozvoje zasahovat</i>				x
Své tvrzení stručně zdůvodněte:					
<i>osvědčily se edukativně stimulační činnosti</i>					

		ANO	spíše ANO	spíše NE	NE
11. Postoj ZŠ při přechodu dětí z MŠ je					
ZŠ respektuje individuální rozdíly dětí a usiluje o plynulý přechod dětí do ZŠ zajímá se o práci mateřské školy	x				
ZŠ oceňuje práci mateřské školy v počáteční přípravě na školu				x	
ZŠ spatřuje těžiště MŠ v přípravě na školu				x	
Své tvrzení stručně zdůvodněte:					
<i>jsme v jedné budově a naše práce je propojená</i>					
V. Vztah k individualizaci					
12. Princip individualizace v podmínkách mateřské školy spatřuji v:					
<i>diferencování práce, která respektuje jedinečnost a nestejnost všech dětí</i>	x				
<i>individuálním přístupem jako naprostý respekt k přirozenému vývoji</i>		x			
<i>ke všem dětem přistupuji stejně</i>				x	
Své tvrzení stručně zdůvodněte:					
<i>každé dítě potřebuje trochu jiný přístup, na učitelce je najít ten správný</i>					
13. Individuální přístup více a lépe uplatňuji ve:					
<i>věkově heterogenních třídách</i>				x	
<i>věkově homogenních třídách</i>				x	
<i>není důležité jak jsou děti věkově rozděleny</i>	x				
Své tvrzení stručně zdůvodněte:					
<i>máme jednotřídku, pracuji tak 30 let</i>					
14. Diagnostiku u jednotlivých dětí provádím:					
<i>ve stanovených termínech</i>	x				
<i>pokaždé, když shledám ve vývoji dítěte něco mimořádného zaznamenám to</i>	x				
<i>když mám čas</i>				x	
Své tvrzení stručně zdůvodněte:					
<i>pro srovnání máme 3 termíny za šk. rok ,poznámky děláme podle aktuálnosti</i>					
VI. Vztah k tvořivosti a samostatnosti					
15. Dítě jedná tvořivě:					
<i>při výtvarných činnostech</i>	x				
<i>když řeší samostatně spory s dětmi a nevyžaduje vždy pomoc dospělého</i>	x				
<i>vymýšlí nápady během dne a sděluje je ostatním</i>	x				
Své tvrzení stručně zdůvodněte:					
<i>snažím se vést děti k tomu ,aby samy hledaly cestu, řešení ,postup ...</i>					

		ANO	spíše ANO	spíše NE	NE	
16.	Učitelka MŠ vede dítě k tvořivosti když:					
	<i>hodnotí každý jeho výtvar a co se jí nelíbí na to dítě upozorní</i>				x	
	<i>nechává dítě vyjádřit se, vyslechne ho a ocení jeho nápad, povzbudí</i>	x				
	<i>nezasahuje, protože každé dítě si najde svou cestu</i>				x	
Své tvrzení stručně zdůvodněte:						
<i>děti vedu k tomu ,aby zhodnotily ,co se povedlo,nepovedlo,návodné otázky</i>						
VII	Alternativnost					
17.	Alternativní přístup v práci učitelky MŠ spatřuji ve:					
	<i>znalostí alternativních systémů a principů, využití alternativních nových přístupů při práci s dětmi</i>	x				
	<i>v pružné změně činností během dne</i>	x				
	<i>v možnosti „šití“ programu dětem na míru</i>	x				
Své tvrzení stručně zdůvodněte:						
<i>tento styl práce mi vyhovuje</i>						
18.	Vyhovuje mi:					
	<i>využívat různé nové poznatky, způsoby práce</i>	x				
	<i>pracovat dle přesně stanovených programů</i>			x		
	<i>měnit plány dle přání dětí</i>	x				
Své tvrzení stručně zdůvodněte:						
<i>jednám operativně</i>						
	Nové informace čerpám:					
19.	<i>na seminářích a školeních</i>	x				
	<i>z internetových portálů pro předškolní vzdělávání</i>	x				
	<i>z odborné literatury</i>	x				
Své tvrzení stručně zdůvodněte:						
<i>využíváme všech možností dalšího vzdělávání ,spolupráce s ostatními MŠ ,</i>						
Prosím, zde uveďte počet roků praxe						30
Prosím, zde uveďte zda MŠ ve které pracujete je jednotřídní nebo vícetřídní						1,5

Seznam literatury

Použitá literatura:

BEAN, R. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte* Praha: Portál 1995. ISBN 80-7178-035-9

BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha: Portál, 2003.
ISBN 80 – 7178-537-7

BRUCEOVÁ, T. *Předškolní výchova*. Praha: Portál, 1996.
ISBN 80-7178-068-5

CAIATTIOVÁ, M., DELAČOVÁ, S., MÜLLEROVÁ, A., *Volná hra* Praha: Portál 1995
ISBN 80-7178-011-1

ČAPKOVÁ, D. *Předškolní výchova v díle J. A. Komenského, jeho předchůdců a pokračovatelů*. Praha: SPN 1958

HAVLÍNOVÁ, M. a kol. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*.
Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-061-5

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2009 ISBN 978-80-7367-628-5

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada 2007. ISBN 978-80-247-1369-4

KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál
2001 ISBN 80-7178-585-7

KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*. Praha: SPN, 1964.

MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál 1996.
ISBN 80-7178-085-5

OPRAVILOVÁ, E. *Dítě si hraje a poznává svět*. Praha: SPN, 1988.

OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V. *Jaro v mateřské škole*. Praha: Portál 1998.
ISBN 80-7178-210-6

OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V. *l Zima v mateřské škole*. Praha: Portál 1998
ISBN 80-7178 – 268- 8

OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V. *Podzim v mateřské škole*.
Praha: Portál 1998 ISBN 80-7178-267-X

OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V. *Léto v mateřské škole*. Praha: Portál 1998

PEDAGOGICKÁ FAKULTA UNIVERZITY KARLOVY V PRAZE. *Závěrečná zpráva grantového úkolu MŠMT ČR Osobnostně orientovaný model předškolní výchovy:*

Praha 1993

PREKOPOVÁ, J., SCHWEIZEROVÁ, CH. *Děti jsou hosté, kteří hledají cestu.* Praha:

Portál 1999. ISBN 80-7178-358-7

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* Praha : Portál 2009.

ISBN 978-80-7367-647-6

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: VUP, 2006.

ISBN 80- 87000- 00-5

ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola – teorie a praxe I., II.* Olomouc: UP, 2004.

ISBN 80-244-0945-3

ŠMELOVÁ, E. *Ohlédnutí do historie předškolní výchovy Olomouc:* UP. 2004

ISBN 978-80-244-2238-1

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE – PEDAGOGICKÁ FAKULTA. *Dítě předškolního věku dříve a dnes 2008.* UK Praha 2008. ISBN 978-80-7290-377-1

Zdroj z internetu:

www.osn.cz/dokumenty-osn/soubory/umluva-o-pravech-ditete.pdf

Anotace bakalářské práce

Příjmení a jméno: Kůgelová Marie

Katedra: Ústav speciálněpedagogických studií PdF UP Olomouc

Název práce: Osobnostně orientovaná výchova v mateřské škole

Vedoucí práce: doc. PhDr. Eva Šmelová Ph.D.

Počet stran: 80

Počet titulů použité literatury: 22

Klíčová slova: Osobnostně orientované pojetí výchovy, sociocentrické zaměření výchovy, pedocentrické zaměření výchovy, individualizace, spontánní hra, tvořivost, alternativnost

Resumé

Bakalářská práce je zaměřena na vymezení pojmu osobnostně orientované výchovy. Skládá se ze dvou částí. Teoretická část se zabývá vymezením pojmu dětství a pohledem na dětství v historických proměnách, proměnami názorů na předškolní výchovu a osobnostně zaměřeným pojetím výchovy. Cílem empirické části je zmapovat a analyzovat využití osobnostně orientovaného přístupu k dítěti v současných mateřských školách, zjistit vztah učitelky k dítěti, k rodině, ke hře a učení, k počátečnímu vzdělávání, individualizaci a alternativnosti. Dalším cílem je provést komparaci názorů učitelek dle délky praxe v mateřské škole a poukázat na problémy, které se v současném předškolním vzdělávání vyskytují.

Annotation

Surname, name: Marie Kůgelová

Department: Institute of Special Education Studies Palacký University Olomouc

Title: Individually oriented education in nursery schools

Head: doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.

Pages: 80

Number of used literature titles: 22

Key words: individually oriented education, sociocentric education, pedocentric education, individualization, spontaneous game, creativity, alternative

Resumé

The bachelor thesis focuses on individually oriented education's concept's delimitation. It consists of two parts. The theoretical part deals with a childhood's notion and its perception during historic periods, variability of pre-school education's attitudes and its individual conception.

The goal of the practical part is the mapping and the analysis of an individual approach's utilization for current nursery schools, identification of teacher's relations to a child, a family, a game and teaching, to an early education, individualization and alternative.

Another aim is to compare teacher's opinions according to their pre-school work experience length and pointing out problems which are occurring in present pre-school education.