

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Alena Eclerová

Individualizace v předškolním vzdělávání v praxi

Olomouc 2019

vedoucí práce: PhDr. René Szotkowski, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a použila jen zdroje, které jsou uvedené v seznamu použité literatury a internetových zdrojů.

V Pelhřimově dne 17. června 2019

.....

Bc. Alena Eclerová

Děkuji PhDr. Renému Szotkowskému, PhD. za odborné vedení diplomové práce. Dále děkuji svým dětem za podporu během studia.

Obsah

Úvod	6
Cíle práce	8
I TEORETICKÁ ČÁST	
1 Individualizace jako cesta směřující k naplnění filozofického konceptu humanismu	10
1.1 Individualizace vzdělávání v souvislosti s nejlepším zájmem dítěte	11
2 Princip individualizace v předškolním vzdělávání	12
2.1 Požadavky na učitelku kladené Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání	15
3 Lidské potřeby	18
3.1 Teorie lidských potřeb	19
3.2 Projevy neuspokojení potřeb u dětí	22
4 Pedagogická diagnostika	25
4.1 Etapy diagnostické činnosti	27
4.2 Portfolio dítěte	28
5 Tvorba třídního vzdělávacího programu	30
6 Naplňování individuálního přístupu v praxi mateřských škol	31
6.1 Další požadavky na učitelku mateřské školy v praxi	36
6.2 Vzdělávání dětí od dvou do tří let v praxi mateřských škol	38
6.3 Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v praxi	40
II EMPIRICKÁ ČÁST	
7 Zhodnocení aktuálního stavu zkoumané problematiky	42
8 Výzkumné šetření	44
8.1 Cíle, problémy a hypotézy výzkumného šetření	44
8.2 Výběr vzorku a metoda výzkumného šetření	46
9 Výsledky výzkumného šetření	48
10 Zhodnocení a diskuze výsledků	73
Závěr	81
Seznam použité literatury a zdrojů	84
Seznam zkratk	89

Seznam obrázků, tabulek a grafů.....	90
Seznam příloh.....	92
Anotace	

Úvod

Již Komenský zdůrazňoval důležitost individuálního přístupu ke každému dítěti. Byl přesvědčen o tom, že všichni lidé jsou v rámci svých možností vzdělavatelni. V naší dnešní porevoluční společnosti nabyl tento požadavek znovu na důležitosti.

Pravidelně se zúčastňuji různých kurzů, seminářů a letních škol na téma „Individualizace v mateřské škole“. Všichni víme, že co člověk, to originál. Neexistují na světě dva stejní lidé, se stejnou genetickou výbavou a okolním prostředím, které daného člověka od narození ovlivňuje. Každý máme jiný styl poznávání, vrozený talent či nadání, své silné i slabší stránky, jiný temperament, psychickou odolnost a samozřejmě unikátní rodinné prostředí, z něhož vycházíme a které nás významnou měrou ovlivňuje a formuje naši osobnost.

Tak, jak se u nás za posledních třicet let radikálně změnila společenská situace, změnil se i přístup ke vzdělávání. Na rozdíl od „předrevoluční kolektivní výchovy“ se v současné době předškolní vzdělávání řídí osobnostně orientovaným modelem výchovy. Z něho vychází Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání závazný pro všechny učitelky mateřské školy, podle něhož musí učitelka při svém plánování činností a při veškerém dění v předškolním vzdělávání důsledně vycházet z individuálních potřeb každého dítěte.

Metody, formy a principy individuálního přístupu ve vzdělávání jsou v odborné literatuře podrobně rozpracované a mají své opodstatnění a důležitost při rozvíjení každého jednotlivého dítěte v dnešní společnosti. Učitelky mateřských škol se již v průběhu studia učí, co vše je součástí individualizace ve vzdělávání a jak ji správně realizovat.

Teoreticky by tedy učitelky mateřských škol měly být v této oblasti připravené. Mají poté však možnost všechny tyto nabyté poznatky skutečně uplatňovat v praxi? Učitelky z praxe považují za největší a zásadní překážku k naplňování individuálního přístupu vysoký počet dětí ve třídě. Je to problém, který podle jejich názoru zásadním způsobem negativně ovlivňuje možnost učitelky mateřské školy ve výchovně-vzdělávacím procesu důsledně přistupovat ke každému dítěti podle jeho individuálních potřeb tak, jak vyžaduje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.

Dítě přichází do mateřské školy z rodiny, kde je individuální přístup k němu víceméně přirozený. Z rodiny, kde bylo dosud většinou „středobodem rodinného vesmíru“. Najednou se ocitá v kolektivu až 28 stejně nezkušených vrstevníků, na který připadá po většinu času jedna dospělá osoba. Je to první velká změna v životě dítěte. Každé dítě se s touto změnou vyrovnává

různým způsobem a různě dlouhou dobu. Všechny děti ale potřebují mít po ruce někoho, kdo mu citlivě podle jeho individuálních i aktuálních potřeb pomůže toto nelehké období překonat. Ovšem i v dalších obdobích, kdy už se dítě na pobyt v mateřské škole adaptovalo, je v nejlepším zájmu dítěte, aby učitelka vycházela z dobré znalosti jeho individuálních zvláštností a podle nich volila a aplikovala výchovně-vzdělávací přístup.

Počet dětí ve třídě mateřské školy stanovuje Školský zákon, který umožňuje zřizovateli naplňovat třídy až do počtu 28 dětí. Vzhledem ke stávajícímu způsobu financování ve školství je pro zřizovatele maximální naplnění tříd ekonomicky nejvýhodnější.

Před pěti lety jsem v rámci své bakalářské práce realizovala výzkumné šetření v místě svého bydliště na téma „Vliv počtu dětí ve třídě na naplňování jejich potřeb“, ze kterého vyplynulo, že učitelky mateřských škol, rodiče dětí i další oslovení respondenti vnímají možnost individuálního přístupu při vysokém počtu dětí ve třídě jako nereálnou. Zajímalo mě, zda nadměrný počet dětí ve třídě trápí učitelky v celé republice, či zda je to převážně problém jen našeho města. Navazující diplomová práce je orientována na výzkumné šetření kvantitativní. Jejím cílem je prostřednictvím dotazníků oslovit učitelky po celé republice a jejich prostřednictvím zmapovat podmínky pro možnost uplatňování principu individualizace v praxi současných mateřských škol v České republice. Záměrem je pak také porovnat, zda se situace týkající se tohoto problému nějakým způsobem od této doby změnila či se lokálně liší.

Kromě hlavního cíle jsou formulovány cíle dílčí, které jsou postupně naplňovány v jednotlivých kapitolách teoretické i praktické části práce. Tyto cíle jsou konkretizovány v následujícím úseku.

Teoretická část se skládá z šesti kapitol. První kapitola objasňuje obecně pojem individualizace v souvislosti s nejlepším zájmem dítěte. Druhá kapitola je zaměřena na individualizaci přímo v předškolním vzdělávání. Současně přibližuje, co vše by měla učitelka mateřské školy v rámci úspěšné individualizace znát a ovládat. Základem úspěšného uplatňování principu individualizace je orientace v naplňování lidských potřeb. Třetí kapitola stručně shrnuje dosavadní poznatky o základních lidských potřebách, přibližuje nejznámější teorie potřeb a popisuje projevy jejich nedostatečného naplňování u dětí předškolního věku. Čtvrtá kapitola je zaměřena na pedagogickou diagnostiku, která je nedílnou součástí individualizace, popisuje její etapy a zmiňuje portfolio dítěte, které slouží jako jeden z podkladů pedagogické diagnostiky. Z pedagogické diagnostiky by učitelka měla vycházet při tvorbě Třídního vzdělávacího programu, kterému se věnuje pátá kapitola. Poslední kapitola teoretické

části konfrontuje teoretické poznatky se zprávami České školní inspekce, s výstupy z výzkumů některých dalších autorů a zkušenostmi autorky z praxe.

Na teoretickou část navazuje část praktická, rozdělená do čtyř kapitol. Úvodní kapitola praktické části hodnotí aktuální stav zkoumané problematiky, další kapitola specifikuje výzkumné šetření. V deváté kapitole jsou představeny výsledky výzkumného šetření v souvislosti s vytyčenými deskriptivními a relačními problémy a získaná data převedena do tabulek a grafů. Poslední kapitola praktické části obsahuje zhodnocení a diskuzi výsledků.

Cíle práce

Hlavním cílem diplomové práce je zjistit, jak se daří učitelkám mateřských škol naplňovat princip individualizace v předškolním vzdělávání v praxi. Tento primární cíl je doplněn několika dílčími cíli v teoretické i praktické části práce.

Cílem teoretické části práce je charakterizovat pojem a principy individualizace ve vzdělávání, poté konkrétně v předškolním vzdělávání. Záměrem je také stručně představit, jaké jsou požadavky formulované Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání na předškolního pedagoga v souvislosti s individualizací. Dalším dílčím cílem je objasnit pojem pedagogická diagnostika a přiblížit některé nejznámější teorie potřeb, jejichž znalost je pro optimální individuální přístup učitelky k dětem zásadní. Cílem poslední kapitoly teoretické části je shrnout zkušenosti s naplňováním principu individualizace v praxi mateřských škol a vyjmenovat některá zákonná ustanovení, která určují podmínky pro předškolní vzdělávání.

Cílem praktické části je příprava a realizace výzkumného šetření a interpretace získaných dat na základě poznatků uvedených v teoretické části a porovnání výsledků s výsledky dalších provedených výzkumných šetření.

Dílčím cílem této části práce je zhodnocení stavu zkoumané problematiky, následně vymezení cílů, problémů a hypotéz výzkumného šetření a popis výběru vzorku a metody výzkumného šetření. Cílem deváté kapitoly je představení výsledků výzkumného šetření a ověření hypotéz. Cílem závěrečné kapitoly praktické části práce je zhodnocení výsledků.

Konkrétní cíle výzkumného šetření jsou uvedeny v podkapitole 8.1.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Individualizace jako cesta směřující k naplnění filozofického konceptu humanismu

Po roce 1989 se pod vlivem rozsáhlých politických a společenských změn značně měnil přístup ke vzdělání také v tehdejší Československé republice. Hledala se cesta, jak transformovat vzdělávací systém v souladu s novými vývojovými trendy při respektování české vzdělávací tradice. Nová společenská situace vyústila v odklon od kolektivistické výchovy, která měla uspokojovat především potřeby společnosti, směrem k osobnostně orientovanému modelu výchovy a vzdělávání, který je zaměřen na uspokojování potřeb dítěte. *„Klíčovým principem transformace našeho školství se spolu s principy demokratizace a decentralizace stal princip humanizace školy, který bývá konkretizován jako úsilí o školu, která je službou dítěti, která dítě podporuje v jeho vývoji, přináší příležitosti k rozvíjení jeho potencialit“.* (Krejčová, Kargerová, Syslová 2015, s.14)

V posledních letech dochází také k raketovému vývoji informačních a komunikačních technologií, vývoji vědy obecně, globalizaci, proměňuje se trh práce. Dnešní člověk je zahlcen různými informačními zdroji, v nichž je potřeba se umět orientovat a rozumně je využívat. Současná společnost potřebuje lidi schopné samostatného kritického myšlení, flexibilní a ochotné na sobě neustále pracovat. Vzdělávací systém by měl na všechny tyto změny pružně reagovat tak, aby připravil jedince schopné obstát v životě v této nové éře. I z tohoto důvodu má princip individualizace v současném vzdělávání své opodstatnění a stále větší důležitost. *„Individualizace ve vzdělávání je založena na specifickém přístupu k potřebám lidí, kteří jsou vzděláváni. Lidé disponují rozdílnými znalostmi, schopnostmi a dovednostmi, které je důležité v jejich vzdělávání respektovat.“* (Brdek, Vychlová 2004, s. 24)

Každý člověk, každé dítě má právo být jiné než ostatní. Trendem v současné koncepci vzdělávání je vnímat jinakost jako přínos, obohacení a zpestření společnosti. Učitel by proto při vzdělávání měl vycházet z dobré znalosti dítěte a tomuto přizpůsobovat výchovně vzdělávací přístup k němu. Individualizace vzdělávání znamená, že *„uvnitř třídy jsou důsledně respektovány individuální potřeby, zvláštnosti a zájmy dětí. Jde v podstatě o diferenciaci nároků, úkolů a přístupů k dětem z hlediska typů inteligence, dovedností, vývojové úrovně, věku“.* (Sedláčková, Syslová, Štěpánková 2012, s. 42).

Naplňování individuálního přístupu ve vzdělávání je tedy v nejlepším zájmu dítěte a potažmo celé společnosti.

1.1 Individualizace vzdělávání v souvislosti s nejlepším zájmem dítěte

V roce 1989 přijalo Valné shromáždění Organizace spojených národů Úmluvu o právech dítěte, která byla ratifikována v České republice v roce 1991. V článku 3 odst. 1 je uvedeno, že *„Zájem dítěte musí být předním hlediskem při jakékoli činnosti týkající se dětí, ať už uskutečňované veřejnými nebo soukromými zařízeními...“*. Ve stejném článku v odst. 2 se pak *„...státy zavazují zajistit dítěti takovou ochranu a péči, která je nezbytná pro jeho blaho, přičemž berou ohled na práva a povinnosti jeho rodičů, zákonných zástupců nebo jiných jednotlivců právně za něho odpovědných, a činí pro to všechna potřebná zákonodárná a správní opatření.“* Článek 29 odst. 1 písm. a) pak praví, že výchova dítěte má směřovat *„k rozvoji osobnosti dítěte, jeho nadání, rozumových a fyzických schopností v co nejširším objemu“*. Individualizace vzdělávání by měla být plně v souladu s nejlepším zájmem každého jednotlivého dítěte a umožňovat mu dosahovat svého maxima.

Podle Vaníčkové (2012) panuje všeobecná shoda na tom, že nejlepší zájem dítěte se odvíjí od několika základních teoretických východisek. Jedná se především o biologické vývojové zákonitosti a věkové zvláštnosti, vývoj osobnosti dítěte, jeho práva a v neposlední řadě základní potřeby dítěte. Respektováním nejlepšího zájmu dítěte zvyšujeme kvalitu jeho života. Zvyšujeme subjektivní pocit pohody a spokojenosti, schopnost adaptace na podmínky každodenního života, seberealizace a zastávání sociální role.

Čím je dítě mladší, tím nezbytnější je vycházet z jeho nejlepšího zájmu, naslouchat jeho potřebám a respektovat jeho individualitu.

2 Princip individualizace v předškolním vzdělávání

V první kapitole jsme si v krátkosti představili princip individualizace ve vzdělávání. Cílem druhé kapitoly je přiblížit, jak se princip individualizace uplatňuje v předškolním vzdělávání.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV) vysvětluje pojem individualizace jako „*způsob vzdělávacího a výchovného působení zaměřený na svobodný rozvoj dítěte, respektující jeho potřeby a zájmy*“, nebo také jako vzdělávání a výchovu zaměřenou na dítě, přičemž je důležitý „*diferenciováný přístup učitele k jednotlivému dítěti*“ (RVP PV 2017, s. 47).

Mateřská škola pokládá základy pro úspěšnost ve vzdělávání na následujících stupních vzdělávání. V současném pojetí je předškolní vzdělávání chápáno jako „*legitimní součást vzdělávací soustavy, ba co víc, jako důležitý počátek a základ pro celoživotní učení*“. (Opravilová 2001, s. 132) Jako národní kurikulum v předškolním vzdělávání vstoupil v platnost RVP PV. Vychází z osobnostně orientovaného modelu vzdělávání a zkušeností z národních i mezinárodních programů a šetření realizovaných v oblasti předškolního vzdělávání v porevolučním období (Krejčová, Kargerová, Syslová 2015, s.15).

Podle Strategie 2020 (s. 44) je rovněž jedním z nejdůležitějších úkolů mateřské školy „*umožnit dítěti získat pozitivní zkušenost s institucionálním vzděláváním a nastartovat ho tak na cestu k celoživotnímu učení*“. Čas prožitý v mateřské škole by měl být pro dítě radostí, příjemnou zkušeností a zdrojem dobrých a spolehlivých základů do života i vzdělávání. (RVP PV 2017 s. 7)

V předrevolučním pojetí vzdělávání v mateřské škole směřovalo jen k „naplnění školní zralosti“, čili připravenosti dětí na přechod do základní školy. Tomu odpovídal také způsob vzdělávání s jednotně nastavenými cíli a úkoly, směřujícími k vyrovnání výkonů dětí, bez ohledu na jejich individuální potřeby a možnosti. Příprava na vstup do základní školy je samozřejmě stále důležitou součástí práce mateřské školy a ta za ni plně odpovídá. Současné pojetí mateřské školy však vnímá přípravu na školu zejména jako vyrovnávání šancí, „*tzv. každému dítěti by měly být v průběhu předškolního vzdělávání vytvářeny takové vzdělávací podmínky, aby postupně a dostatečně rozvíjelo svůj všestranný potenciál a aby v době, kdy opouští mateřskou školu, dosáhlo úrovně rozvoje a výsledků učení, které optimálně odpovídají jeho osobním schopnostem a možností.*“ (Smolíková, 2005).

Dnešní mateřská škola se odklání od transmisivního přístupu, tzn. od předávání poznatků, ve kterém bylo dítě pouhým objektem výchovy. Současné pojetí vnímá dítě jako subjekt vzdělávacího procesu. Důraz je kladený na rozvoj jeho samostatnosti a spolurozhodování o vzdělávací realitě (Sedláčková, Syslová, Štěpánková 2012, s. 11). Předškolní vzdělávání by mělo brát v úvahu především fyziologické, smyslové, sociální a emocionální vývojové zvláštnosti dětí a respektovat tato vývojová specifika při vzdělávání. Uplatňování individuálního přístupu a zohledňování speciálních vzdělávacích potřeb některých dětí je nezbytné.

V souvislosti s osobnostním rozvojem každého dítěte i RVP PV (2017, s. 7) uvádí, že *„Důležitým úkolem předškolního vzdělávání je vytvářet dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání tím, že za všech okolností budou maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí a bude tak každému dítěti umožňováno dospět v době, kdy opouští mateřskou školu, k optimální úrovni osobního rozvoje a učení, resp. k takové úrovni, která je pro dítě individuálně dosažitelná.“* Předškolní vzdělávání tedy již nemá za úkol vyrovnávat výkony dětí a sjednocovat jejich dovednosti, ale podporovat jejich vzdělávací šance tak, aby v rámci předškolního vzdělávání mohlo každé dítě dosáhnout svého osobního maxima. *„Proto má být předškolní vzdělávání přizpůsobeno nejen vývojovým potřebám, které jsou společné dětem této věkové skupiny, ale rovněž důsledně vázáno na individuálně odlišné potřeby a možnosti jednotlivých dětí (včetně vzdělávacích potřeb specifických), s nimiž pedagog pracuje.“* (Krejčová, Kargerová, Syslová 2015, s.18)

Individualizace vzdělávání tedy znamená důsledné respektování individuálních potřeb, možností a zájmů dítěte, což představuje diferenciaci nároků, úkolů a přístupů k dětem, a to jak z hlediska vývojové úrovně a věku, tak dovedností a typů inteligence. Individualizaci vzdělávání také umocňuje dnes státem preferovaný požadavek na společné vzdělávání – inkluzi. Jinakost dětí vyžaduje větší pozornost učitelek mateřských škol při volbě vhodných vzdělávacích strategií podporujících maximální rozvoj každého dítěte (Syslová, Kratochvílová, Fikarová 2018, s. 9).

V současné koncepci předškolního vzdělávání je zdůrazňována orientace na osvojování základů klíčových kompetencí u dětí na úrovni odpovídající jejich možnostem. Klíčové kompetence vnímáme jako *„vědomosti, dovednosti a schopnosti univerzálně použitelné v běžných pracovních a životních situacích“* (Průcha et al. 2009, s. 244).

Východiskem pro stanovení cílů v předškolním vzdělávání je dosahování kompetencí vymezených v RVP PV. „Klíčové kompetence představují cílové stavy, k jejichž naplňování by mělo společně směřovat veškeré vzdělávání. Každá vzdělávací etapa v tomto směru přispívá svým dílem a každá je dalšímu rozvoji a zdokonalování těchto kompetencí otevřená. Ve všech etapách je jedním z cílů vzdělávání vybavit každého jedince souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro něho dosažitelná.“ (RVP PV 2017, s. 9) Snahou celého vzdělávání v mateřské škole je, aby si dítě od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí, na kterých bude moci stavět v dalších etapách vzdělávání. Dosažení maximální možné míry klíčových kompetencí je zárukou školní způsobilosti a připravenosti. Jak uvádí Sedláčková, Syslová a Štěpánková (2012, s. 51), cílená podpora rozvoje každého dítěte by proto měla být součástí každodenního programu mateřské školy. Zejména pro děti s nižším výchovným standardem a menší psychosociální podnětností rodinného prostředí představuje předškolní příprava významnou pomoc. Mateřská škola tak může významně přispět k celkové harmonizaci vývoje, a tedy i k minimalizaci problémů, které mohou provázet zahájení školní docházky.

Je toho hodně, čemu je při vzdělávání v mateřské škole potřeba věnovat pozornost – od podpory logopedické, grafomotorické, předčtenářské gramotnosti, rozvoje matematických představ, již zmíněného kritického myšlení, fantazie, představivosti, ale i tělesné zdatnosti až po velice důležitou socializaci dítěte.

Úspěšná socializace dítěte je jedno z nejdůležitějších poslání mateřské školy. Dítě poprvé přichází do velkého kolektivu pro něj cizích lidí. Musí se naučit v tomto kolektivu a prostředí orientovat a dle svých možností a schopností fungovat. Učí se s ostatními domluvit, dělit se o hračky, kooperovat, řešit konflikty, naslouchat, ale nebát se i samo vyjádřit svůj názor, respektovat autority. Postupně se učí postarat se o své věci, dodržovat hygienické návyky, zvládat sebeobslužné činnosti, dokončit započatou práci a vydržet u ní, i když už ho příliš nebaví... To vše jsou důležité dovednosti k tomu, aby pak dobře zvládlo přestup do základní školy. Hlavním činitelem, který nese zodpovědnost za to, že během předškolního věku dosáhne dítě ve všech oblastech svého maxima, je učitelka mateřské školy. Proto si v následující podkapitole přiblížíme, co vše by měla učitelka mateřské školy splňovat.

2.1 Požadavky na učitelku kladené Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 261) uvádí, že „*pedagogický pracovník je základním faktorem vzdělávání, který nese odpovědnost za vedení, organizování, přípravu a výsledky vzdělávacího procesu*“. Protože v předškolním vzdělávání působí především ženy a muži jako učitelé se v mateřské škole vyskytují velice vzácně, dovolíme si pro potřeby práce hovořit o předškolním pedagogovi jako o učitelce mateřské školy.

Nejprve si uvedeme, jaké podmínky by měla učitelka pro všechny děti ve třídě vytvářet. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání určuje, že učitelka mateřské školy vede vzdělávání ve vztahu k dětem tak, aby:

- se děti cítily v pohodě (po stránce fyzické, psychické o sociální)
- se děti rozvíjely v souladu se svými schopnostmi a možnostmi a současně byl podněcován jejich individuální rozvoj
- děti měly dostatek podnětů k učení a radost z něho
- bylo posilováno sebevědomí dětí a jejich důvěra ve vlastní schopnosti
- děti měly možnost vytvářet a rozvíjet vzájemné vztahy a cítit se ve skupině bezpečně
- byl dostatečně podporován a stimulován rozvoj jejich řeči a jazyka
- se děti seznamovaly se vším, co je pro jejich život a každodenní činnosti důležité
- děti mohly pochopit, že mohou prostřednictvím vlastních aktivit ovlivňovat své okolí
- děti obdržely speciální podporu a pomoc, pokud ji dlouhodobě či aktuálně potřebují

Úkolem učitelky je vytvářet takové podmínky k rozvoji a učení, aby se každému dítěti, které se účastní předškolního vzdělávání, dostalo podpory, péče a stimulace v míře, kterou individuálně potřebuje, a v kvalitě, která mu vyhovuje (Krejčová, Kargerová, Syslová 2015, s. 20). Jaké odborné činnosti učitelky mateřské školy vykonávají, udává RVP PV. Vyjmenujme si alespoň některé, vztahující se k tématu práce:

Učitelka mateřské školy:

- analyzuje věkové a individuální potřeby dětí a v rozsahu těchto potřeb zajišťuje profesionální péči o děti, jejich výchovu i vzdělávání
- realizuje individuální i skupinové vzdělávací činnosti směřující cílevědomě k rozvoji dětí, rozšiřování jejich kompetencí

- samostatně projektuje výchovné a vzdělávací činnosti, provádí je, hledá vhodné strategie a metody pro individualizované vzdělávání dětí
- využívá oborové metodiky a uplatňuje didaktické prvky odpovídající věku a individualitě dětí
- projektuje a provádí individuální výchovně vzdělávací činnosti s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami
- provádí pedagogickou diagnostiku, sleduje a hodnotí individuální pokroky dětí v jejich rozvoji a učení, výsledky evaluace samostatně uplatňuje v projektování i v procesu vzdělávání (RVP PV 2017, s. 45)

Při inovaci RVP PV (2017) se stalo součástí povinností učitelky mateřské školy a také povinnou součástí autoevaluace školy pedagogické diagnostikování. V souvislosti s měnící se společností a s potřebou na tyto změny reagovat tak RVP PV zdůraznil aktuálnost tohoto požadavku. Cílem učitelky mateřské školy je vždy harmonický a všestranný rozvoj dítěte na základě jeho individuálních možností. Při volbě obsahu, forem a metod vzdělávání respektuje přirozená vývojová specifika dětí.

Diagnostická činnost učitelky je tedy jednou z nejdůležitějších komponent předškolního vzdělávání. Učitelka bez ní nedokáže kvalitně a efektivně realizovat vzdělávací proces. Je východiskem pro individualizaci vzdělávání, podkladem k plánování i evaluaci procesu vzdělávání. Poskytuje informace o výsledcích vzdělávání u jednotlivých dětí, třídy a školy komplexně. Z výše uvedeného vyplývá, že učitelka mateřské školy musí být vybavena diagnostickými kompetencemi, které jí umožní zejména:

- rozpoznávat odlišné učební potřeby a možnosti jednotlivých dětí aktivním získáváním informací o dětech (např. rozhovory, pozorování, analýzou portfolia)
- projevovat porozumění pro potřeby dětí a adekvátně reagovat na přímé i nepřímé podněty a potřeby dětí
- diferencovat a individualizovat vzdělávací proces vzhledem k možnostem a potřebám jednotlivých dětí, snaží se o dosažení osobního maxima u každého dítěte
- analyzovat vztahy ve třídě a pozitivně je ovlivňovat přiměřenými zásahy
- pomáhat dětem izolovaným a obtížně se začleňujícím
- vhodným způsobem komunikovat získané výsledky s rodiči, dětmi, dalšími odborníky a společně s nimi zavádět opatření ve prospěch rozvoje dětí a sledovat jejich pokrok (Šmelová 2016, s. 13).

Svobodová zdůrazňuje, že učitelka mateřské školy by měla především umět rozpoznat, jaké má dítě zájmy, potřeby, charakteristické rysy pro stupeň svého vývoje. Z toho vyplývá, že dítě je odkázané na dospělého, což přináší velikou zodpovědnost právě učitelkám. Na povrch nám plynou velmi podstatné osobnostní rysy učitelky, svědomí, profesionalita a její znalost sebe sama. Při narušení některé z těchto oblastí může dojít k ohrožení respektujícího přístupu k dítěti. (Svobodová a kol. 2017, s. 14)

Výchova a vzdělávání v souladu s nejlepšími zájmy dítěte by měla vycházet především z naplňování všech základních potřeb každého dítěte tak, aby mohlo naplno rozvinout svůj potenciál. Individualizace ve vzdělávání musí nutně vycházet ze znalosti potřeb jednotlivých dětí. Považujeme proto za důležité připomenout, o jaké potřeby se jedná.

3 Lidské potřeby

Každá učitelka mateřské školy by měla být ze svého studia vybavena poznatky z vývojové psychologie. Úplným základem pro citlivý individuální přístup k dětem by pak měla být znalost teorií potřeb a jejich úspěšného naplňování. Zároveň je důležité mít povědomí o projevech a důsledcích nedostatečného či nesprávného naplňování potřeb dítěte. Proto se této problematice budeme věnovat trochu podrobněji.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV) uvádí, jaké podmínky musí předškolní vzdělávání splňovat. V souvislosti s tématem práce zmíníme dvě zásadní oblasti týkající se psychosociálních podmínek:

- Učitelé 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 ani nadměrnou náročností prováděných činností.
- Pedagogický styl, resp. způsob, jakým jsou děti vedeny, je podporující, sympatizující, projevuje se přímou, vstřícnou, empatickou a naslouchající komunikací učitele s dětmi. Je vyloučeno manipulování s dítětem, zbytečné organizování dětí z obavy o časové prostoje, podporování nezdravé soutěživosti dětí. Jakákoliv komunikace s dítětem, kterou dítě pociťuje jako násilí, je nepřipustná (RVP PV 2017, s. 32).

Abychom mohli blíže rozebrat, které potřeby a jakým způsobem je důležité u dětí naplňovat, musíme si nejprve specifikovat, co rozumíme pod pojmem „potřeba“.

Podle Heluse (2009) jsou potřeby základem zaměřenosti osobnosti. Dvořáková považuje potřebu za hlavní článek aktivační úrovně motivačního jevu. *„Bývá charakterizována jako odraz vnitřního stavu organismu, zejména stavů nedostatku, nadbytku či přesycení. Typickým znakem potřeb je dynamičnost, která se projevuje neustálými modifikacemi potřeb vzhledem k okolním (vnějším i vnitřním) podmínkám i vzhledem k tomu, jakým způsobem je uspokojována. Každá potřeba je zacílena na určitý předmět a je spojena s činností.“* (Dvořáková, 2000, s. 98) Z této charakteristiky je tedy patrné, že potřeby jsou různé a dle situace se také mění. Proto by učitelka mateřské školy měla být schopna pružně reagovat a uspokojovat nejen vývojové, individuální, ale i aktuální potřeby dětí.

Základní lidské potřeby jsou společné všem lidem bez rozdílu pohlaví, rasy, nebo věku. Pokud jsou uspokojeny, cítíme se tělesně, psychicky a sociálně v pohodě. Uspokojování nebo

neuspokojování základních lidských potřeb v dětství je naprosto klíčové pro to, jakým člověkem se jedinec nakonec stane (Kopřiva a kol., 2012).

Dle RVP PV patří uspokojování potřeb dětí k hlavním úkolům předškolního vzdělávání. Aby tyto potřeby mohly být uspokojeny, musí je učitelka nejprve identifikovat. K tomu jí může pomoci, pokud pracuje s některým z modelů potřeb. K těm neznámějším patří Maslowova hierarchie lidských potřeb nebo model podle Matějčka (1994).

3.1 Teorie lidských potřeb

Výzkumem lidských potřeb se zabývala řada osobností z oblasti psychologie. My si zde představíme alespoň některé z nich. Tyto psychologické poznatky mohou významně přispívat k pochopení lidského chování a učitelkám pomoci v lepší orientaci při naplňování potřeb dětí ve třídě mateřské školy a tím k optimálnímu individuálnímu přístupu ke každému z nich.

Potřeby můžeme rozlišovat z hlediska jejich vzniku a zaměření (Vágnerová, 2001):

- Základní, vrozené biologické potřeby – pudy slouží k přežití člověka. Mohou být individuálně intenzivní a zastávat rozličné místo v hierarchii jednotlivce. V průběhu vývoje se vlivem působení prostředí mění variabilita v jejich uspokojování. Pud je definován jako prožitek tlaku k určité aktivitě, vedoucí k uspokojení některé ze základních potřeb jedince.
- Psychosociální potřeby se vytváří pod vlivem společnosti, v níž jedinec žije. Slouží integraci člověka jako sociální bytosti do společnosti. Psychické potřeby se rozvíjejí na základě vrozených dispozic, přičemž jejich vývoj je modifikován sociálním prostředím. Způsob jejich uspokojování je společensky podmíněn.

Helus (2009) rozděluje potřeby na nižší, potřeby orientující nás do světa druhých lidí a potřeby vyšší.

- Potřeby nižší, nebo také primární, založené na našem fyziologicko-pudovém fungování, označuje též termínem deficitní nebo cyklické.
- Mezi potřeby orientující nás do světa mezilidských vztahů patří potřeba spolehnutí, sounáležitosti, vzájemné empatie, lásky, důvěry. Jejich neuspokojení nejbližším okolím především v raném věku je zdrojem závažných poruch ve vývoji, často trvalých. Může tak vzniknout např. deprivací syndrom.

- Mezi potřeby rozvojové řadí potřeby estetické, mravní, hodnoty poznání, pravdy, seberozvoje a sebeúcty.

Podle Matějčka (2005, 2008) dochází u dětí k deprivaci, pokud nejsou dostatečně naplněny následující potřeby:

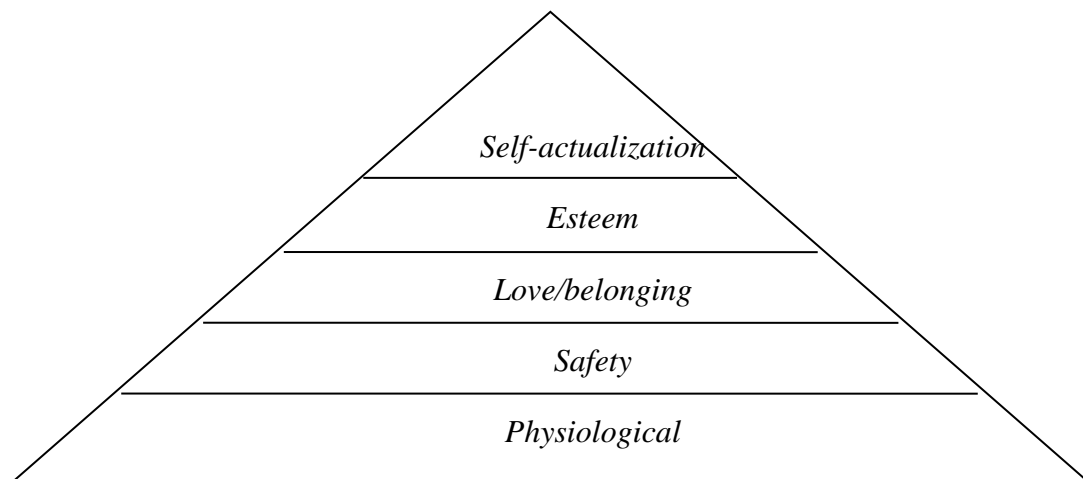
- Potřeba přiměřené stimulace čili přívodu podnětů z vnějšího světa. Podněty by měly přicházet v přiměřeném množství a v náležitě kvalitě a zároveň by měly být proměnlivé tak, aby podněcovaly dítě k aktivitě.
- Potřeba určitého řádu ve věcech a vztazích (smysluplného světa) je základní podmínkou pro to, aby z podnětů, které dítě přijímá, mohly vznikat poznatky a zkušenosti, aby se mohlo učit.
- Potřeba životní jistoty, pozitivních sociálních a emocionálních vztahů zejména ze strany primárních vychovatelů.
- Potřeba pozitivní identity neboli vlastního „já“, společenské hodnoty a společenského uplatnění.
- Potřeba otevřené budoucnosti, jež je vlastní skutečně jen lidem. Označuje se též jako „existenciální“. Dítě se potřebuje na něco těšit, něco očekávat, tvořit si pozitivní životní plány.

Pro pochopení potřeb dětí předškolního věku může být také velice užitečná charakteristika potřeb, které zdůraznil Mertin (2003):

- Potřeba vztahu, pevného a jasného vymezení svého postavení mezi lidmi, podpory a podnětů pro citový a sociální vývoj od osob pro něj významných. Dítě potřebuje vědět, že za stejných okolností může očekávat stejné reakce. Potřebuje cítit, že je součástí sítě vztahů, že pro ostatní něco znamená, je důležité. Na základě pozitivních citových vztahů se učí důvěřovat jiným lidem, buduje si svou identitu.
- Potřeba kompetence znamená důvěru ve své vlastní schopnosti. Dítě potřebuje poznávat své možnosti, cítit podporu a kladné očekávání při zvládnání krůčků ve svém vývoji.
- Potřeba autonomie představuje snahu o realizaci vlastního přínosu v učení. Dítě potřebuje prostor pro samostatnou aktivitu při prozkoumávání okolního světa, byť často za citlivého vedení dospělého.
- Potřeba být aktivní se projevuje jak verbálně, tak v rovině lokomotoriky. Předpokládá se, že tato potřeba má biologický i psychosociální aspekt.

- Potřeba stability, jistoty, zázemí, trvalosti a bezpečí. Naplnění stabilního zázemí je v předškolním věku nesmírně důležité. Za takových podmínek dítě postupně projevuje snahu o odpoutávání, zkoumání a experimentování. Odpoutávání však musí mít samo pod kontrolou.

Asi nejznámější teorií potřeb je Maslowova pyramida potřeb, kterou americký psycholog Abraham Harold Maslow definoval v roce 1943. Podle této teorie má člověk pět základních potřeb. Základ tvoří potřeby nejnižší, nahoře se nachází potřeby nejvyšší (viz obrázek č. 1). Naplněné nižší potřeby tvoří pevnou základnu pro naplňování potřeb vyšších. Pyramida je symbolem hierarchie. Proto se Maslowova teorie nazývá také „hierarchickou teorií potřeb“. Podle této teorie platí, že níže položené potřeby jsou významnější a jejich uspokojení je podmínkou pro vznik vývojově vyšších potřeb. Nejzákladnější potřeby označuje Maslow jako nedostatkové, přičemž mezi tyto zahrnuje potřeby z prvních čtyř pater. Nejvyšší potřebu seberealizace pak považuje za růstovou (Maslow, 2013).



Obrázek č. 1: Maslowova pyramida potřeb (Maslow 1987)

Pokud dítě nemá v určitém prostředí naplněny potřeby z prvních dvou pater, nemůže se v něm cítit dobře, mít pocit sounáležitosti s ostatními, zažívat pocit uznání a seberealizace. Nemůže se tedy ani učit. (Svobodová, 2007, s. 11) Pokud chceme, aby mělo dítě snahu objevovat svět a učit se, měli bychom především pomoci dítěti naplnit jeho potřeby.

Optimální naplňování potřeb dítěte je základní podmínkou úspěšné individualizace vzdělávání a k tomu by tedy mělo směřovat veškeré pedagogovo působení. Vzhledem k důležitosti tohoto požadavku pokládám za nutné si alespoň stručně připomenout, o které potřeby se jedná a jak se v praxi může projevovat jejich neuspokojení.

3.2 Projevy neuspokojení potřeb u dětí

Na základě dlouhodobých zkušeností mnoha učitelů mateřských škol můžeme říct, že neuspokojené potřeby se v mateřských školách často projevují agresí dětí. Pokud tedy chceme zbavit dítě agrese, musíme nejprve identifikovat, o jakou neuspokojenou potřebu se jedná. Teprve potom můžeme dítěti pomoci s uspokojením potřeby a tak následně odstranit projevující se agresí (Krejčová, Kargerová, Syslová 2015, s.30).

Autoři knihy Respektovat a být respektován jsou taktéž přesvědčeni, že teorie základních lidských potřeb může pomoci učitelům mimo jiné pochopit, že když dítě „zlobí“, pravděpodobně něco vázne v uspokojení jeho potřeb (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová 2012). Při charakteristice potřeb se opírají právě o teorii pyramidy potřeb Abrahama Maslowa a přehledně popisují jednotlivá patra i možné projevy nenaplnění jednotlivých potřeb. Jelikož je nám výklad těchto autorů v současné době nejbližší, vycházíme v této podkapitole právě z knihy Respektovat a být respektován.

Fyziologické potřeby

Fyziologické potřeby mají nejvyšší prioritu. Především u malých dětí je uspokojení základních fyziologických potřeb nezbytnou podmínkou k tomu, aby se mohly uplatnit další potřeby „ve vyšších patrech“.

Při neuspokojení fyziologických potřeb můžeme cítit hlad, žízeň, bolest, horko nebo zimu, únavu, nudu, napětí, či neklid. V chování pak můžeme pozorovat projevy jako podráždění, zvýšenou motorickou aktivitu, poruchy pozornosti až zmatenost, různé projevy agrese (křik, útočné chování), únikové reakce, ale také pasivitu až apatii (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová 2012).

Potřeba bezpečí a jistoty

Uspokojení potřeby bezpečí je základní podmínkou efektivního učení. Patří k ní pocit, že věci se dějí předvídatelným způsobem, platí určitý řád, pravidelnost, struktura, pořádek. Že události dávají nějaký smysl, že lidem se dá důvěřovat. Bezpečné klima ve škole se zajišťuje především péčí o dobré vztahy mezi dětmi navzájem i mezi dětmi a dospělými.

Pocit ohrožení vyvolává strach, úzkost, nejistotu, nedůvěru, zmatek, lítost, hněv, zlost. Tomu odpovídá buďto bojácné chování, stažení se do sebe, snaha o únik, ale také různé projevy agresivního chování, od ničení věcí, přes verbální agrese, až po fyzické napadení např. i těch, kteří ani nebyli důvodem vzniku tohoto stavu. Neúnosné jsou zejména dlouhodobě stresující

situace, jako je strach z chyby, z neúspěchu či selhání. Děti se ze strachu uchylují ke lhaní a podvádění, projevují se často „pod své možnosti“ (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová 2012).

Potřeba lásky a sounáležitosti

Třetí patro pomyslné pyramidy představují sociální potřeby. Potřeba někam patřit a být druhými přijímán je významnou složkou lidské motivace. Pro učitele platí, že součástí jejich profesionality by měla být „*dovednost dávat najevo přijetí všem dětem, snažit se jim porozumět a zacházet s nimi s respektem.*“ (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2012, s. 197) Škola nemůže nahradit rodinu, ale mnohé nedostatky může kompenzovat. Pokud učitel cíleně a systematicky pracuje se vzájemnými vztahy mezi dětmi ve třídě, může se mu dařit uspokojovat potřebu patřit někam a k někomu.

Pokud se dítě cítí nemilované a nepřijímané ostatními, může prožívat smutek, lítost, stesk, pocit osamělosti, nejistoty, zbytečnosti, ale také hněv a chuť získat pozornost za každou cenu. Pro takové dítě je i negativní zájem dospělých lepší než lhostejnost. Někdy může neúspěšná snaha získat pozornost a lásku vést až k citovému chladu, cynismu, odmítání emocí. U takových dětí je pak velice obtížné využívat emocí k jejich socializaci.

Potřeba uznání a sebeúcty

Rodíme se s potřebou cítit se přijímán, respektován a oceňován jako důležitá, kompetentní a hodnotná osoba. Chceme si vážit sami sebe a hodnotit se pozitivně, mít pocit, že jsme v něčem úspěšní a děláme věci dobře. Budování sebeúcty do značné míry závisí na chování sociálního okolí k nám. Především malé děti jsou na mínění osob, které jsou pro ně emocionálně významné, silně závislé. Sebeúcta je jádrem naší osobnosti, ovlivňuje zvnitřňování norem správného chování, pomáhá nám při zvládnutí životních nároků, má význam v prevenci sociálně patologických jevů.

Děti, kterým se ocenění nedostává, mohou prožívat opět rozmanitou škálu negativních emocí jako hněv, nenávisť, lítost, beznaděj, nebo pocity méněcennosti, krivdy, nespravedlnosti, nezájmu, ponížení, podceňování, zbytečnosti, neschopnosti. Na takovéto emoce mohou také různě reagovat. Může to být snaha o zviditelnění, nadřazenost a agresivita vůči druhým, křik, ničení věcí. Některé děti nevyvíjejí žádnou snahu, dávají najevo svou neschopnost a bezmocnost. Jiné děti odmítají spolupracovat, vyhovět oprávněným požadavkům (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2012).

Potřeba seberealizace, sebeuskutečnění

Meze schopností jsou člověku dány při narození. Do tohoto patra patří potřeba uplatnění svých schopností a naplnění svých možností růstu a vývoje, snaha pochopit sám sebe i své okolí, ale i být „svůj“, dělat si věci „po svém“. Máme-li tu možnost, pocítíme uspokojení a radost. Nemožnost uplatnit své nadání a schopnosti může vést ke sníženému sebehodnocení.

Vzájemné působení potřeb dítěte

Podle principu hierarchie je uspokojení nižších potřeb podmínkou k tomu, abychom měli zájem také o uspokojování potřeb položených výše. *„Děti potřebují být ve škole fyzicky v pohodě, musí se cítit bezpečně (fyzicky a hlavně psychicky), potřebují mít pocit, že jsou hodnotnými členy skupiny a skupina (spolužáci i učitelé) je přijímá. Potřebují mít pocit úspěchu, musí se jim dostávat uznání. Teprve potom se mohou stát tak dobrými žáky, jak je to v jejich možnostech.“* (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2012, s. 203) Vzájemné působení všech oblastí přirozených lidských potřeb ale probíhá i opačným směrem. Neuspokojení potřeb ve vyšších patrech může ovlivnit uspokojení nižších potřeb. Pocit nespravedlnosti při hodnocení může oslabovat motivaci k učení. Nemožnost uplatnit své schopnosti a nadání může vést ke sníženému sebehodnocení, nízké sebehodnocení může vést k představě, že mě ostatní nemohou mít rádi. Neuspokojenou potřebu přijetí můžeme vnímat jako psychologické ohrožení a pocit ohrožení může vést k fyziologické nepohodě. A tak se stává, že má dítě bolesti hlavy, břicha, zvýšenou teplotu nebo zvrací, protože se bojí jít do školy. (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová 2012).

Dobrá orientace učitelky v oblasti potřeb předškolních dětí je základním předpokladem správné pedagogické diagnostiky, od níž se pak odvíjí další plánování činností a postupů ve výchovně-vzdělávacím procesu. Protože pedagogická diagnostika je naprosto klíčovým předpokladem individualizace ve vzdělávání, v následující kapitole se jí budeme podrobněji věnovat.

4 Pedagogická diagnostika

Pedagogická diagnostika úzce souvisí s individualizací vzdělávání. Ta vyplývá jak z cílů školského zákona, tak z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV). Aby bylo možné diferencovat nároky na jednotlivé děti v souladu s jejich možnostmi, je nutné nejprve dítě poznat. Zelinková (2011, s. 11) definuje pedagogickou diagnostiku jako „*speciální pedagogickou disciplínu, která se zabývá objektivním zjišťováním, posuzováním a hodnocením vnitřních a vnějších podmínek i průběhu a výsledků výchovně-vzdělávacího procesu. Na základě těchto zjištění jsou potom vyslovovány prognostické úvahy a navrhována pedagogická opatření*“. V prostředí mateřské školy je realizována v rámci každodenních interakcí s dítětem. Aby byly informace získané v rámci pedagogické diagnostiky funkční, musí splňovat kritéria jako je individuálnost, komplexnost, konkrétnost, obsahovat prognostický charakter a nezbytný pedagogický optimismus (Tomanová 2006, s. 13–15).

Kvalita individualizace vzdělávání se odvíjí od kvality pedagogické diagnostiky (Výroční zpráva české školní inspekce za školní rok 2016/2017, s.56). Povinnost hodnotit individuální výsledky dětí je dána RVP PV. Podle něj se v předškolním vzdělávání hodnocení vzdělávacích výsledků dítěte nezaměřuje na výkony ve vztahu k dané normě, ani na srovnávání jednotlivých dětí a jejich výkonů mezi sebou. Individualizace vzdělávání vyžaduje sledovat rozvoj a osobní vzdělávací pokroky u každého dítěte a ty dokumentovat. K tomu učitelé pomáhá každodenní, dlouhodobé a systematické sledování. Neméně důležité je u dítěte včas zachytit případné problémy a vyvodit odborně podložené závěry pro jejich eliminaci a další rozvoj dítěte. Podle potřeby je nezbytné intervenovat odbornou pomocí (RVP PV 2017, s. 39). Pedagogickou diagnostikou lze předejít i možným školním neúspěchům.

Pedagogickou diagnostikou tedy rozumíme proces průběžného vyhodnocování pokroků dětí v průběhu jejich docházky do mateřské školy, nejen hodnocení výsledků vzdělávání. Jak uvádí Sedláčková, Syslová a Štěpánková (2012, s. 18), s hodnocením výsledků, tedy s tím, jak rozvinuté jsou kompetence jednotlivých dětí, nelze čekat, až dosáhnou věku šesti let, kdy většina z nich odchází do základní školy. Učitel by měl průběžně sledovat individuální pokroky a rozvoj každého dítěte. Průběžné hodnocení dětí nesouvisí pouze se zjištěním, které slouží učitelce mateřské školy k dalšímu plánování. Týká se také informací, jež poskytuje učitelka dítěti. Jde o hodnotící výroky, které jedinci ukazují, jak ho vidí druzí, ale ovlivňují také to, jak vidí sám sebe. Helus (2009) zdůraznil, že přijímá-li učitel dítě pozitivně, dává mu najevo, že si ho váží, bude se tak také samo vidět. Učitel má zásadní vliv na utvářející se sebepojetí dítěte.

Z takto pojatého hodnocení vyplývá, že jeho cílem je rovněž vybavit dítě takovými dovednostmi, aby se dokázalo časem hodnotit samo a převzalo za svůj rozvoj a pokroky postupně zodpovědnost. Rozvojem schopnosti sebehodnocení motivujeme k lepším výkonům, pokládáme základy celoživotního učení.

Z uvedeného je zřejmé, že pedagogická diagnostika neslouží tomu, abychom mohli děti dělit na šikovné, průměrné, podprůměrné... Cílem je rozpoznat u každého dítěte oblasti, ve kterých dosahuje dobrých výsledků, a oblasti, ve kterých potřebuje určitou podporu. „*Pokud známe silné stránky dítěte, mohou se stát opěrnými body při rozvíjení oblastí, které jsou slabším místem. Ujasněním silných stránek můžeme také cíleně podněcovat jeho nadání, podporovat talent.*“ (Bednářová, Šmardová 2007, s.1) Zájmy dítěte společně s jeho dispozicemi, které tvoří jeho silnou stránku, lze úspěšně využívat k motivaci a rozvoji dítěte.

Informace, které učitelka získá diagnostickou činností, slouží k volbě optimálních postupů a úpravě podmínek vzdělávání tak, aby u dítěte docházelo k vývojově vyšším změnám. „*Diagnostický proces je cyklický, což znamená, že neustále ověřuje efektivitu podmínek a procesů, které učitelka při vzdělávání využívá. Bud' potvrzuje správnost volby, nebo je signálem k provedení změny. Charakter přímé diagnostické činnosti má úzký vztah k pedagogické evaluaci.*“ (Syslová, Kratochvílová, Fikarová 2018, s. 15)

Jak již bylo zmíněno v úvodu, každá lidská bytost je jedinečný originál, tedy i každé dítě je jiné. Jedinečnost dítěte je založena již v genetické výbavě po rodičích, ovlivňována způsobem výchovy, životním stylem rodiny, ekonomickými a sociokulturními podmínkami, ve kterých žijí. Od narození se dítě setkává z různými životními okolnostmi a situacemi, ze kterých se učí a získává zkušenosti. Každé dítě si hraje a učí se svým specifickým způsobem. Předškolní věk představuje velice dynamickou etapu lidského života, v níž dítě prochází celou řadou vývojových změn, jež by měla učitelka sledovat a adekvátně na ně reagovat tím, že mu poskytne optimální podmínky a podporu pro maximální naplnění jeho individuálních rozvojových předpokladů.

Pedagogická diagnostika tedy přináší důležité informace o individuálních zvláštích jedince. Neméně důležitým požadavkem RVP PV (2017, s. 7) je také znalost aktuálního stavu vývoje dítěte. Vědět, na jaké vývojové úrovni se dítě právě nachází, pomáhá učitelce volit ve vzdělávací nabídce takovou úroveň náročnosti, kterou jsou děti schopné zvládnout. Přiměřená náročnost umožňuje dítěti rozvíjet svoje schopnosti tak, aby nebylo ani frustrované úkoly nad jeho současné možnosti, nebo naopak ani nedostatečně stimulované. Šmelová (2016,

s. 103) konstatuje, že pracuje-li učitelka s dětmi na základě znalosti jejich zóny nejbližšího vývoje, rozvíjí jejich potenciál optimálním směrem. Dětem je schopna připravit úkoly, které odpovídají jejich současným možnostem. Dítě není podceňováno ani přetěžováno. Vygotský ukázal, jak lze latentní kapacitu dítěte měřit. Pro učitelky mateřské školy to znamená, že není důležité pouze to, co dítě umí, ale musí přemýšlet i o jeho možnostech v kontextu stanovených klíčových kompetencí RVP PV, které představují určitou metu v předškolním vzdělávání, tedy před nástupem do primární školy.

4.1 Etapy diagnostické činnosti

Diagnostická činnost začíná již před nástupem dítěte do mateřské školy. V této fázi učitelka potřebuje vědět, jaký byl dosavadní průběh vývoje dítěte, v jakém vztahovém rámci dítě žije, co má rádo, co nerádo, zdali se něčeho bojí... Zahrnuje tak osobní, rodinnou, sociální, případně i školní anamnézu dítěte. Tyto informace učitelce pomáhají při vytváření takového adaptačního programu pro dítě, aby jeho přivykání na nový rytmus a organizaci dne, včetně zapojení do kolektivu proběhlo co nejlépe. Smyslem získávání co nejrelevantnějších informací je taktéž stanovení odpovídajících cílů jeho rozvoje. Po nástupu do mateřské školy hodnotíme vlastní adaptaci dítěte (Syslová, Kratochvílová 2016).

Během školního roku používá učitelka průběžné hodnocení. Ověřuje, zda dítě dosahuje cílů vzdělávání v oblasti tělesné, psychické i sociální, posouvá se vpřed z hlediska rozvoje kompetencí, či zda je potřeba metody nebo cíle přehodnotit.

Sumativní hodnocení se uskutečňuje například po ukončení tematického bloku, v pololetí, nebo na konci školního roku.

Při každé diagnostické činnosti je třeba dodržet určitou posloupnost jednotlivých etap. V první etapě bychom si měli naplánovat koho, proč a jakým způsobem budeme diagnostikovat. Ve druhé etapě pak sbíráme jednotlivé údaje. Ve třetí etapě získané informace analyzujeme. Nejdůležitější je finální etapa, ve které stanovujeme diagnózu a možnou prognózu a formulujeme opatření, kterými chceme podporovat další rozvoj dítěte. Závěry je vhodné prodiskutovat i s rodiči dítěte. Tím samozřejmě diagnostická činnost učitelky nekončí. Je zapotřebí účinnost zavedených opatření opět vyhodnocovat a případně korigovat. *„Právě systematicky zvládnutá posloupnost v krocích, kontinuální návaznost a průběžná konzultace závěrů se všemi aktéry edukační reality činí z pedagogického diagnostikování zcela zásadní*

oblast učitelské práce, bez které nelze dosahovat individuálně efektivních učebních pokroků dětí“ (Syslová, Kratochvílová 2016, s. 7).

Vyhodnocení výsledků vzdělávání probíhá na základě systematického pozorování. Záměry pro pozorování dítěte by měly vycházet z plánování třídního kurikula. Co je plánováno v rozvoji dětí, by mělo být také sledováno v jejich projevech (Sedláčková, Syslová, Štěpánková 2012, 126). Pro sledování pokroků dětí může být učitelce velice cenným pomocníkem také vedení portfolia dítěte. Pro objasnění jeho přínosu pro učitelku i pro dítě pokládáme za důležité si ho blíže specifikovat.

4.2 Portfolio dítěte

Systém sledování, hodnocení a způsob záznamů pokroků dítěte, jež by si měla vytvářet každá mateřská škola a každá učitelka má být přehledný, smysluplný a účelný (RVP PV 2017, s. 39). Ke splnění tohoto požadavku výrazně přispívá i vedení portfolií dětí.

Pedagogický slovník hovoří o portfoliu jako o „*souboru různých produktů žáků (písemné práce, výtvarné práce, laboratorní protokoly aj.), které dokumentují práci žáka a jeho vývoj za určité období“ (Průcha, J., Walterová, E., Mareš 2008, s. 170).*

V mateřské škole portfolio představuje jakousi složku, do které se zakládají výkresy, pracovní či grafomotorické listy, fotografie dalších výtvorů dítěte atd. „*Lze jej definovat jako nástroj pro dlouhodobé shromažďování informací o rozvoji dítěte a dalších charakteristikách souvisejících s jeho vzděláváním.*“ (Sedláčková, Syslová, Štěpánková 2012, s. 40). Jeho úkolem je poznání dítěte, jeho silných i slabých stránek. Slouží k plánování dalšího rozvoje dítěte, pomáhá tedy realizovat individualizované vzdělávání, které je soustředěno na rozvíjení kompetencí tak, jak vymezuje RVP PV.

Z časového hlediska má portfolio svůj význam při vstupním, průběžném i výstupním diagnostikování. Reflektuje individuální růst, pomáhá učitelce při rozvíjení konkrétních oblastí osobnosti dítěte, které vyžadují zvýšenou pozornost. Jako zpětná vazba slouží i dítěti, napomáhá jeho rozvoji v oblasti sebepoznání a sebehodnocení. Díky němu si může dítě uvědomit své pokroky během určitého časového období, rozvíjet své silné stránky, pracovat na nedostacích.

Správné vedení portfolií je samozřejmě organizačně a časově značně náročné. Dobře vedené portfolio je však hodnotným materiálem pro pedagogickou diagnostiku založenou

na důkazech. Cílem by také nemělo být pouhé jeho vedení. Stěžejní je další práce s nashromážděnými artefakty. Při konzultacích s rodiči může učitelce posloužit jako opěrný materiál při společném plánování dalšího rozvoje dítěte. Dítě by k němu také mělo mít volný přístup, mít možnost si v něm kdykoliv listovat, diskutovat nad ním s učitelkou, rodiči i vrstevníky. Zejména diskuze nad portfoliem mezi dětmi navzájem se jeví jako podnětná, vzájemně inspirující a obohacující (Sedláčková, Syslová, Štěpánková 2012).

Analýza portfolií dítěte, pozorování, rozhovory a další metody pedagogické diagnostiky slouží učitelce k tomu, aby mohla plánovat a tvořit třídní kurikulum dětem „na míru“.

5 Tvorba třídního vzdělávacího programu

Jak již bylo zmíněno, učitelka by měla tvořit třídní vzdělávací program po pečlivé diagnostice jednotlivých dětí i třídy jako celku. Zásady pro zpracování školního vzdělávacího programu a kritéria souladu rámcového a školního vzdělávacího programu určuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV). Podoba třídního vzdělávacího programu není striktně dána, musí ale vycházet ze školního vzdělávacího programu. Učitelkám je dána volnost při jeho vypracovávání s tím, že plánování musí být samozřejmě promyšlené, vycházet z individuálních potřeb jednotlivých dětí i celého kolektivu a směřovat k dosažení klíčových kompetencí, daných RVP PV. Konkrétní podobu třídního vzdělávacího programu určuje většinou vedení mateřské školy.

Na základě zjištěných informací o vzdělávacích potřebách jednotlivých dětí musí učitelka připravit takovou vzdělávací nabídku, která by dítěti umožnila dosáhnout cíle – rozvíjet vlastní kompetence. K těmto cílům plánuje vzdělávací nabídku prostřednictvím činností v tématech, která jsou dětem blízká a srozumitelná a zároveň je aktuálně prožívají. Promyšlená příprava vzdělávání odpovídá úrovni rozvoje a zkušenostem dětí s ohledem na jejich individuální potřeby. *„Každé dítě se potřebuje cítit důležité a úspěšné, dostávat takové úkoly, které považuje za obtížné – a přesto je dokáže splnit – tj. nastavit mu přiměřenou míru motivace. Za každou cenu je nutné zabránit tomu, aby se dítě ve školce a později ve škole nudilo. Každé dítě si zaslouží, aby dostávalo úkoly na úrovni svých schopností.“* (Sedláčková, Syslová, Štěpánková 2012, s. 64).

Jak se učitelkám daří plnit všechny požadavky RVP PV v praxi, se pokusíme přiblížit v poslední kapitole teoretické části.

6 Naplňování individuálního přístupu v praxi mateřských škol

Tématem práce je individualizace vzdělávání v praxi mateřských škol. Proto se na závěr teoretické části pokusíme krátce přiblížit reálnou situaci v mateřských školách. Sama autorka práce má mnohaleté zkušenosti jako učitelka mateřské školy, i z nich bude tedy v této kapitole vycházet.

Diagnostická činnost v praxi učitelek je zatím poměrně problematická a individualizované vzdělávání se v praxi mateřských škol stále ideálně nedaří, o čemž svědčí výroční zpráva České školní inspekce (2016, s. 29): „*V realizaci pedagogické diagnostiky přetrvává formálnost, se získanými informacemi neumí mateřské školy důsledně pracovat, neumí je vyhodnotit, určit individuální vzdělávací potřeby a k nim přizpůsobit vzdělávací nabídku, neumí diferencovat nároky kladené na jednotlivé děti.*“

Po přečtení takového hodnocení musí člověk neznalý podmínek v praxi současných mateřských škol nutně nabýt dojmu, že učitelky jsou vesměs nekompetentní k výkonu svého povolání a neschopné adekvátně pracovat s dětmi podle jejich individuálních potřeb, neumí je optimálně připravit podle jejich možností a schopností na další vzdělávací cestu, jelikož jejich individuální zvláštnosti neumí ani identifikovat.

Nabízí se otázka: „Z jakého důvodu tomu tak je?“ Význam slovesa „neumí“ lze vysvětlit jako „nemá k uvedené činnosti dostatečné znalosti, dovednosti, schopnosti“. V tom případě by to znamenalo, že pedagogické školy produkují nekvalitní a na praxi nedostatečně připravené předškolní pedagogy. Je tomu skutečně tak?

Pravdou je, že zejména se zavedením inkluze se stále zvedají nároky na kompetentnost učitelek nejen v oblasti vývojové psychologie, didaktik, metod a forem vzdělávání, ale především oborů speciální pedagogiky. Podle zákona č. 563/2004 Sb. § 6 odst. 1 písm. f) pro kvalifikovanost učitelce mateřské školy v současné době stále stačí středoškolské pedagogické vzdělání: „*Učitel mateřské školy získává odbornou kvalifikaci středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělávání zaměřeném na přípravu vychovatelů a vykonáním jednotlivé zkoušky, která svým obsahem a formou odpovídá zkoušce profilové části maturitní zkoušky z předmětu zaměřeného na pedagogiku předškolního věku*“. Některé střední školy nabízejí uchazečům dvouleté dálkové maturitní obory, po jejichž ukončení pro lepší uplatnitelnost v praxi získávají absolventky kvalifikaci nejen jako učitelky mateřské školy, ale zároveň třeba jako pedagogové

volného času. Zkušenosti z praxe ukazují, že tyto absolventky opravdu na současné podmínky mateřských škol připraveny nebývají.

V posledních letech ale přibývá učitelek s vysokoškolským vzděláním. Jsou ochotny absolvovat náročné vysokoškolské studium ve svém volném čase za své prostředky přesto, že absolvováním tohoto studia si ani finančně nijak nepolepší. Jako důvod často uvádějí, že chtějí být „svým dětem“ co nejlepší učitelkou a samy cítí, že je potřeba v dnešní stále se měnící společenské situaci udržovat krok s nejnovějšími poznatky a trendy v oblasti vzdělávání. Jistě nestudují s tím, že pak načerpané poznatky v praxi uplatňovat nebudou. Zevšeobecnující hodnocení České školní inspekce uvádí, že mateřské školy neumí... Že by ani absolventky kateder primární a preprimární pedagogiky nebyly dobře připravenými profesionálkami?

S reformou našeho školství vstoupil v platnost Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV), který již prošel i několika inovacemi. Absolventky oboru předškolní pedagogiky na pedagogických fakultách jeho obsah musí dobře znát, musí mít patřičné znalosti o individualizaci vzdělávání, umět správně provádět pedagogickou diagnostiku a z té vyvozovat závěry a plány pro podporu dalšího rozvoje jednotlivých dětí. Jak je tedy možné, že se tak v praxi mateřských škol neděje? Výroční zpráva české školní inspekce za školní rok 2016/2017 (s.41) uvádí, že „*Na základě vyjádření hospitovaných učitelů jsou nejčastějšími překážkami, které je nejvíce omezují při výkonu učitelské profese, administrativa (55,8%), vysoké počty dětí ve třídách (52,7%)...*“. Pedagogické diagnostikování totiž vyžaduje nejen vysokou úroveň kompetencí učitelky, ale také čas. A právě nedostatek času v současných podmínkách mateřských škol je největším problémem a překážkou v důsledném uplatňování principu individualizace a provádění kvalitní pedagogické diagnostiky.

Jednou ze základních podmínek umožňujících naplňování individuálního přístupu v praxi je optimální počet dětí ve třídě. Vyhláška č. 14/2005 Sb. v § 2 odst. 2 udává, že „*Třída mateřské školy se naplňuje do počtu 24 dětí.*“ Podle § 23 odst. 5 Školského zákona (č. 561/2004 Sb.) „*Zřizovatel školy může povolit výjimku z nejvyššího počtu dětí, žáků a studentů stanoveného prováděcím právním předpisem do počtu 4 dětí, žáků a studentů za předpokladu, že toto zvýšení počtu není na újmu kvalitě vzdělávací činnosti školy a jsou splněny podmínky bezpečnosti a ochrany zdraví.*“ Nikde už ovšem není specifikováno, jakým způsobem a kdo je kompetentní posoudit, že toto zvýšení počtu opravdu není na újmu kvalitě vzdělávání. Jelikož je v posledních letech stálý převis poptávky po umístění dětí do předškolních zařízení, udělování této výjimky zřizovatelem se stalo téměř pravidlem. I Česká školní inspekce každým rokem upozorňuje

na „negativní skutečnost, kterou je plošné využívání výjimky z nejvyššího povoleného počtu dětí na třídu z 24 na 28 a na vysoký počet dětí ve třídách vzhledem k požadavkům na vzdělávání stanovených RVP PV (Výroční zpráva české školní inspekce za školní rok 2016/2017, s. 48). Ve stejné zprávě je pak v závěru uvedeno jako negativní zjištění, že „vysoké počty dětí ve třídách znesnadňují individualizované vzdělávání, společné vzdělávání a vzdělávání dětí mladších tří let. V takových třídách převažuje frontální práce.“ (Výroční zpráva české školní inspekce za školní rok 2016/2017, s. 58).

Za takovéto situace se stávají aktuální rizika vyjmenovaná v RVP PV. Uveďme si alespoň oblasti nejvíce ohrožené při vysokém počtu dětí ve třídě:

Rizika v oblasti „sebepojetí, city, vůle“:

- nedostatek možností projevit vlastní city, sdělovat citové dojmy a prožitky a hovořit o nich
- spěch a nervozita, omezování možností dítěte dokončovat činnost v individuálním tempu, nevhodné zásahy a přerušování činností dětí dospělými
- stresy a napětí, nejistota, nedostatek ochrany a osobního soukromí

Rizika v oblasti „dítě a společnost“:

- potlačování autonomního chování dítěte v zájmu zkratkovitěho dosažení vnější disciplíny a poslušnosti
- nevšímavost k nevhodné komunikaci a jednání mezi dětmi, přehlížení nežádoucího chování některých dětí, schematické řešení konfliktů bez zjišťování příčin jejich vzniku (RVP PV 2017, s. 22)

Řada odborníků z oblasti předškolní pedagogiky upozorňuje, že některé činnosti a aktivity lze provádět jen do určitého počtu dětí ve třídě (srov. Kaslová 2010, Svobodová 2007, Dvořáková 2000, Mertin 1996, Průcha, Kořátková 2013). Děti ve třídách o vysokém počtu dětí na třídu jsou o tyto aktivity ochuzeny. Velice prospěšným rituálem je např. ranní komunitní kruh. Jeho prostřednictvím se upevňují vzájemné pozitivní vztahy ve třídě, podporuje rozvoj komunikace, schopnost samostatného vyjadřování, formulace vlastní myšlenky, ale i dovednost vyslechnout druhého, neskákat do řeči... Při počtu 28 dětí ve třídě je však téměř nemožné jej každodenně provádět. Není možné nechat děti vypovídat a posdělávat všechny své zážitky a postřehy, neboť by již na nic jiného téměř nezbyl čas. V tomto věku také děti ještě stěží vydrží trpělivě naslouchat a čekat, až přijdou při takovém počtu na řadu. Přitom ideální pro posilování

společenství je začínat činnosti v ranním kruhu a po ukončení činností se v kruhu opět sejit a reflektovat průběh a výsledky činností. Ne vždy se to však z časových důvodů při vysokém počtu dětí ve třídě daří.

Ohledně portfolií Šmelová (2016) navrhuje, že je vhodné zavést ještě rituál při velkém ranním kruhu, kdy každé dítě předvede a okomentuje produkt, který si přineslo a chtělo by ho do svého portfolia založit. V praxi podle Krejčové, Kergerové a Syslové (2015, s. 114) učitelky považují vedení portfolií za obtížnou a časově náročnou práci. Portfolia jsou v mateřských školách běžně vedena, ale z nedostatku času nejsou posléze využívána natolik, aby se jejich hodnota při výchovně vzdělávacím působení učitelky na konkrétní dítě opravdu maximálně zúročila. Šmelová (2016, s. 135) uvádí, že *„V kontextu pedagogické diagnostiky a využívání portfolií bylo zjištěno, že i když jsou portfolia v mateřských školách hojně zaváděna, jejich smysl a význam není zcela učiteli mateřských škol pochopen. Výzkumné šetření nepotvrdilo, že práce s portfoliem přispívá ke zkvalitňování výchovně-vzdělávacího procesu, portfolia neposkytují učitelům informace nutné k plánování diferencované a individualizované vzdělávací nabídky, práce s nimi nepokládá základy pro sebehodnocení dítěte, taktéž nepropojuje sumativní a formativní aspekt pedagogické diagnostiky atd.“*. Opět zde vyvstává otázka, zda je tato situace zapříčiněna pouhým nepochopením smyslu a významu portfolií předškolními pedagogy, či zda je důvodem nedostatek času za současných podmínek s nimi při přímé výchovně vzdělávací činnosti nadále optimálně pracovat. Totéž jistě platí i v případě následujícího závěru z výzkumu, který popisuje Šmelová (2016, s. 46): *„Diagnostická činnost byla reprezentována pouze záznamovými hodnotícími archy a záznamy z pozorování, avšak tyto ve většině případů pouze popisovaly aktuální úroveň dítěte, bez konkrétního dalšího plánu rozvoje.“* Samozřejmě ideálním stavem by bylo, kdyby se učitelce mateřské školy dařilo propojovat teoretické znalosti týkající se pedagogické diagnostiky s každodenní praxí. Pak by byla schopna rozvíjet osobnost dítěte po všech stránkách. Pečlivě prováděná pedagogická diagnostika každého jednotlivého dítěte však vyžaduje spoustu času. Uvědomíme-li si, že po většinu času je učitelka na celou třídu sama, je zřejmé, že má-li každý den zároveň plnit všechny cíle aktuálního tematického bloku či projektu z třídního vzdělávacího programu, zajišťovat další organizační záležitosti atd., mnoho času na individuální práci s každým dítětem jí nezbyvá.

Aby byl tedy výchovně-vzdělávací proces efektivní a umožňoval všem dětem dosahovat svého maxima, je důležité, aby shromážděné informace v diagnostickém portfoliu ústila v příslušná opatření. Pokud však není prostor získané informace využít pro konkrétní opatření ve prospěch dítěte, diagnostika pozbývá smyslu. Ve výroční zprávě České školní inspekce se

uvádí, že „*Mateřská škola soustavně získává informace o posunech výsledků každého dítěte ve všech vzdělávacích oblastech a reaguje na ně vhodnými pedagogickými opatřeními: 31,2% - vyžadující zlepšení, 1,3% - nevyhovující*“ (Výroční zpráva české školní inspekce za školní rok 2016/2017, s. 56).

Finální etapa je nejdůležitější etapou pedagogické diagnostiky. V ní se formulují návrhy na opatření směřující k podpoře rozvoje dítěte. I podle zjištění Sedláčkové, Syslové a Štěpánkové (2012, s. 39) „*Tato etapa bývá v mateřských školách zcela opomíjena nebo jsou cíle rozvoje a strategie směřující k jejich dosažení formulovány pouze obecně, a nevedou tedy k žádoucímu rozvoji.*“. Učitelky se snaží využívat k individuální práci s dětmi každou příležitost. Pravdou je, že nejvíce času učitelky spotřebují na děti nějakým způsobem „vybočující z normy“ a na děti hodné, nenápadné příliš času nezbyvá. Na tuto situaci doplácí i děti nadané. „*V praxi je individuální výuka pedagogie hojně využívána v souvislosti s podporou rozvoje slabých stránek dětí. Už mnohem méně se bohužel v praxi setkáváme s individuální podporou rozvoje silných stránek dítěte.*“ (Krejčová, Kargerová, Syslová 2015, s.94). Z tohoto důvodu je zřejmě v předškolním období také identifikováno velice málo dětí nadaných. Vysoké počty dětí ve třídách individualizované vzdělávání omezují a komplikují tak i možnost včasného podchycení nadání nebo mimořádných schopností dětí.

Jaké by mělo být personální a pedagogické zajištění v mateřské škole stanovuje RVP PV (2017, s. 34):

- Služby učitelů jsou organizovány takovým způsobem, aby byla vždy a při všech činnostech zajištěna optimální pedagogická péče o děti.
- Je zajištěno překrývání přímé pedagogické činnosti učitelů každý den v každé třídě minimálně v rozsahu dvou a půl hodin.

V praxi se toto překrývání realizuje zpravidla až od doby, kdy se děti připravují na pobyt venku. Do této doby zajišťuje pedagogickou péči pouze jedna učitelka. Otázkou opět zůstává, zda při počtu 28 dětí ve třídě může být taková pedagogická péče opravdu optimální. Ještě komplikovanější situace pak bývá ve třídách, kdy je jedna z učitelek vedoucí učitelkou nebo ředitelkou mateřské školy a má tedy zkrácený úvazek přímé pedagogické činnosti. Navíc je často nucena na úkor přímé pedagogické činnosti u dětí řešit různé organizační a jiné záležitosti, takže v praxi ani takový úvazek dodržován není a po většinu času je tak druhá učitelka ve třídě sama.

Co se týče organizačního zajištění chodu mateřské školy, RVP PV (2017, s. 33) kromě dalších bodů udává, že je plně vyhovující, jestliže:

- Děti nacházejí potřebné zázemí, klid, bezpečí i soukromí.
- 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.
- Nejsou překračovány stanovené počty dětí ve třídě, spojování tříd je maximálně omezeno.

Pokud se ve třídě nachází více jak 20 dětí, těžko lze omezit ruch a hluk. I když si děti jen „normálně“ povídají, hladina hluku je vysoká. Celodenní pobyt v takovém prostředí je jistě nápor na nervovou soustavu nejen učitelky, ale i dětí. Navíc ve většině tříd, které měla autorka práce možnost za svou praxi shlédnout, není dostatek prostoru na vytváření klidových koutků pro děti, pokud zrovna potřebují chvíli soukromí. Trpí tím tak hlavně děti introvertní, kterým nevyhovuje velký okolní ruch. U jiných dětí s labilnější nervovou soustavou takové prostředí může zase vyvolávat častější afekty, což opět nepříznivě působí na ostatní děti (Mertin, 1996). I při odpoledním odpočinku často bývají z nedostatku prostoru lehátka naskládána vedle sebe téměř bez mezer mezi nimi. V takovémto prostředí je téměř nemožné uspokojení individuálních potřeb všech dětí.

V praxi mateřských škol je tedy důsledné naplňování individuálního přístupu a uspokojování potřeb všech dětí problematické. Učitelka mateřské školy je navíc nucena plnit kromě požadavků RVP PV i další, kladené na ni dalšími subjekty.

6.1 Další požadavky na učitelku mateřské školy v praxi

Požadavky na práci učitelky neklade jen RVP PV, ale i zřizovatel, vedení mateřské školy, případně rodiče a další veřejnost, kteří hodnotí kvalitu práce především podle splnění kritérií, která jsou „vidět“. Nejdůležitější z jejich pohledu je tak často stále aktuální a nejlépe každý týden obměňovaná výzdoba mateřské školy výrobky dětí, tematické besídky, nebo účast na různých veřejných akcích a v soutěžích pro mateřské školy. Snaha bezvadně plnit tato kritéria ze strany učitelek však bývá na úkor jiných, pro výchovu a vzdělávání předškolních dětí přirozenějších a podstatnějších činností. A tak se v některých mateřských školách již v říjnu, kdy je pro děti ještě v nedohlednu vánoční čas, začíná nacvičovat vánoční besídka a od února

či března besídka k svátku matek. Vymýšlejí se atraktivní výtvarné a pracovní výrobky, které v časové tísní za děti mnohdy předpřipraví a následně i dotváří učitelky, neboť během jednoho týdne není možné při současných počtech dětí ve třídách stihnout vytvářet výrobek individuálně s každým dítětem. Tímto způsobem se však pro dítě snižuje hodnota takového výrobku, neboť není výsledkem pouze jeho vlastní práce. Současně nejsou využity příležitosti k rozvoji všech dovedností tak, jak by mohly být v případě časového dostatku. Když je na takovéto činnosti ve třídě učitelka sama, těžko lze citlivě provázet dítě tvorbou a zároveň sledovat potřeby a činnosti i všech ostatních dětí.

Jak tvrdí Svobodová, vysoké počty dětí ve třídách jsou rizikem, které jde proti psychosomatické jednotě. S tím souvisí nereálnost požadavku, aby učitelka vnímala pocity a prožitky všech dětí ve třídě. *„Je nám velice líto, když se na seminářích setkáváme s pedagogy, kteří jsou vyčerpaní, unavení a otrávení.“* (Svobodová, Švejdrová, 2011, s. 13) Toto psychické rozpoložení je často zapříčiněno tím, že ač se učitelka snaží odvádět svou práci co nejlépe, s ohledem na každé jednotlivé dítě, není v jejích silách spolehlivě uspokojit potřeby všech dětí. A tak často odchází domů se špatným pocitem, že nedala dostatečný prostor tomu a tomu dítěti, nedostatečně provedla děti nějakým konfliktem, i když by vážně chtěla, ale zkrátka „nebyl čas“.

Smutnou realitou je, že některé učitelky na tento stav již rezignovaly a berou ho zkrátka jako fakt. Nelze jim nic vyčítat, je to jejich obrana před nadměrným psychickým a emočním vyčerpáním. Učitelky mateřských škol bývají kreativní a zapálené pro svou práci. Není však divu, že za takovýchto podmínek jsou učitelé mezi nejvíce ohroženými povoláními profesním vyhořením. Dokazují to např. výsledky výzkumu učitelského vyhoření uskutečněného vzdělávací společností EDULAB (2018) ve spolupráci s katedrou psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Podle nich *„pouze 21 procent učitelek mateřských škol netrpí žádnými projevy vyhoření“*.

„Pro život dítěte má předškolní vzdělávání dalekosáhlý význam, neboť poznatky lékařů, psychologů a učitelů dokazují, že většina toho, co dítě prožije v prvních letech života a co z podnětů okolního prostředí přijme, má trvalou hodnotu. Rané zkušenosti, které dítě získává svým životem v rodinném i mimorodinném prostředí, se v jeho životě – třeba i daleko později – zhodnotí a najdou své uplatnění.“ (RVP PV 2017, s. 7) K této citaci můžeme dodat, že se toho v tomto nejsenzitivnějším období lidského života dá na druhé straně nevhodnými podmínkami také mnoho pokazit. A bohužel i tyto negativní skutečnosti, ať už jde o „pouhou“ nedostatečnou podporu nadání, nedostatek osobního soukromí, nemožnost vypovídat se podle svých potřeb,

spěch při zvládání každodenních činností atd., se v dalším životě dítěte bezpochyby také projeví.

Dalším trendem poslední doby je stále častější přijímání k předškolnímu vzdělávání dětí mladších tří let, což klade další nároky na organizaci a práci učitelek mateřských škol.

6.2 Vzdělávání dětí od dvou do tří let v praxi mateřských škol

Přestože mateřské školy zatím nemají zákonnou povinnost přijímat dvouleté děti, v praxi se tak běžně děje. Pro učitelky mateřských škol tato situace přináší další velkou zátěž, neboť podmínky, za kterých se tak děje, bývají opět značně nevyhovující. *„Pro dvouleté dítě je zařazení do mateřské školy nejčastěji první sociální zkušeností mimo širší rodinu. Obvykle se projevuje silnější potřebou vazby na dospělou osobu. Poznává nové vzorce chování dospělých i vrstevníků, vymezuje si vlastní prostor, přijímá vymezené hranice a nové role. Učitel zastává velmi významnou pozici, stává se zástupcem rodiče, jistotou a oporou dítěte v běžném dění i v budování vztahů s vrstevníky... Dítě ve věku od dvou do tří let má některé potřeby jiné nebo intenzivnější než děti starší. Potřebuje stálý pravidelný denní režim, dostatek emoční podpory, zajištění pocitu bezpečí, přiměřeně podnětné prostředí a činnosti, více individuální péče, srozumitelná pravidla.“* (RVP PV 2017, s. 37)

V Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020 (s. 13) se uvádí, že výchova a péče o děti do tří let není v České republice dosud systémově řešena. *„Akceptování zájmu po předškolním vzdělávání pro děti již od dvou let v mateřských školách ve větší míře než dosud vyvolává potřebu upravit podmínky pro činnost mateřských škol (snížením počtu dětí ve třídě, zvýšení počtu pomocného personálu, vhodné materiální vybavení pro tuto věkovou kategorii, zajištění bezpečnostních a hygienických podmínek, úpravu RVP)“.*

Podle § 2 odst. 3 vyhlášky č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání se *„třída mateřské školy naplňuje do počtu 24 dětí“*. Dále § 2 odst. 7 vyhlášky č. 14/2005 Sb. uvádí, že *„Za každé ve třídě zařazené dítě mladší tří let se do doby dovršení tří let věku dítěte nejvyšší počet dětí ve třídě podle odstavce 3 snižuje o 2 děti.“* V praxi k tomuto snižování počtu ve třídách s dvouletými dětmi opět nedochází. Sama autorka práce má letošní školní rok ve třídě zapsaných 23 dětí, z nichž 12 dětí dovršilo tři let během prvního pololetí a ostatní dosáhnou věku tří let až v průběhu druhého pololetí školního roku. Jen proto, že je ve třídě s vedoucí

učitelkou (čili po většinu času sama), nemá zapsaných dětí ještě více. Tyto děti přicházejí do mateřské školy často ještě s nedokonalé upevněnými hygienickými návyky, s minimálními sebeobslužnými dovednostmi, verbálními schopnostmi, o emoční připravenosti a sociální zralosti na pobyt v tak velkém kolektivu cizích dětí i dospělých nemluvě. I v Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020 (s. 13) je uvedeno, že protiargumentem přijímání dětí již od dvou let věku „*jsou však poznatky pedagogiky, vývojové a sociální psychologie, že většina dětí dosahuje potřebné zralosti až kolem tří let*“. Jak náročné je pro samotnou učitelku ve třídě plně dvouletých dětí zvládat adaptační období dětí a zda je vůbec v jejich silách naplňovat individuální potřeby všech dětí je jistě evidentní.

Potřebám takto malých dětí navíc stále nevyhovuje ani materiální vybavení mateřských škol, jak dokládá i zpráva České školní inspekce: „*Problematika vzdělávání dětí mladších tří let v mateřských školách je prozatím pro mnoho mateřských škol velmi obtížná. Nese celou řadu nevyřešených problémů, od materiálních a režimových, přes personální, organizační až k metodickým a koncepčním. Vše se odvíjí od faktu, že děti mladší tří let mají zcela odlišné potřeby, které nelze snadno saturovat. Začlenění takto malých dětí (batolat) mezi děti předškolního věku je velice náročné nejen pro pedagogy, ale za současných podmínek i pro samotné děti. Chůvy, vzhledem k jejich způsobu financování prostřednictvím šablon ESF, nejsou dosud systémovým opatřením.*“ (Výroční zpráva české školní inspekce za školní rok 2016/2017, s. 57).

Problematické je samozřejmě zařazování takto malých dětí i do heterogenních tříd. „*Problematickou vybavenost v současnosti vykazují zvláště věkově smíšené třídy, jelikož převážná část hraček a pomůcek využívaných v mateřských školách je certifikována pro používání až od tří let věku. Různorodé vybavení hračkami a pomůckami ve třídách tak klade vysoké nároky na zajištění bezpečnosti dvouletých dětí. Z jedné strany je nutné zajistit dosažitelnost, pestrost a vhodnost hraček a pomůcek, které rozvíjejí kompetence starších předškolních dětí, na straně druhé mohou být některé tyto předměty rizikové pro děti mladší tří let, které se zde společně vzdělávají.*“ (Výroční zpráva české školní inspekce za školní rok 2016/2017, s. 38)

V současných podmínkách předškolního vzdělávání jsou na učitelky kladeny vysoké nároky nejen při začleňování dětí dvouletých, ale i dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, proto se v následující podkapitole krátce dotkneme i této problematiky.

6.3 Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v praxi

Se zavedením inkluze přibylo v mateřských školách i dětí s rozmanitými speciálními vzdělávacími potřebami. Podle RVP PV (2017, s. 7) má být vzdělávání „*důsledně vázáno k individuálně různým potřebám a možnostem jednotlivých dětí, včetně vzdělávacích potřeb speciálních. Každému dítěti je poskytnuta pomoc a podpora v míře, kterou individuálně potřebuje, a v kvalitě, která mu vyhovuje.*“ V praxi ovšem často chybí asistenti, při zařazení dětí s různými diagnózami do třídy mateřské školy se nesnižují počty dětí ve třídě. V takových podmínkách je snaha učitelky naplnit individuální potřeby těchto dětí pak nezřídka na úkor dětí ostatních.

Do předškolního vzdělávání však nastupují i děti, které ještě žádnou odbornou diagnózu nemají, přesto vyžadují zvýšený individuální přístup. Často to bývá právě učitelka mateřské školy, která si jako první všimne nějakých odlišností, problémů či deficitů ve vývoji dítěte a iniciuje odbornou intervenci. Musí ovládat i efektivní komunikaci s rodiči, kteří si ne vždy chtějí nějaký problém ve vývoji jejich dítěte připustit a ne vždy jsou ochotni přistoupit na navržená opatření. Při přetíženosti poradenských zařízení se však i při dobré spolupráci rodičů čeká na návrh adekvátních opatření pro dítě několik měsíců, po které si učitelka „musí poradit sama“.

Nároky na práci učitelky se samozřejmě zvyšují ještě poté, když děti s nějakými deficity různého rozsahu a projevu diagnostikuje ve třídě více. „*Na základě dlouhodobého a každodenního styku s dítětem i jeho rodiči plní předškolní vzdělávání úkol diagnostický, zejména ve vztahu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami a dětem nadaným. Předškolní vzdělávání poskytuje všem dětem optimální podmínky pro vlastní rozvoj. Dětem, které to potřebují, poskytuje předškolní vzdělávání, na základě znalosti aktuální úrovně rozvoje i dalších rozvojových možností každého dítěte, včasnou speciálně pedagogickou péči, a tím zlepšuje jejich životní i vzdělávací šance.*“ (RVP PV, s. 7)

Požadavek individualizace v předškolním vzdělávání se tak se zařazováním dvouletých dětí a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami stává stále aktuálnější. Podmínky k tomu, aby učitelky mateřských škol mohly v praxi tento požadavek naplňovat, ovšem stále vytvořeny nejsou.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

7 Zhodnocení aktuálního stavu zkoumané problematiky

Ve druhé části této práce, která popisuje realizované výzkumné šetření, se na úvod zmíníme o výzkumných šetřeních, která se věnovala podobnému tématu.

V roce 2014 autorka této práce provedla kombinované výzkumné šetření na téma „Vliv počtu dětí ve třídě mateřské školy na naplňování jejich potřeb“. Naplňování individuálních potřeb dětí je základem individualizace ve vzdělávání. Výzkumnými metodami tohoto šetření byly rozhovory se zástupcem zřizovatele, ředitelem odboru školství, ředitelkou mateřské školy a ředitelkou pedagogicko-psychologické poradny a dotazníky, které vyplňovaly všechny učitelky mateřských škol v rámci jednoho města. Cílem bylo porovnat názory respondentů, s kterými byly vedeny rozhovory s názory učitelek mateřských škol na vztah mezi možnostmi naplňování individuálních potřeb dětí a počtem dětí ve třídě.

Jako jeden z cílů praktické části této práce si autorka vytyčila porovnat výsledky výzkumného šetření z ledna 2019, realizovaného v rámci této diplomové práce s výzkumným šetřením realizovaným ve své bakalářské práci v roce 2014. Pro možnost porovnání proto zvolila stejnou formulaci otázek v dotazníku. Záměrem je porovnání výsledků výzkumného šetření v rámci jednoho města s výzkumným šetřením, kterého se zúčastnily učitelky mateřských škol z celé republiky a také zjistit, zda se podmínky v praxi mateřských škol v průběhu pěti let nějakým způsobem změnilo. Podrobnější výsledky výzkumného šetření z roku 2014 budou předmětem zhodnocení a diskuze výsledků ke konci praktické části této práce.

Autorce této práce se nepodařilo dohledat žádný podobný celostátní výzkum, mapující podmínky pro proces individualizace v předškolním vzdělávání v praxi mateřských škol z pohledu učitelek. V online systému s názvem Theses.cz, který sdružuje vysokoškolské kvalifikační práce, se při zadání slovního spojení „individualizace v předškolním vzdělávání“ nebo „individualizace v mateřské škole“ do vyhledávače objevují tisíce prací. Většinou se však zabývají rolí a přínosem učitele nebo individualizací v předškolních zařízeních specificky zaměřených.

Obsahově podobné výzkumné šetření, které sice ve svém názvu nenese pojem individualizace, ale zabývalo se psychosociálními podmínkami v mateřských školách, provedla v roce 2009 v rámci své bakalářské práce s názvem Realizace Rámcového vzdělávacího programu v podmínkách současných mateřských škol Jana Veselá. Tohoto výzkumného šetření se zúčastnilo 252 učitelek mateřských škol z celé republiky, z nichž 70 % pracovalo ve třídách

s počtem dětí „na výjimku“, čili nad 24 dětí, a pouze 30 % učitelek uvedlo, že má ve třídě 24 dětí a méně. Ve skupině učitelek pracujících ve třídách s počtem dětí „na výjimku“ odpovědělo na otázku „Máte čas a možnost každý den se věnovat individuálně každému dítěti?“ 21 % učitelek „ne“, 59 % „spíše ne“, 14 % „spíše ano“, 2 % „ano“, 4 % neodpověděly. Ve skupině učitelek s počtem dětí ve třídě do 24 byly odpovědi následující: 1 % „ne“, 12 % „spíše ne“, 70 % „spíše ano“ a 17 % „ano“. Autorka práce konstatuje, že ve třídách, kde je počet dětí nižší, podle výsledků šetření učitelé mnohem lépe zvládají individuální potřebu dítěte pohovořit s ním.

Jednou z dalších otázek v dotazníku Jany Veselé bylo: „Jaký počet by byl podle vás optimální, abyste mohla zvládnout potřeby a prožitky všech přítomných dětí?“ Šetřením zjistila, že pro učitelky, pracující ve třídě „na výjimku“, by bylo optimálním počtem v průměru 17,2 dětí ve třídě. Učitelky pracující ve třídách s počtem dětí do 24 volily průměrně počet 13,23 dětí. Zprůměrováním odpovědí všech učitelek k volbě optimálního počtu dětí na třídu při 100 % úvazku obou učitelek ve třídě autorce vyšlo 15,95 dětí na třídu. Při srovnání se zjištěným skutečným průměrným počtem dětí na třídu autorka poukazuje na to, že tento je ve třídách téměř dvojnásobný, než jaký by si učitelky přály mít.

K zajímavému zjištění Jana Veselá došla při vyhodnocení odpovědí na dotazníkovou otázku: „Pokud by se váš plat 2x navýšil, byla byste ochotna pracovat s 35 dětmi ve třídě za podmínky, že by ve třídě byly dvě učitelky na plný úvazek?“ Na tuto otázku odpovědělo 88 % „ne“, 8 % „ano“, 3 % učitelek neodpověděly. Převaha záporných odpovědí podle autorky dokazuje, že učitelům nejde jen o mzdu, ale přejí si takové počty dětí ve třídě, které by umožnily vytvořit příjemné prostředí pro všechny.

V následujících kapitolách praktické části práce popisujeme realizované výzkumné šetření, mapující názory učitelek na současné podmínky v mateřských školách v souvislosti s individualizací vzdělávání.

8 Výzkumné šetření

Další kapitola praktické části práce se zabývá samotným výzkumným šetřením, postaveným na základě poznatků shrnutých v teoretické části práce. Výzkumné šetření popisuje aktuální situaci v současných mateřských školách ve vztahu k individualizaci vzdělávání z pohledu učitelek mateřských škol.

Tato kapitola je členěna na několik částí. První podkapitola popisuje stanovené cíle a výzkumné problémy, které jsou rozděleny na deskriptivní a relační. K těmto problémům jsou pak formulovány hypotézy. Další podkapitola se věnuje výzkumnému vzorku a poslední podkapitola charakterizuje použitou metodu výzkumného šetření.

8.1 Cíle, problémy a hypotézy výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zmapovat, zda se daří podle názoru učitelek v podmínkách současných mateřských škol dodržovat principy individualizace vzdělávání v praxi a zjistit, zda existuje vztah mezi počtem dětí ve třídě a možností uplatňovat principy individualizace v každodenní praxi.

Učitelka mateřské školy by měla veškeré plánování „šít na míru“ celému kolektivu dětí i jednotlivým dětem podle jejich individuálních potřeb. Jedním z dílčích cílů výzkumného šetření tak bylo analyzovat, jak dlouho podle názoru učitelek při současném počtu dětí ve třídě mateřské školy většinou trvá, než učitelka pozná důkladně každé dítě a jeho individuální potřeby a může tak následně dostát tomuto požadavku.

Dalším dílčím cílem práce bylo odhalit, jestli má učitelka při současném počtu dětí možnost věnovat se denně každému dítěti podle jeho individuálních potřeb a případně zjistit, při jakém počtu dětí ve třídě mateřské školy si učitelky myslí, že by měly možnost denně se věnovat každému dítěti podle jeho individuálních potřeb.

V teoretické části jsme uvedli, že podle názorů některých psychologů či pedagogů může přeplněnost tříd zapříčiňovat i větší agresivitu dětí v mateřské škole. Jedním ze záměrů výzkumného šetření tak bylo také zmapovat názor učitelek na vztah mezi přeplněností tříd a větší agresivitou dětí v mateřské škole. V souvislosti s tímto problémem jsme následně formulovali i další dílčí cíl, a to ověřit, zda má učitelka mateřské školy při současném počtu dětí možnost věnovat dostatečnou pozornost tomu, jak děti řeší své spory a konflikty s druhými

děťmi a vést je tak v duchu Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání k prosociálnímu chování a empatii.

Na základě takto formulovaných dílčích cílů práce byly následně stanoveny výzkumné problémy, podle nichž jsme sestavili jednotlivé položky ve výzkumném nástroji. Pro potřeby našeho výzkumného šetření jsme stanovili 12 problémů deskriptivních, jejichž úkolem je zjistit a popsat aktuální situaci v mateřských školách tak, jak ji vnímají učitelky. Pro posouzení vztahu mezi počtem dětí ve třídě s dalšími jevy jsme stanovili 3 relační problémy.

Deskriptivní otázky (problémy) byly stanoveny následující:

1. Kolik dětí máte v současné době zapsáno ve své třídě?
2. Jaké je věkové rozpětí dětí ve vaší třídě?
3. Pokud pracujete s nejmladší věkovou skupinou, kolik dětí dosáhlo/dosáhne věku tří let až v průběhu školního roku?
4. Pracujete ve třídě sama, s kolegyní učitelkou, nebo s vedoucí učitelkou či ředitelkou?
5. Máte ve třídě dítě úzkostné, agresivní, hypoaktivní, hyperaktivní, se zdravotním znevýhodněním, ze socio-kulturně znevýhodňujícího prostředí, z cizojazyčného prostředí, mimořádně nadané, s poruchami pozornosti a vnímání, s poruchou chování, jiné, vyžadující zvýšený individuální přístup?
6. Jak dlouho vám při současném počtu dětí většinou trvá, než důkladně každé dítě a jeho individuální potřeby poznáte?
7. Jak často provádíte pedagogickou diagnostiku jednotlivých dětí?
8. Máte každý den možnost věnovat se každému dítěti podle jeho individuálních potřeb?
9. Pokud jste v předchozí otázce označila možnost „ne“, při jakém počtu dětí na třídu si myslíte, že byste měla možnost se denně věnovat každému dítěti podle jeho individuálních potřeb?
10. Myslíte si, že přeplněnost tříd může být důvodem větší agresivity dětí?
11. Pokud jste v předchozí otázce označili možnost „ano“, v čem vidíte největší příčinu?
12. Máte možnost při současném počtu dětí věnovat dostatečnou pozornost tomu, jak děti řeší své spory a konflikty s druhými dětmi a vést je v duchu Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání k prosociálnímu chování a empatii?

Relační problémy byly vymezeny v těchto formulacích:

1. Jaký je rozdíl v možnostech učitelek věnovat se každému dítěti podle jeho individuálních potřeb při počtu nad 24 dětí ve třídě, při počtu 20 až 24 dětí a ve třídě s 19 dětmi a méně?
2. Jaký je rozdíl ve vnímání rizika větší agresivity dětí v přeplněných třídách učitelkami ve třídách s počtem dětí nad 24, ve třídách s počtem dětí 20 až 24 dětí a ve třídách s počtem 19 dětí a méně?
3. Jaký je rozdíl v možnostech učitelek věnovat dostatečnou pozornost řešení konfliktů mezi dětmi při počtu nad 24 dětí ve třídě, při počtu 20 až 24 dětí ve třídě a při počtu 19 dětí ve třídě a méně?

Pro každý relační problém byla formulována věcná hypotéza v souladu s pravidly, které uvádí Chráska (2016).

Hypotézy byly definovány v tomto znění:

1. Možnost věnovat se každému dítěti podle jeho individuálních potřeb je závislá na počtu dětí ve třídě.
2. Vnímání rizika větší agresivity dětí v přeplněných třídách učitelkami je závislé na počtu dětí ve třídě, s kterým učitelka pracuje.
3. Možnost učitelky věnovat dostatečnou pozornost řešení konfliktů mezi dětmi je závislá na počtu dětí ve třídě, s kterým učitelka pracuje.

Pro každou věcnou hypotézu jsme následně vymezili nulovou a alternativní statistickou hypotézu H_0 a H_A . Jejich formulace uvádíme v navazující kapitole, věnované výsledkům výzkumného šetření.

8.2 Výběr vzorku a metoda výzkumného šetření

Tématem naší práce je individualizace v předškolním vzdělávání v praxi, proto záměrem výzkumného šetření bylo získat odpovědi přímo od těch, kteří jsou realizátory tohoto vzdělávání přímo v praxi mateřských škol, tedy učitelek.

Pro získání dostatečného množství relevantních dat bylo naším záměrem získat odpovědi od co největšího počtu učitelek mateřských škol. Naše výzkumné šetření je tedy kvantitativně orientované. Zvolili jsme explorační metodu, a to dotazníkovou techniku.

Soubor, který je předmětem našeho zkoumání, tvoří učitelky mateřských škol z celé České republiky na základě anketního výběru. Sběr dat probíhal prostřednictvím anonymních dotazníků (příloha č. 1), které byly rozeslány prostřednictvím internetu do facebookových skupin sdružujících učitelky mateřských škol, např. Inspirace pro učitele MŠ a predskolaci.cz. Sběr dat prostřednictvím dotazníků proběhl během měsíce ledna 2019. Celkově se do výzkumného šetření zapojilo 571 učitelek.

Zvolený výzkumný nástroj vychází z poznatků popsanych v teoretické části, je však zacílen přímo do praxe mateřských škol tak, aby byl v souladu se stanovenými cíli, kterých chceme ve výzkumném šetření dosáhnout.

Distribuovaný dotazník obsahoval celkem 12 položek. První tři položky byly otevřené, kdy respondenti vytvářeli odpověď sami, ostatní položky byly uzavřené. Z položek uzavřených můžeme dvě označit jako dichotomické (položka č. 8 a č.10), kdy na výběr respondenti měli dvě navzájem se vylučující varianty odpovědí, ostatní položky nabízely více než dvě odpovědi, čili je můžeme označit jako polynomické. Z těchto polynomických položek byly dvě výběrové, kdy respondent volili jednu z více nabízených variant (položka č. 4 a č. 12). Zbýlých pět položek jsme sestavili jako položky polynomické výčtové, kdy mohou respondenti volit několik odpovědí současně. U těchto položek (položka č. 5, č. 6, č. 7, č. 9, č. 11) byla nabídnuta i odpověď „jiná“ v případě, že by si respondent nevybral žádnou z nabízených odpovědí, lze je tedy charakterizovat i jako položky polouzavřené (Chráška 2016).

Pilotní studii jsme nerealizovali, vycházeli jsme ze zkušeností autorky práce z výzkumného šetření v roce 2014. Položky v dotazníku jsme volili podobné, aby bylo možné výsledky obou výzkumných šetření na závěr porovnat.

9 Výsledky výzkumného šetření

V předchozí kapitole jsme vyjmenovali deskriptivní i relační problémy a popsali výzkumný vzorek a metodologii. V této kapitole se dostáváme k samotným výsledkům výzkumného šetření. Data, získaná z dotazníkového šetření, byla zpracována na základě vytyčených problémů. Výsledky jsou uváděny v postupném pořadí tak, jak byly představeny deskriptivní a relační problémy výzkumného šetření.

Pro každý deskriptivní problém jsou data zpracována pro přehlednost v tabulkách, kde uvádíme absolutní i relativní četnosti, ve sloupcových grafech je pak znázorněna relativní četnost v procentech.

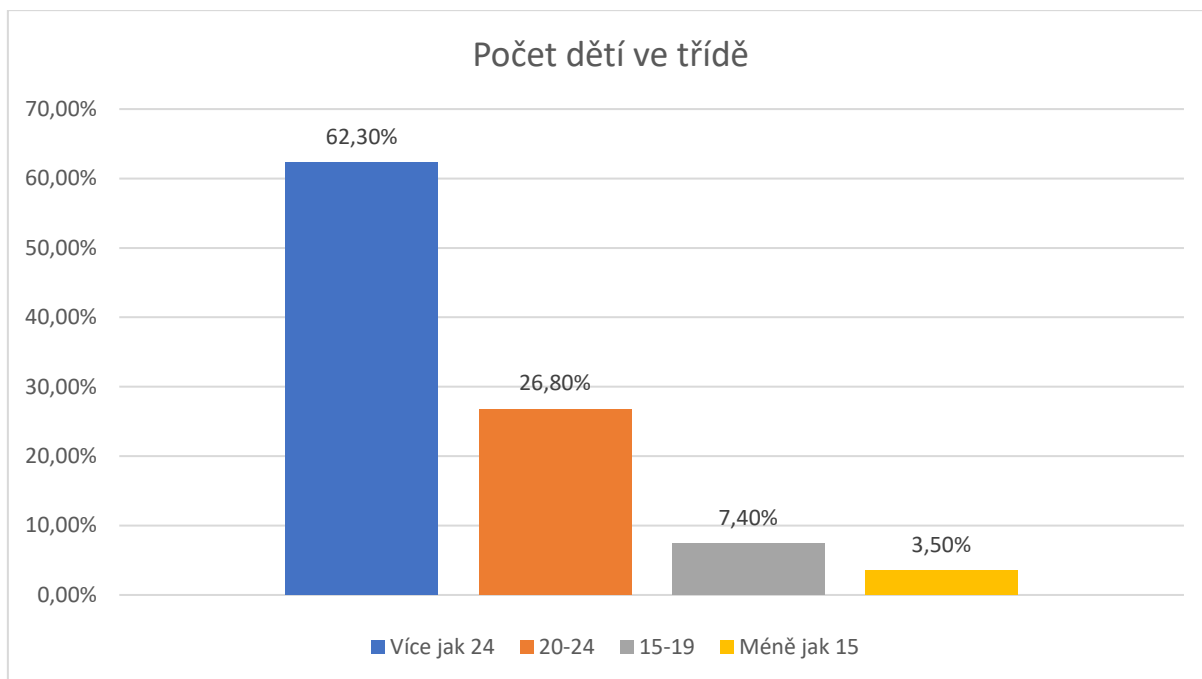
Deskriptivní problém č. 1

Kolik dětí máte v současné době zapsáno ve své třídě?

V rámci první otázky jsme chtěli zmapovat, kolik dětí je aktuálně zapisováno do jednotlivých tříd mateřských škol. Pro lepší přehlednost jsme odpovědi rozdělili do čtyř kategorií. Zejména nás zajímala první kategorie „více jak 24“, kde musí být zřizovatelem povolována výjimka nad maximální počet dětí ve třídě. V tabulce č. 1 je uvedena absolutní i relativní četnost odpovědí, graf č. 1 pak znázorňuje relativní četnost.

Tabulka č. 1: Počet dětí ve třídě

Počet dětí ve třídě:	Absolutní četnost:	Relativní četnost:
Více jak 24	356	62,3 %
20-24	153	26,8 %
15-19	42	7,4 %
Méně jak 15	20	3,5 %



Graf č. 1: Počet dětí ve třídě

Jak už bylo uvedeno v teoretické části, vyhláška č. 14/2005 Sb. v § 2 odst. 2 udává, že „*Třída mateřské školy se naplňuje do počtu 24 dětí.*“ Podle § 23 odst. 5 Školského zákona (č. 561/2004 Sb.) „*Zřizovatel školy může povolit výjimku z nejvyššího počtu dětí, žáků a studentů stanoveného prováděcím právním předpisem do počtu 4 dětí, žáků a studentů za předpokladu, že toto zvýšení počtu není na újmu kvalitě vzdělávací činnosti školy a jsou splněny podmínky bezpečnosti a ochrany zdraví.*“ Ze získaných dat je patrné, že tato výjimka je stále hojně využívána a stala se téměř pravidlem. Kategorii „více jak 24“ náleží 62,3 % z celkového počtu odpovědí, přičemž maximální počet 28 dětí uvedlo 117 učitelek a dokonce 5 učitelek udává překročení tohoto počtu (29 a 30 dětí ve třídě). Následuje kategorie „20-24“ s 26,8 %, dále kategorie „15-19“ se 7,4 % a nejméně zastoupena je kategorie „méně jak 15“ se 3,5 %. Do této poslední kategorie, jak uvádějí učitelky, spadají většinou třídy se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, menší třídy s omezenou kapacitou, nebo tzv. „půltřídy“ s jednou učitelkou ve třídě.

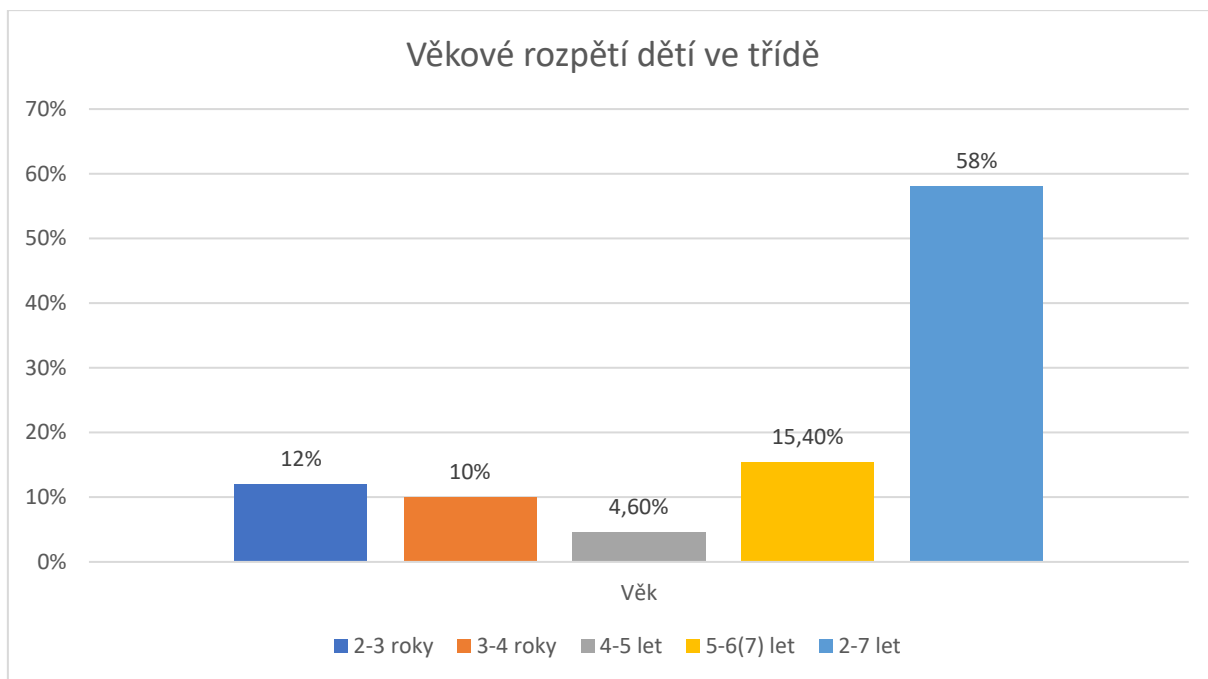
Deskriptivní problém č. 2

Jaké je věkové rozpětí dětí ve vaší třídě?

Tato otázka byla zaměřena především na zjištění, zda v mateřských školách převládají třídy homogenní či heterogenní. Současně nás zajímalo, do jakých tříd jsou začleňovány dvouleté děti. V tabulce č. 2 jsou uvedeny absolutní i relativní četnosti odpovědí podle jednotlivých kategorií, kde první čtyři kategorie přísluší třídám homogenním: 2-3 roky, 3-4 roky, 4-5 let, 5-6(7) let, přičemž do kategorie „5-6(7) let“ jsou zařazeny i děti s odkladem školní docházky. Poslední kategorie vyjadřuje třídu heterogenní se zařazením dětí od 2 do 6(7) let, tzn. také i s dětmi s odkladem školní docházky. V grafu č. 2 je pak znázorněna relativní četnost odpovědí v jednotlivých kategoriích v procentech.

Tabulka č. 2: Věkové rozpětí dětí ve třídě

Věkové rozpětí	Absolutní četnost	Relativní četnost
2-3 roky	69	12 %
3-4 roky	57	10 %
4-5 let	26	4,6 %
5-6(7) let	88	15,4 %
2-7 let	331	58 %



Graf č. 2: Věkové rozpětí dětí ve třídě

Z uvedených údajů vyplývá, že v mateřských školách převažují třídy heterogenní (58 % odpovědí), v nichž učitelky musí volit a přizpůsobovat témata, činnosti a postupy tak, aby byly rozvíjeny kompetence přiměřeně jejich možnostem a schopnostem jak děti nejmenších, tak i nejstarších předškoláků. Z homogenních tříd je nejvíce zastoupena kategorie „5-6(7) let“, čili předškoláků (15,4 %). Následuje kategorie dětí nejmenších „2-3 roky“ (12 %), „3-4 roky“ (10 %) a poslední je kategorie „4-5 let“ (4,6 %).

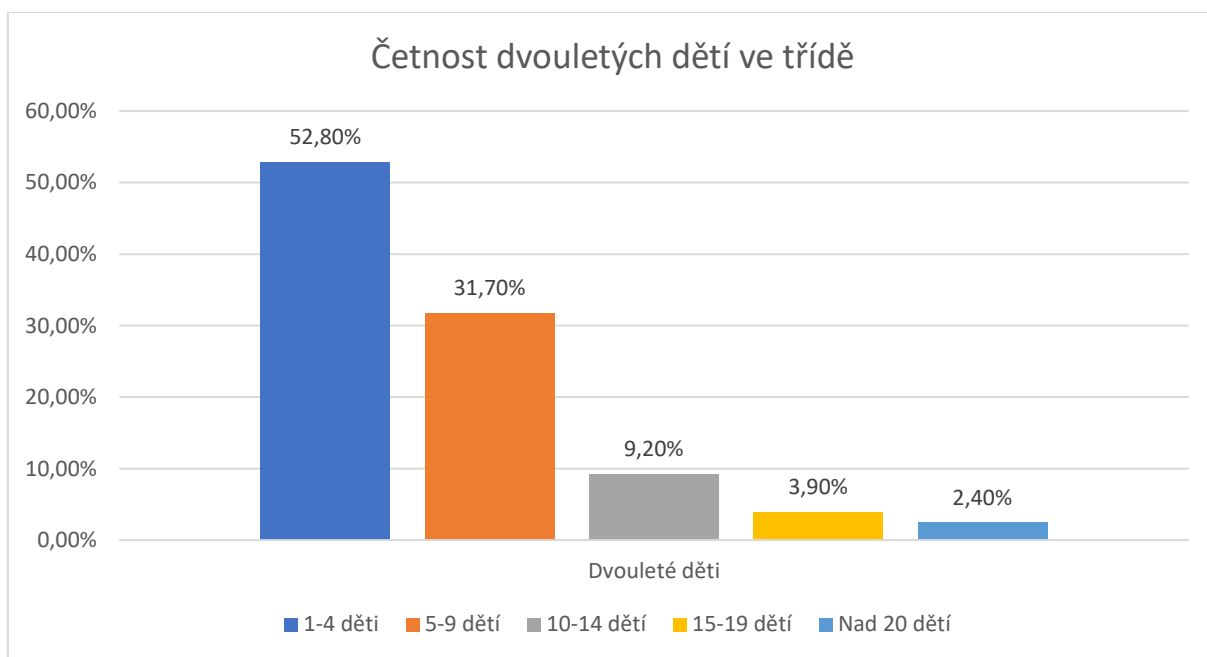
Deskriptivní problém č.3

Pokud pracujete s nejmladší věkovou skupinou, kolik dětí dosáhlo/dosáhne věku tří let až v průběhu školního roku?

Touto otázkou jsme zjišťovali četnost zařazování dvouletých dětí do předškolního vzdělávání, přičemž nás zároveň zajímalo, kolik takových dětí je zapisováno do jedné třídy. V tabulce č. 3 jsme opět pro lepší přehlednost rozdělili odpovědi do 5 kategorií. Názorně relativní četnost odpovědí ukazuje graf č. 3.

Tabulka č. 3: Počet dětí, které dosáhlo/dosáhne věku tří let v průběhu školního roku

Počet ve třídě:	Absolutní četnost	Relativní četnost
1-4 děti	178	52,8 %
5-9 dětí	107	31,7 %
10-14 dětí	31	9,2 %
15-19 dětí	13	3,9 %
Nad 20 dětí	8	2,4 %



Graf č. 3: Počet dětí, které dosáhlo/dosáhne věku tří let v průběhu školního roku

Nejčastěji učitelky uváděly počet dětí, které dovrší věku tří let až v průběhu školního roku, do 4 dětí ve třídě (52,8 %), následuje kategorie „5-9 dětí“ s 31,7 %. Do kategorie „10-14 dětí“ bylo zařazeno 9,2 % odpovědí a do kategorie „15-19 dětí“ 3,9 % odpovědí učitelek. Nejzajímavější je pro nás poslední kategorie „nad 20 dětí“. Jak už bylo uvedeno v teoretické části, podle § 2 odst. 7 vyhlášky č. 14/2005 Sb. „Za každé ve třídě zařazené dítě mladší tří let se do doby dovršení tří let věku dítěte nejvyšší počet dětí ve třídě podle odstavce 3 snižuje o 2 děti.“ Přičemž nad 20 dvouletých dětí má ve třídě zapsaných 2,4 % učitelek.

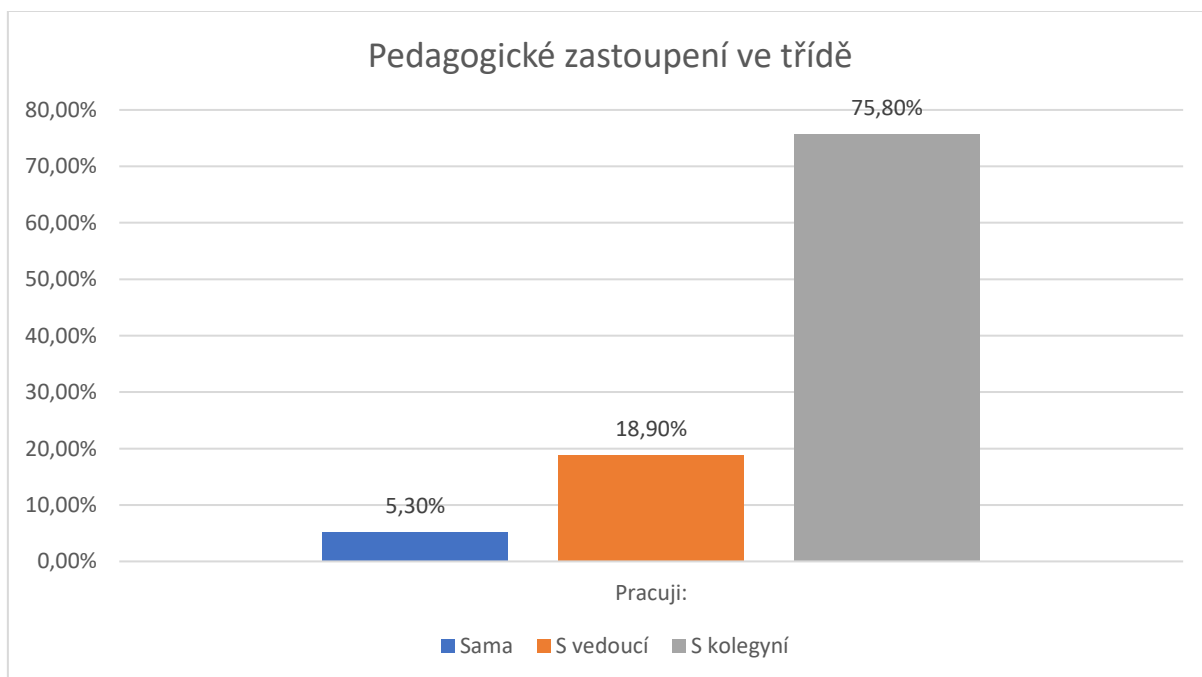
Deskriptivní problém č.4

Pracujete ve třídě sama, s kolegyní učitelkou, nebo s vedoucí učitelkou či ředitelkou?

Účelem zařazení této otázky do dotazníku bylo zjistit, jaký je rozdíl v naplněnosti tříd v případě, kdy ve třídě působí pouze jedna učitelka, dvě učitelky, nebo je ve třídě učitelka s ředitelkou či vedoucí učitelkou. Kategorii „s vedoucí učitelkou nebo s ředitelkou“ jsme vyčlenili z toho důvodu, že vedoucí učitelka či ředitelka mají zkrácený úvazek přímé výchovně vzdělávací činnosti. V tabulce č. 4 je vyjádřena absolutní a relativní četnost odpovědí a současně je u každé kategorie vyjádřen průměr dětí ve třídě. V grafu č. 4 je znázorněna relativní četnost odpovědí.

Tabulka č. 4: Pedagogické zastoupení ve třídě

Jsem ve třídě:	Absolutní četnost	Relativní četnost	Průměr dětí ve třídě
Sama	30	5,3 %	21
S vedoucí učitelkou	108	18,9 %	24,5
S kolegyní	433	75,8 %	24,7



Graf č. 4: Pedagogické zastoupení ve třídě

Ze všech učitelek, které vyplnily dotazník, 75,8 % pracuje ve třídě s kolegyní učitelkou. Průměrná naplněnost těchto tříd je 24,7 dětí. S vedoucí učitelkou či ředitelkou působí ve třídě 18,9 % učitelek, přičemž tyto třídy jsou naplněny v průměru 24,5 dětí. Z výsledků vyplývá, že i třídy, v nichž pracuje vedoucí učitelka či ředitelka při zkráceném úvazku přímé výchovně vzdělávací činnosti, a tudíž se zpravidla s učitelkou ve třídě nepřekrývají, nebo se překrývají jen minimálně, se naplňují nad stanovený nejvyšší počet dětí.

Nejmenší skupinu odpovědí s 5,3 % představuje kategorie, kdy učitelka ve třídě pracuje sama s průměrným počtem dětí ve třídě 21. Situace, kdy je na třídu mateřské školy pouze jedna učitelka, není žádným zákonným ustanovením ošetřena. I zde tedy podle vyhlášky č. 14/2005 Sb. § 2 odst. 2 platí, že „*Třída mateřské školy se naplňuje do počtu 24 dětí.*“ V poznámce dotazníku některé učitelky uváděly např.: „*My máme samy 24 dětí na třídě, nepřekrýváme se. Jinak máme i jeden týden, kdy jsme ve třídě od 7:45 hod. do 15:45 hod. Když má kolegyně ranní, tak já přicházím od nejmenších ve chvíli, kdy jde domů.*“ „*Mám 24 dětí, když jdeme na vycházku, spojuji se s jinou třídou, takže nás chodí 48+3.*“ „*Kolegyně chodí celý rok na ranní a na spaní děti dělí do ostatních tříd. Má 26 dětí - je to mazec!*“ „*Když mám ve třídě přítomno více jak 20 dětí, tak na vycházku ty nadpočetné rozdám do jiných tříd.*“

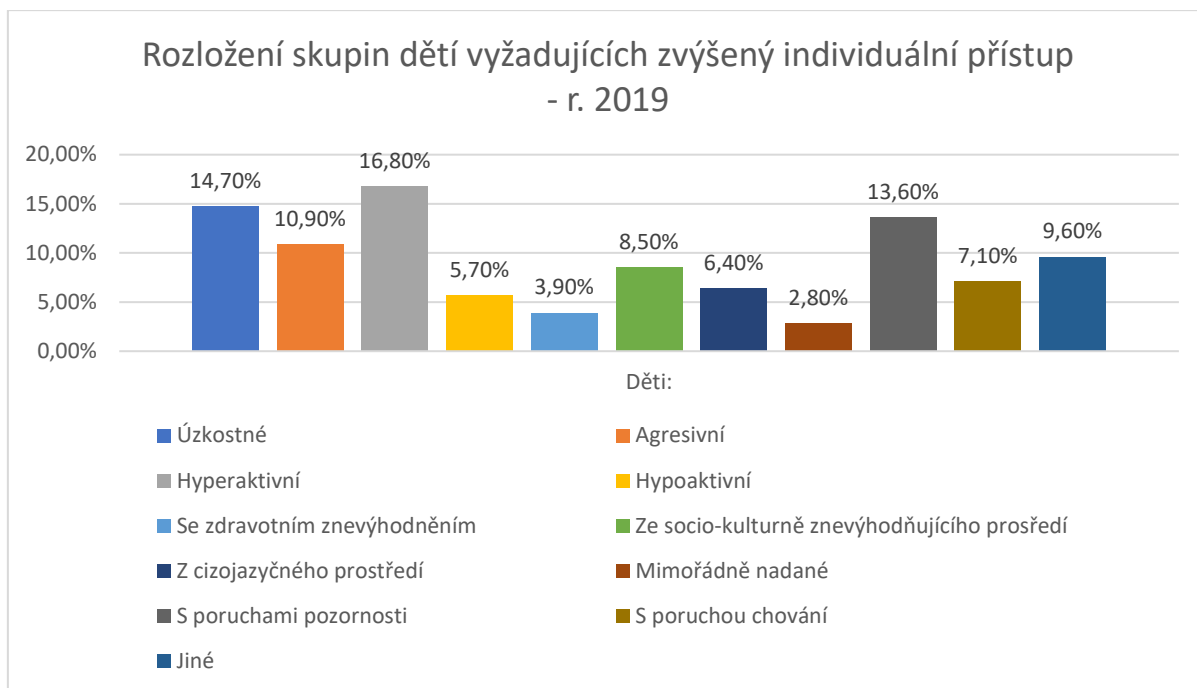
Deskriptivní problém č.5

Máte ve třídě dítě úzkostné, agresivní, hypoaktivní, hyperaktivní, se zdravotním znevýhodněním, ze socio-kulturně znevýhodňujícího prostředí, z cizojazyčného prostředí, mimořádně nadané, s poruchami pozornosti a vnímání, s poruchou chování, jiné, vyžadující zvýšený individuální přístup?

Úkolem této otázky bylo zjistit, jak často se podle názoru učitelek v dnešní mateřské škole vyskytují děti nějakým způsobem vybočující z normy a tím pádem vyžadující zvýšený individuální přístup. Abychom mohli porovnat, s jakými nejčastějšími problémy se učitelky u dětí v mateřské škole setkávají, rozčlenili jsme otázku na několik kategorií podle nejběžnějších typů problémů. Uvedené problémové oblasti v jednotlivých kategoriích pro potřeby této práce neoznačují lékařskou diagnózu ani nemusí vycházet z jiných odborných posudků. Vycházejí především z pedagogické diagnostiky učitelek. Tabulka č. 5 uvádí absolutní i relativní četnost odpovědí v jednotlivých kategoriích, graf č. 5 znázorňuje relativní četnost.

Tabulka č. 5: Počet dětí ve třídě, vyžadujících zvýšený individuální přístup

Děti:	Absolutní četnost	Relativní četnost (zastoupení jednotlivých skupin dětí vyžadujících zvýšený individuální přístup)
Úzkostné	991	14,7 %
Agresivní	735	10,9 %
Hyperaktivní	1 130	16,8 %
Hypoaktivní	386	5,7 %
Se zdravotním znevýhodněním	262	3,9 %
Ze socio-kulturně znevýhodňujícího prostředí	570	8,5 %
Z cizojazyčného prostředí	429	6,4 %
Mimořádně nadané	196	2,8 %
S poruchami pozornosti a vnímání	919	13,6 %
S poruchou chování	479	7,1 %
Jiné, vyžadující zvýšený individuální přístup	644	9,6 %



Graf č. 5: Počet dětí ve třídě, vyžadujících zvýšený individuální přístup

Z vyhodnocení odpovědí učitelek vyplývá, že ze skupiny dětí vyžadujících zvýšený individuální přístup se nejvíce ve třídách setkávají s dětmi hyperaktivními (16,8 %), úzkostnými (14,7 %), s poruchami pozornosti a vnímání (13,6 %) a agresivními (10,9 %). Následuje kategorie „jiné, vyžadující zvýšený individuální přístup“ (9,6 %). Menší skupinu dětí vyžadujících zvýšený individuální přístup tvoří děti ze socio-kulturně znevýhodňujícího prostředí (8,5 %), s poruchou chování (7,1 %), z cizojazyčného prostředí (6,4 %), hypoaktivní (5,7 %) a se zdravotním znevýhodněním (3,9 %). Nejmenší skupinu z vyjmenovaných kategorií tvoří děti mimořádně nadané (2,8 %). Z celkového počtu 13 071 dětí, jež mají učitelky, které vyplnily dotazník, ve svých třídách, identifikovaly pouze 196 dětí mimořádně nadaných.

Deskriptivní problém č.6

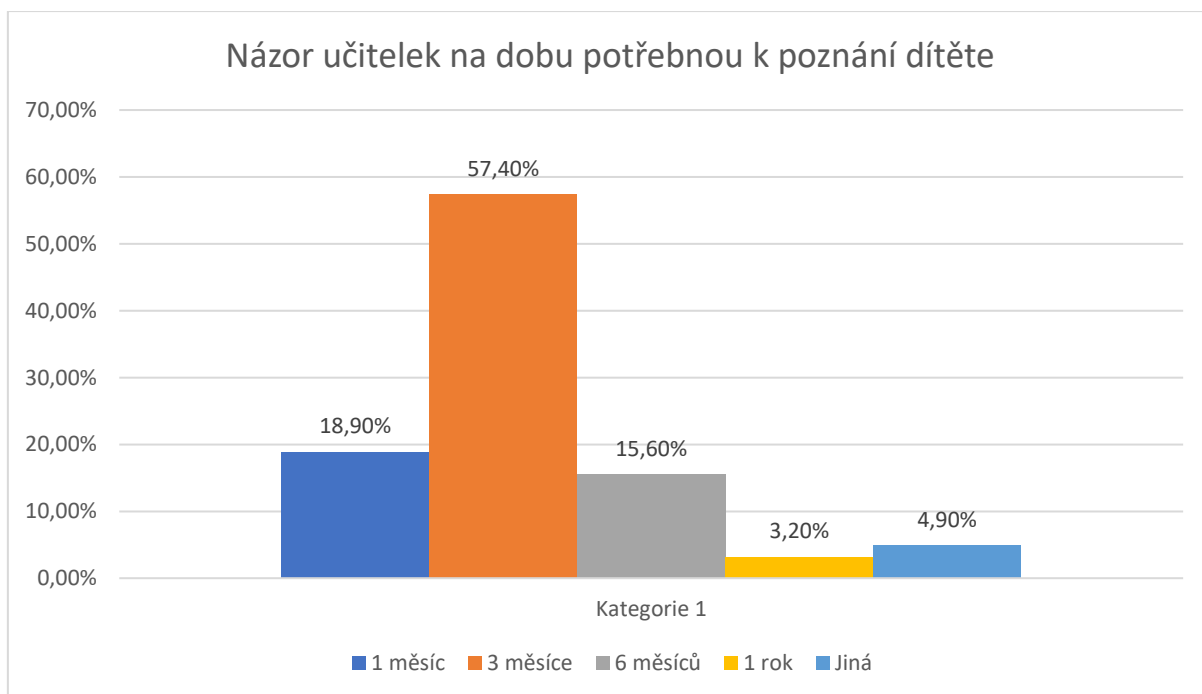
Jak dlouho vám při současném počtu dětí ve třídě většinou trvá, než důkladně každé dítě a jeho individuální potřeby poznáte?

K efektivnímu plánování vzdělávání potřebuje pedagog dobře znát jednotlivé děti, vědět, jaké mají problémy či zájmy, co potřebují, aby jim mohl tzv. „šít vzdělávací nabídku na míru“. Tato otázka sondažovala zkušenosti učitelek s dobou potřebnou k poznání jednotlivých dětí.

Pro potřeby statistického zpracování měly respondentky na výběr ze čtyř odpovědí s tím, že kdyby si žádnou nevybraly, mohly zapsat i odpověď jinou. Po zkušenostech ze svého předchozího výzkumného šetření jsem předpokládala, že většina učitelek jednu z nabízených možností vybere. V tabulce č. 6 je vyčíslena absolutní i relativní četnost odpovědí, v grafu č. 6 je relativní četnost znázorněna.

Tabulka č. 6: Názor učitelek na dobu potřebnou k poznání individuálních potřeb dítěte

Možnosti odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
1 měsíc	108	18,9 %
3 měsíce	328	57,4 %
6 měsíců	89	15,6 %
1 rok	18	3,2 %
Jiná odpověď	28	4,9 %



Graf č. 6: Názor učitelek na dobu potřebnou k poznání individuálních potřeb dítěte

Z grafu vyplývá, že dobu potřebnou k poznání dítěte a jeho individuálních potřeb většina učitelek odhaduje na 3 měsíce (57,4 %). Téměř pětina učitelek si myslí, že dítě může důkladně poznat již během měsíce (18,9 %), další skupina učitelek tuto dobu odhaduje naopak až na 6 měsíců (15,6 %). Nejmenší skupinu tvoří učitelky, dle kterých poznávání individuálních specifik dítěte zabere i celý rok (3,2 %).

V odpovědích „jiná“ (4,9 %) k této otázce některé učitelky uvedly, že i když se jim podaří jednotlivé děti trochu blíže poznat, „v tomto počtu a věkovém rozpětí není čas tyto potřeby realizovat“, nebo „děti, které mají problémy poznáme rychleji, než bezproblémové děti“. „Je to velmi individuální, důležité je dělat si poznámky, ale na to není čas...“. „U každého individuálně podle toho, jak dokáže komunikovat“, „podle povahy dětí“. „Nevýhodou také je, že se nám děti každý rok střídají, nemáme možnost si je vést po celou dobu docházky do mateřské školy“.

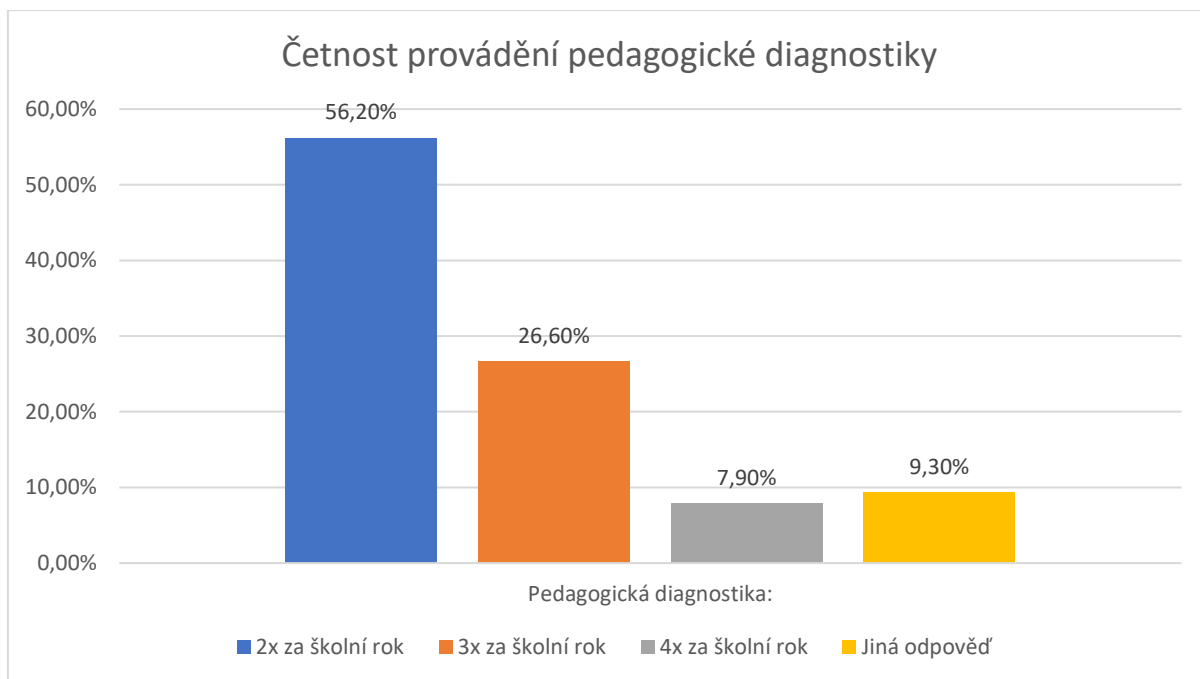
Deskriptivní problém č. 7

Jak často provádíte pedagogickou diagnostiku jednotlivých dětí?

Opět po zkušenostech z předchozího výzkumného šetření byly učitelkám nabídnuty tři možnosti nejčastějších odpovědí a odpověď „jiná“, kdyby jim žádná možnost nevyhovovala. V tabulce č. 7 je opět znázorněna absolutní i relativní četnost odpovědí, v grafu č. 7 pak relativní četnost.

Tabulka č. 7: Četnost provádění pedagogické diagnostiky dětí

Možnosti odpovědí:	Absolutní četnost	Relativní četnost
2x za školní rok	321	56,2 %
3x za školní rok	152	26,6 %
4x za školní rok	45	7,9 %
Jiná odpověď	53	9,3 %



Graf č. 7: Četnost provádění pedagogické diagnostiky dětí

Většina učitelek provádí pedagogickou diagnostiku 2x za školní rok (56,2 %). Více jak čtvrtina učitelek diagnostikuje děti 3x za rok (26,6 %), některé pak i 4x za rok (7,9 %).

V odpovědích „jiná“ (9,3 %) se objevovaly sdělení jako: „*dle potřeby*“, „*průběžně*“, „*neustále*“, „*každý měsíc dvě z deseti posuzovaných oblastí*“, „*1x za měsíc*“, „*jsme rády, že 1x za rok*“, „*v každé třídě jinak*“, „*neprovádíme*“, „*podle individuality dětí*“, „*když si všimnu nějakého pokroku nebo naopak úpadku*“.

Dá se tedy říci, že učitelky pedagogickou diagnostiku většinou alespoň 2x do roku provádí. Na zjištění, nakolik je tato diagnostika účelná či pouze formální a zda učitelky ze zjištěnými informacemi dále efektivně pracují, by bylo třeba dalších výzkumných metod, které vzhledem ke kvantitativnímu zaměření výzkumného šetření nejsou do této práce zahrnuty.

Deskriptivní problém č. 8

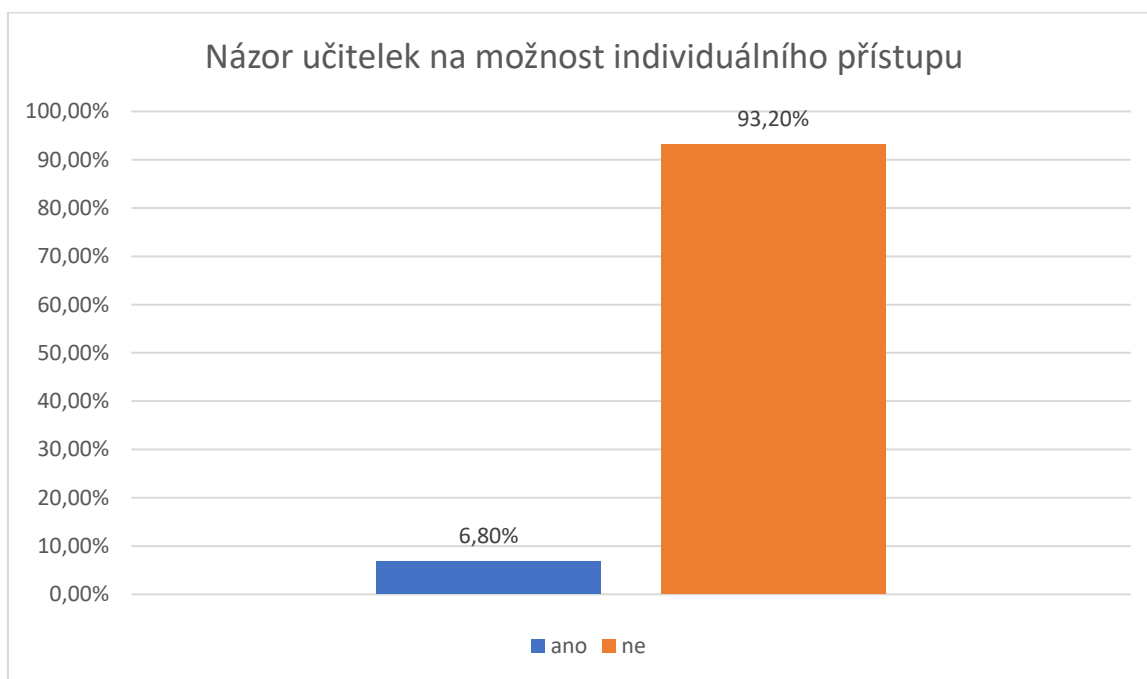
Máte každý den možnost věnovat se každému dítěti podle jeho individuálních potřeb?

Jedna z předchozích otázek sondařovala, jak dlouho asi učitelce mateřské školy trvá, než jednotlivé děti a jejich potřeby pozná natolik, aby pro ně mohla připravovat vzdělávací nabídku

„na míru“. V této otázce předpokládáme, že učitelka již děti dostatečně zná. Zajímalo nás tedy, jestli při současném počtu dětí ve třídě má učitelka možnost se denně každému dítěti věnovat podle jeho individuálních potřeb tak, jak ji ukládá Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. V této otázce byly nabídnuty jako možnosti odpovědi pouze „ano“, nebo „ne“. Výsledky těchto odpovědí jsou zaznamenány v tabulce č. 8 a znázorněny v grafu č. 8.

Tabulka č. 8: Možnost věnovat se každému dítěti podle jeho individuálních potřeb

Možnosti odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
ano	39	6,8 %
ne	532	93,2 %



Graf č. 8: Možnost věnovat se každému dítěti podle jeho individuálních potřeb

Na tuto otázku odpovědělo 93,2 % učitelek, že možnost věnovat se každému dítěti podle jeho individuálních potřeb nemá. Pouze 6,8 % učitelek uvedlo, že tuto možnost má. Při těchto pozitivních odpovědích je třeba brát v úvahu, že na dotazník odpovídaly i učitelky

z logopedických či jiných speciálních tříd, které mají snížený počet dětí ve třídě a k tomu ještě asistentky.

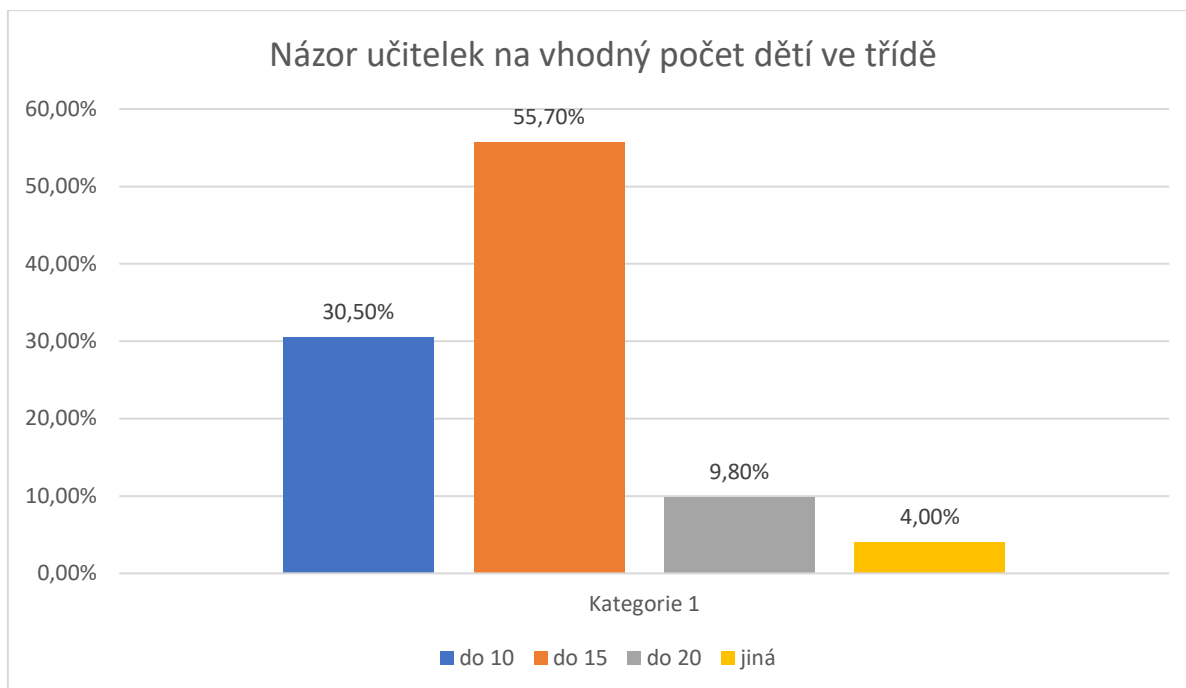
Deskriptivní problém č. 9

Při jakém počtu dětí na třídu si myslíte, že byste měla možnost se denně věnovat každému dítěti podle jeho individuálních potřeb?

Na tuto otázku měly odpovídat učitelky, které v předchozí otázce označily možnost „ne“, tedy že možnost věnovat se každému dítěti podle jeho individuálních potřeb nemají. Pro snadnější statistické porovnání odpovědí učitelek na tuto otázku s odpověďmi z výzkumného šetření z roku 2014 jsme dali na výběr ze tří variant odpovědí, které byly ve zmiňovaném výzkumném šetření nejčastěji voleny. Pro případ, že by nevyhovovala žádná z navržených variant, mohly učitelky uvést i vlastní odpověď. Absolutní i relativní četnost je uvedena v tabulce č. 9, relativní četnost znázorňuje graf č. 9.

Tabulka č. 9: Názor učitelek na optimální počet dětí ve třídě

Možnosti odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
Do 10 dětí ve třídě	174	30,5 %
Do 15 dětí ve třídě	318	55,7 %
Do 20 dětí ve třídě	56	9,8 %
Jiná	23	4,0 %



Graf č. 9: Názor učitelek na optimální počet dětí ve třídě

Nadpoloviční většina učitelek (55,7 %) označila odpověď „do počtu 15 dětí ve třídě“. Necelá třetina učitelek (30,5 %) si dovede představit efektivní individuální přístup „do počtu 10 dětí na třídu“. Téměř desetina učitelek (9,8 %) si myslí, že by měly možnost se věnovat každému dítěti podle jeho individuálních potřeb „do počtu 20 dětí na třídu“.

Možnosti „jiná odpověď“ využily 4 % učitelek, kde uváděly např. „Do 15 dětí za předpokladu homogenní třídy.“ „Do 15, avšak s asistentem na třídě.“ „To je individuální, každý rok jiné – průměrem tak od 10 do 15.“ „V předchozí otázce jsem odpověděla ano, jinak dle mé zkušenosti do 15.“ „Jsem v logopedické třídě, kde je 14 dětí, i tak to s individuální péčí není jednoduché.“ „Dvouleťáčky zaberou víceméně veškerou pozornost.“ „Pozornost potřebuje stále nějaké, je třeba další dospělá osoba do třídy.“

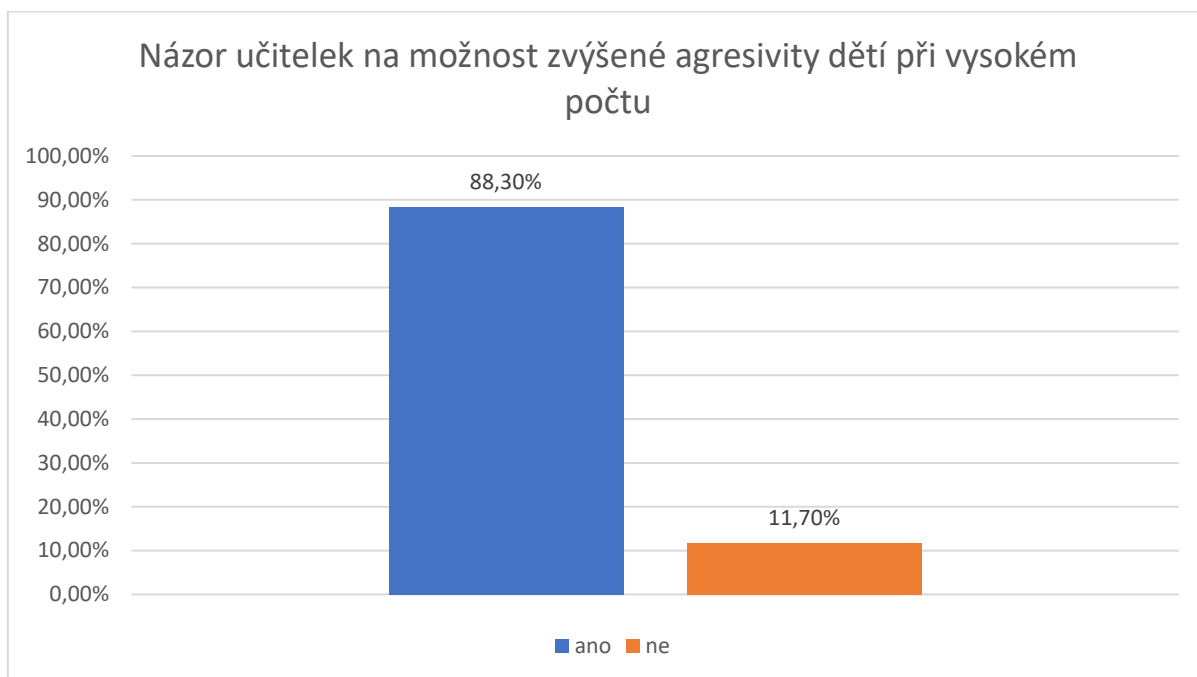
Deskriptivní problém č. 10

Myslíte si, že přeplněnost tříd může být důvodem větší agresivity dětí?

Podle tvrzení některých psychologů či pedagogů může být neuspokojení potřeb dětí v přeplněných třídách provázáno různými projevy agrese (viz Teoretická část). Zajímalo nás, jaký je názor učitelek mateřských škol z praxe na tuto problematiku.

Tabulka č. 10: Náзор učitelek na možnost zvýšené agresivity dětí v přeplněných třídách

Možnosti odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	504	88,3 %
Ne	67	11,7 %



Graf č. 10: Náзор učitelek na možnost zvýšené agresivity dětí v přeplněných třídách

Na tuto otázku odpovědělo 88,3 % respondentek „ano“. Jen 11,7 % učitelek si nemyslí, že by nadměrný počet dětí ve třídě měl na zvýšenou agresivitu dětí vliv.

Deskriptivní problém č. 11

V čem vidíte největší příčinu?

Učitelky, které odpověděly, že přeplněnost tříd může být důvodem k větší agresivitě dětí, měly v následující otázce ještě označit, v čem vidí největší příčinu.

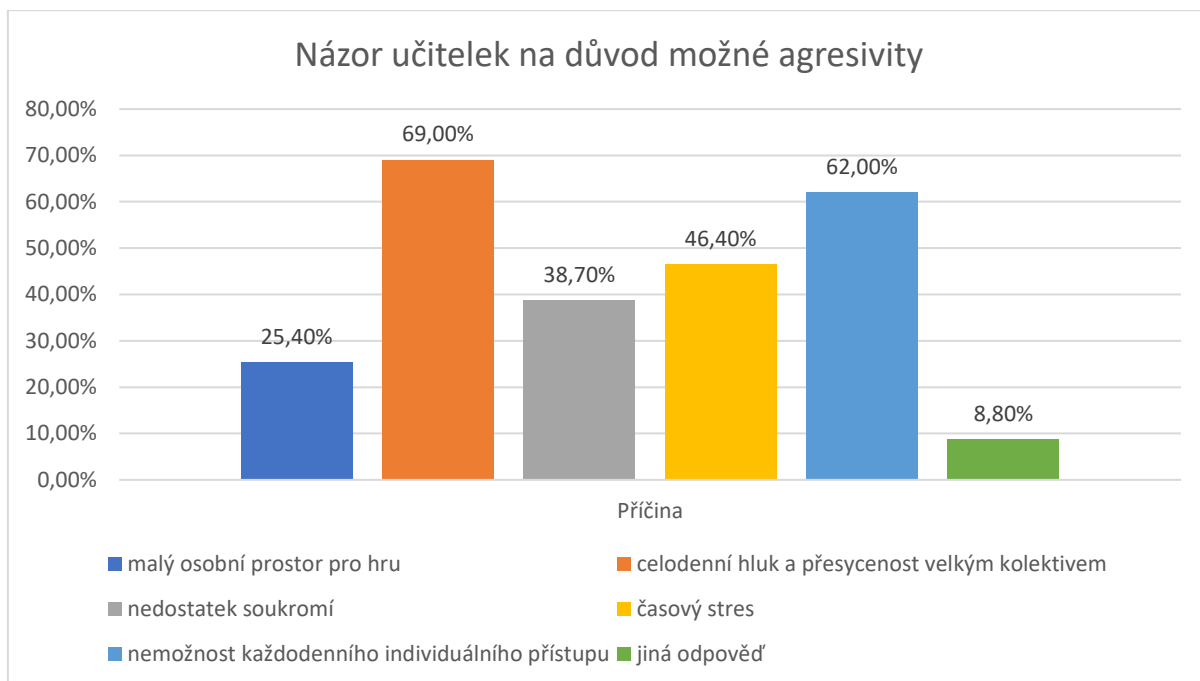
Vybírat mohly učitelky z následujících možností, přičemž mohly vybrat všechny hodící se odpovědi:

- Malý osobní prostor pro hru
- Celodenní hluk a přesycenost velkým kolektivem
- Nedostatek soukromí (při hře, na toaletě, při odpoledním odpočinku...)
- Časový stres při nutnosti zvládnání každodenních požadavků (výtvarné výrobky, oblékání...)
- Nemožnost každodenního individuálního přístupu (vypovídání se, sdělení svých zážitků, dojmů...)

Tabulka č. 11 shrnuje absolutní i relativní četnost odpovědí, graf č. 11 znázorňuje relativní četnost.

Tabulka č. 11: Názor učitelek na možné příčiny zvýšené agresivity dětí

Možnosti odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
Malý osobní prostor pro hru	145	25,4 %
Celodenní hluk a přesycenost velkým kolektivem	394	69,0 %
Nedostatek soukromí	221	38,7 %
Časový stres při nutnosti zvládnání každodenních požadavků	265	46,4 %
Nemožnost každodenního individuálního přístupu	354	62,0 %
Jiná odpověď	50	8,8 %



Tabulka č. 11: Názor učitelek na možné příčiny zvýšené agresivity dětí

Za největší problém učitelky považují „celodenní hluk a přesycenost velkým kolektivem“ (69 %), následuje „Nemožnost každodenního individuálního přístupu“ (62 %). Za možnou příčinu zvýšené agresivity u dětí učitelky označily také „časový stres při nutnosti zvládnání každodenních požadavků“ (46,4 %), „nedostatek soukromí“ (38,7 %) a „malý osobní prostor pro hru“ (25,4 %).

V odpovědi „jiné“ (8,8 %) bylo několikrát uvedeno, že „příčinou je kombinace všech uvedených možností“, dále také „větší soutěživost, spory o dělení hraček, inkluze, spojování tříd, akce (plavání, ...)“, „přelévání dětí“.

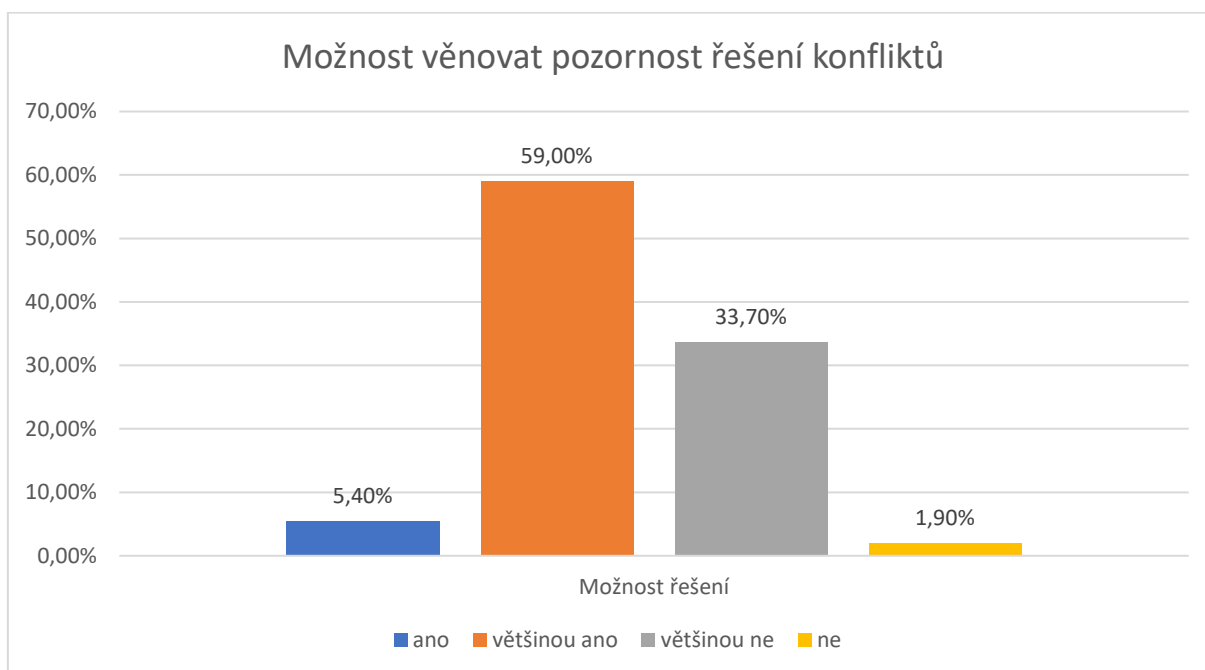
Deskriptivní problém č. 12

Máte možnost při současném počtu dětí věnovat dostatečnou pozornost tomu, jak děti řeší své spory a konflikty s druhými dětmi a vést je v duchu Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání k prosociálnímu chování a empatii?

V závěrečné otázce dotazníku nás zajímalo, jak učitelky vnímají své možnosti v řešení konfliktů mezi dětmi. Na výběr měly učitelky čtyři možnosti odpovědí. Jejich výsledky zachycuje tabulka č. 12 společně s grafem č. 12.

Tabulka č. 12: Možnost učitelek věnovat pozornost řešení konfliktů

Možnosti odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	31	5,4 %
Většinou ano	337	59,0 %
Většinou ne	192	33,7 %
Ne	11	1,9 %



Graf č. 12: Možnost učitelek věnovat pozornost řešení konfliktů

Na tuto otázku odpovědělo 59 % učitelek, že většinou ano. 33,7 % učitelek odpovědělo, že většinou ne, ano pak označilo 5,4 % učitelek a 1,9 % učitelek si myslí, že nemá možnost věnovat dostatečnou pozornost tomu, jak děti řeší své spory a konflikty s druhými dětmi.

Pokud bychom zúžili možnosti odpovědí pouze na kladné a záporné, pak bychom mohli konstatovat, že 64,4 % učitelek si myslí, že mají nebo většinou mají možnost věnovat pozornost řešení konfliktů mezi dětmi, naopak 35,6 % učitelek si myslí, že tuto možnost zpravidla nemá nebo vůbec nemá.

V poznámce na závěr dotazníku pak některé učitelky uváděly např.: „Při větším kolektivu dětí a řešení konfliktu mám někdy obavy, jestli došlo ke správnému vyřešení, když jsem vyvolaný konflikt neviděla a každé z děcek má svoje tvrzení. Při velkém množství nelze být na všech stanovištích.“ „i přes to všechno se snažíme v momentě problému se dítěti více věnovat a problémy řešit.“ „Vysoký počet dětí vnímám jako stresor pro pedagoga i z důvodu někdy obtížného zajištění bezpečnosti. Její zajištění je největší prioritou a pak jdou mnohé vzdělávací aktivity stranou. Individualizace ve vzdělávání je dle mého názoru i při skvělé organizaci v současném počtu dětí do výše 24 do důsledku nemožná. A stále zůstává zejména v rovině teoretické.“

Po uvedených výsledcích deskriptivních problémů následují tři relační, neboli vztahové problémy, které jsme představili v podkapitole 8.1. Každý relační problém je vyjádřen věcnou hypotézou, ke které je vymezena statistická nulová hypotéza H_0 a statistická alternativní hypotéza H_A . Tyto hypotézy následně ověřujeme a rozhodujeme, zda je možné je přijmout.

Pro ověření hypotéz jsme zvolili statistickou metodu pro analýzu nominálních dat Test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku (Chrásková 2016). Určený počet stupňů volnosti podle vztahu $f = (r-1).(s-1)$ je 2. Pro vypočítaný počet stupňů volnosti a pro zvolenou hladinu významnosti 0,05 je kritickou hodnotou testového kritéria $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$.

Relační problém č. 1

Jaký je rozdíl v možnostech učitelek věnovat se každému dítěti podle jeho individuálních potřeb při počtu nad 24 dětí ve třídě, při počtu 20 až 24 dětí a ve třídě s 19 dětmi a méně?

První ze stanovených relačních problémů je zaměřen na rozdíl ve vnímání možnosti individuálního přístupu učitelkami ve třídách, které mají zřizovatelem povolenou výjimku naplnění třídy nad stanovený maximální počet dětí, učitelkami, které pracují s dětmi v počtu 20-24 dětí ve třídě a učitelkami, které mají ve třídě zapsaných 19 a méně dětí. Cílem ověřování formulované hypotézy je zjistit, zda mezi těmito skupinami učitelek existuje statisticky významný rozdíl v pohledu na uvedenou skutečnost. Předpokládáme, že učitelky ve třídách s udělenou výjimkou nad stanovený maximální počet dětí budou častěji odpovídat, že nemají

možnost se dostatečně věnovat dětem podle jejich individuálních potřeb, než učitelky s nižším počtem zapsaných dětí ve třídě.

Věcná hypotéza č. 1:

Hypotéza H: Možnost věnovat se každému dítěti podle jeho individuálních potřeb je závislá na počtu dětí ve třídě.

Statistické hypotézy:

Nulová hypotéza H_0 : Mezi četnostmi odpovědí na obě uvedené otázky není závislost.

Alternativní hypotéza H_A : Mezi odpověďmi učitelek na uvedené otázky je závislost.

Data potřebná pro ověření stanovené hypotézy byla získána z dotazníkových položek č. 1 a č. 8. V deskriptivní otázce č. 1 jsme zjišťovali počet dětí ve třídě, v otázce č. 8 jsme sondovali, zda mají učitelky možnost se každý den věnovat každému dítěti podle jeho individuálních potřeb.

Tabulka č. 13 uvádí absolutní četnosti odpovědí učitelek, které pracují ve třídách s počtem dětí nad 24, ve třídách s počtem dětí 20-24 a s počtem dětí 19 a méně. Je sestavena na základě následujících tvrzení:

Odpověď ANO – učitelka má každý den možnost věnovat se každému dítěti podle jeho individuálních potřeb

Odpověď NE – učitelka nemá každý den možnost věnovat se každému dítěti podle jeho individuálních potřeb

Tabulka č. 13: Kontingenční tabulka k testování 1. hypotézy

	Nad 24 dětí	20-24 dětí	Do 19 dětí	Σ
ANO	7	9	23	39
NE	348	144	40	532
Σ	355	153	63	571

Vypočítaná hodnota testového kritéria je $\chi^2 = 100,66672$.

Testové kritérium je tedy vyšší než kritická hodnota 5,991, proto na hladině významnosti 5% **odmítáme nulovou hypotézu H_0 a přijímáme hypotézu alternativní H_A** . Ta tvrdí, že mezi odpověďmi učitelek na uvedené otázky je závislost.

Naše věcná hypotéza byla statistickým testováním prokázána. Můžeme tedy potvrdit výrok, že **možnost věnovat se každému dítěti podle jeho individuálních potřeb je závislá na počtu dětí ve třídě**.

Relační problém č. 2

Jaký je rozdíl ve vnímání rizika větší agresivity dětí v přeplněných třídách učitelkami ve třídách s počtem dětí nad 24, ve třídách s počtem dětí 20 až 24 dětí a ve třídách s počtem 19 dětí a méně?

Při druhém relačním problému nás zajímalo, zda existuje vztah mezi počtem dětí ve třídě, ve které učitelka pracuje, a jejím názorem na možné riziko větší agresivity dětí v přeplněných třídách. Předpokládáme, že učitelky, které pracují s vyšším počtem dětí ve třídě, vnímají riziko větší agresivity dětí více než učitelky pracující s menším kolektivem dětí. Cílem ověření formulované hypotézy je zjistit, jestli mezi těmito skupinami učitelek je ve vnímání tohoto rizika statisticky významný rozdíl.

Věcná hypotéza č. 2:

Hypotéza H: Vnímání rizika větší agresivity dětí v přeplněných třídách učitelkami je závislé na počtu dětí ve třídě, s kterým učitelka pracuje.

Statistické hypotézy:

Nulová hypotéza H_0 : Mezi četnostmi odpovědí na obě uvedené otázky není závislost.

Alternativní hypotéza H_A : Mezi odpověďmi učitelek na uvedené otázky je závislost.

Data potřebná pro ověření stanovené hypotézy byla získána z dotazníkových položek č. 1 a č. 10. V deskriptivní otázce č. 1 jsme zjišťovali počet dětí ve třídě, v otázce č. 10 jsme sondovali, zda si učitelky myslí, že přeplněnost tříd může být důvodem větší agresivity dětí.

Tabulka č. 14 uvádí absolutní četnosti odpovědí učitelek, které pracují ve třídách s počtem dětí nad 24, ve třídách s počtem dětí 20-24 a s počtem dětí 19 a méně. Je sestavena na základě následujících tvrzení:

Odpověď ANO – učitelka si myslí, že přeplněnost tříd může být důvodem větší agresivity dětí

Odpověď NE – učitelka si nemyslí, že přeplněnost tříd může být důvodem větší agresivity dětí

Tabulka č. 14: Kontingenční tabulka k testování 2. hypotézy

	Nad 24 dětí	20-24 dětí	Do 19 dětí	Σ
ANO	316	139	50	505
NE	39	14	13	66
Σ	355	153	63	571

Vypočítaná hodnota testového kritéria je $\chi^2 = 6,06109$.

Testové kritérium je tedy vyšší než kritická hodnota 5,991, proto na hladině významnosti 5% **odmítáme nulovou hypotézu H_0 a přijímáme hypotézu alternativní H_A** . Ta tvrdí, že mezi odpověďmi učitelek na uvedené otázky je závislost.

Naše věcná hypotéza byla statistickým testováním prokázána. Můžeme tedy potvrdit výrok, že **vnímání rizika větší agresivity dětí v přeplněných třídách učitelkami je závislé na počtu dětí ve třídě, s kterým učitelka pracuje.**

Relační problém č. 3

Jaký je rozdíl v možnostech učitelek věnovat dostatečnou pozornost řešení konfliktů mezi dětmi při počtu nad 24 dětí ve třídě, při počtu 20 až 24 dětí ve třídě a při počtu 19 dětí ve třídě a méně?

Věcná hypotéza č. 3:

Hypotéza H: Možnost učitelky věnovat dostatečnou pozornost řešení konfliktů mezi dětmi je závislá na počtu dětí ve třídě, s kterým učitelka pracuje.

Statistické hypotézy:

Nulová hypotéza H₀: Mezi četnostmi odpovědí na obě uvedené otázky není závislost.

Alternativní hypotéza H_A: Mezi odpověďmi učitelek na uvedené otázky je závislost.

Data potřebná pro ověření stanovené hypotézy byla získána z dotazníkových položek č. 1 a č. 12. V deskriptivní otázce č. 1 jsme zjišťovali počet dětí ve třídě, v otázce č. 12 jsme sondovali, zda mají učitelky možnost při současném počtu dětí věnovat dostatečnou pozornost tomu, jak děti řeší své spory a konflikty s druhými dětmi.

Tabulka č. 15 uvádí absolutní četnosti odpovědí učitelek, které pracují ve třídách s počtem dětí nad 24, ve třídách s počtem dětí 20-24 a s počtem dětí 19 a méně. Je sestavena na základě následujících tvrzení:

Odpověď ANO – učitelka má možnost při současném počtu dětí věnovat dostatečnou pozornost tomu, jak děti řeší své spory a konflikty

Odpověď NE – učitelka nemá možnost při současném počtu dětí věnovat dostatečnou pozornost tomu, jak děti řeší své spory a konflikty

Tabulka č. 14: Kontingenční tabulka k testování 3. hypotézy

	Nad 24 dětí	20-24 dětí	Do 19 dětí	Σ
ANO	209	105	57	371
NE	146	48	6	200
Σ	355	153	63	571

Vypočítaná hodnota testového kritéria je $\chi^2 = 24,715171$.

Testové kritérium je tedy vyšší než kritická hodnota 5,991, proto na hladině významnosti 5% **odmítáme nulovou hypotézu H_0 a přijímáme hypotézu alternativní H_A** . Ta tvrdí, že mezi odpověďmi učitelek na uvedené otázky je závislost.

Naše věcná hypotéza byla statistickým testováním prokázána. Můžeme tedy potvrdit výrok, že **možnost učitelky věnovat dostatečnou pozornost řešení konfliktů mezi dětmi je závislá na počtu dětí ve třídě, s kterým učitelka pracuje.**

10 Zhodnocení a diskuze výsledků

Poslední kapitola práce shrnuje výsledky výzkumného šetření, které jsme popsaly výše. Získaná data dále konfrontujeme s výzkumnými problémy a hypotézami.

Jedním z cílů naší práce bylo také srovnání těchto výsledků s výsledky výzkumného šetření, které autorka práce prezentovala ve své bakalářské práci před pěti lety (Eclerová 2014). Zmíněného šetření se zúčastnilo 44 učitelek v rámci jednoho města. Šetření v této diplomové práci se účastnily učitelky z celé republiky. Můžeme tak zjistit, nakolik se data, získaná v jedné lokalitě, budou shodovat či lišit s daty z celé republiky. Současně nás zajímalo, zda se situace ohledně podmínek pro individualizaci v praxi mateřských škol v průběhu posledního desetiletí nějakým způsobem změnila či vyvíjela. Pro porovnání vycházíme i z výsledků výzkumného šetření Veselé (2009).

Podle názorů odborníků jsou možnosti individualizace úzce spjaty s počtem dětí ve třídě (viz teoretická část). Podle získaných dat Veselé (2009) ve třídách s počtem dětí nad 24 v roce 2009 pracovalo 70 % učitelek, které se zúčastnily šetření. Při rozhovoru s ředitelkou mateřské školy Eclerová (2014) zjistila, že při vydělení počtu dětí úvazky zaměstnanců na všech pracovištích mateřské školy ve městě vychází počet 28 dětí na třídu. Podle Výroční zprávy české školní inspekce za školní rok 2016/2017 (s. 39) byl v roce 2016 průměrný počet dětí na jednoho učitele 12,2 dítěte, tzn. 24,4 na třídu. Při našem současném výzkumném šetření uvedlo 62,3 % učitelek počet dětí ve své třídě vyšší než 24 (viz graf č. 1). V celorepublikovém měřítku došlo podle zmíněných údajů za posledních deset let k poklesu využívání výjimky nad nejvyšší počet dětí ve třídě o 8 %. Při porovnání výsledků v rámci jednoho města (Eclerová 2014), kdy využívání výjimky z nejvyššího počtu dětí bylo 100 %, připouštíme, že využívání výjimek se liší podle lokalit. Je určitě diskutabilní, zda „výjimka“, která se ve většině případů uplatňuje pravidelně po několik let, se dá stále nazývat „výjimkou“.

Jelikož učitelky nemají vždy plné úvazky a někdy se ve třídách různě střídají, je velice komplikované zjistit, kolik dětí reálně připadá na jednu učitelku mateřské školy. Takové zjištění není v možnostech naší práce a není ani jejím cílem. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání však doporučuje denní překrývání učitelek ve třídě alespoň dvě a půl hodiny. Proto jsme v dotazníku položili otázku, zda učitelka pracuje ve třídě sama, s kolegyní učitelkou či ředitelkou/vedoucí učitelkou. Z odpovědí na tuto otázku můžeme usuzovat, jestli učitelky mají možnost překrývání ve třídě alespoň na pobyt venku. Ze všech respondentek, které vyplnily dotazník, 5,3 % uvedlo, že pracují ve třídě samy, tzn. bez možnosti překrývání,

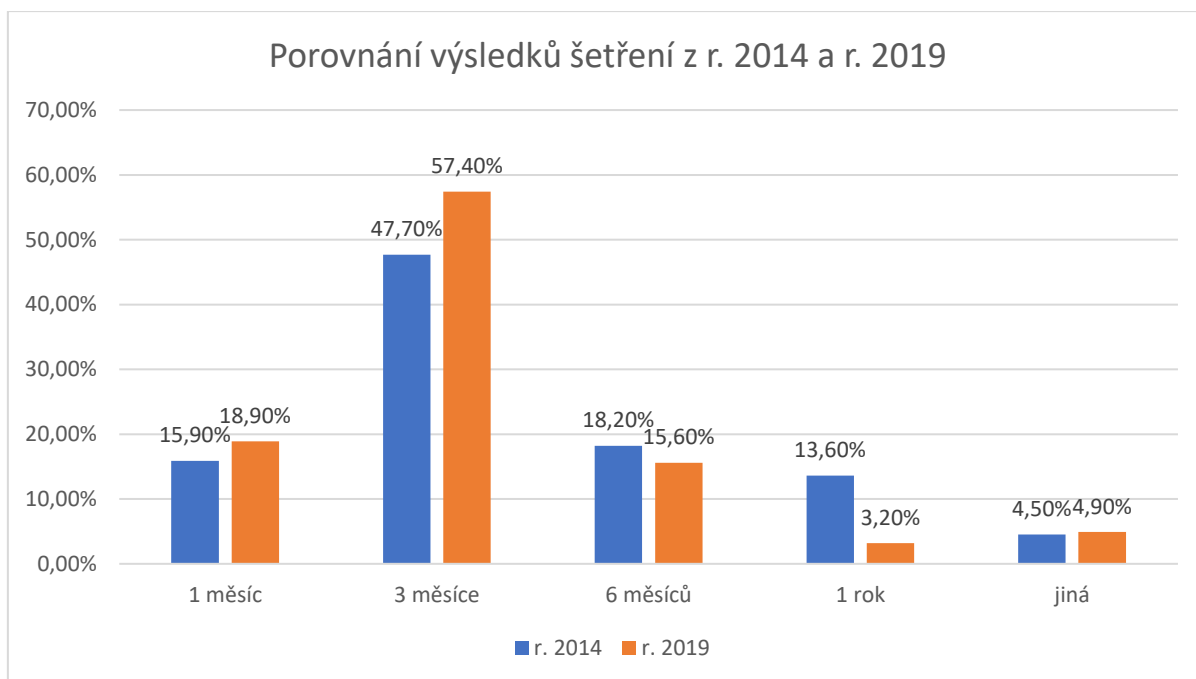
přičemž průměrný počet dětí v těchto třídách je 21. S kolegyní učitelkou pracuje ve třídě 75,8 % učitelek. V těchto třídách je průměrný počet dětí 24,7. S ředitelkou nebo vedoucí učitelkou, které mají zkrácený úvazek přímé vzdělávací činnosti u dětí, a tudíž se s učitelkou nepřekrývají, pracuje 18,9 % učitelek. Průměrný počet dětí v těchto třídách je 24,5, čili také nad nejvyšší zákonem stanovený počet dětí na třídu (viz graf č. 4).

Dalším fenoménem posledních let je zařazování dvouletých dětí do předškolního vzdělávání. Přestože § 2 odst. 7 vyhlášky č. 14/2005 Sb. udává, že „*Za každé ve třídě zařazené dítě mladší tří let se do doby dovršení tří let věku dítěte nejvyšší počet dětí ve třídě podle odstavce 3 snižuje o 2 děti.*“, nad 20 dvouletých dětí má ve třídě zapsaných 2,4 % učitelek, 15-19 dětí má pak zapsaných 3,9 % učitelek (viz graf č. 3). Podle poznatků vývojové psychologie mají tyto děti diametrálně odlišné potřeby od dětí starších, což klade další nemalé požadavky na organizaci (viz teoretická část). Podle našich zjištění v mateřských školách převládají třídy heterogenní (58 %), do kterých jsou zařazovány děti od dvou do šesti/sedmi let. Z celkového počtu je 12 % tříd složeno z dětí dvou až tříletých (viz graf č. 2).

Zvýšený individuální přístup však nevyžadují jen děti mladší tří let, ale i děti s různými obtížemi či hendikepy. Zjišťovali jsme, jaké procento dětí a s jakými nejběžnějšími obtížemi učitelky ve své třídě diagnostikují. Po zpracování dat našeho šetření v rámci této diplomové práce můžeme konstatovat, že téměř korespondují s daty získanými při výzkumném šetření v rámci bakalářské práce autorky (Eclerová 2014). Pro lepší přehlednost při rekapitulaci získaných dat uvádíme výsledky výzkumného šetření z roku 2014 v závorkách za daty získanými v současném šetření. Nejvyšší zastoupení s 16,8 % (17,3 %) měly v odpovědích učitelek děti hyperaktivní. Další početnou skupinou, kterou učitelky uváděly, jsou se 14,7 % (12,8 %) děti úzkostné a s 13,6 % (16,8 %) děti s poruchami pozornosti. Děti ze socio-kulturně znevýhodňujícího prostředí jsou v odpovědích učitelek zastoupeny 8,5 % (8,1 %), s poruchou chování 7,1 % (4,6 %), z cizojazyčného prostředí 6,4 % (12,1 %), hypoaktivní 5,7 % (6,4 %) a se zdravotním znevýhodněním 3,9 % (2,9 %). V současném výzkumném šetření na posledním místě ze všech vyjmenovaných skupin dětí, vyžadujících zvýšený individuální přístup, skončily s 2,8 % (4 %) děti mimořádně nadané. Výsledky výzkumného šetření z roku 2014 jsou graficky znázorněny v příloze č. 2.

Učitelky jsou od začátku školního roku povinny vycházet při plánování a realizaci výchovně-vzdělávacího procesu z individuálních potřeb dětí. V našem výzkumném šetření jsme zjišťovali, jak dlouho jim při současném počtu dětí ve třídě většinou trvá, než jednotlivé

děti a jejich potřeby poznají. Téměř polovina učitelek označila možnost „3 měsíce“, což je bezmála třetina školního roku. Pro ilustraci uvádíme porovnání výsledků s výzkumným šetřením realizovaným před pěti lety v rámci jednoho města (Eclerová 2014) v následujícím grafu č. 13, ze kterého je patrné, že rozložení odpovědí učitelek z obou výzkumných šetření je z hlediska časového i územního podobné.

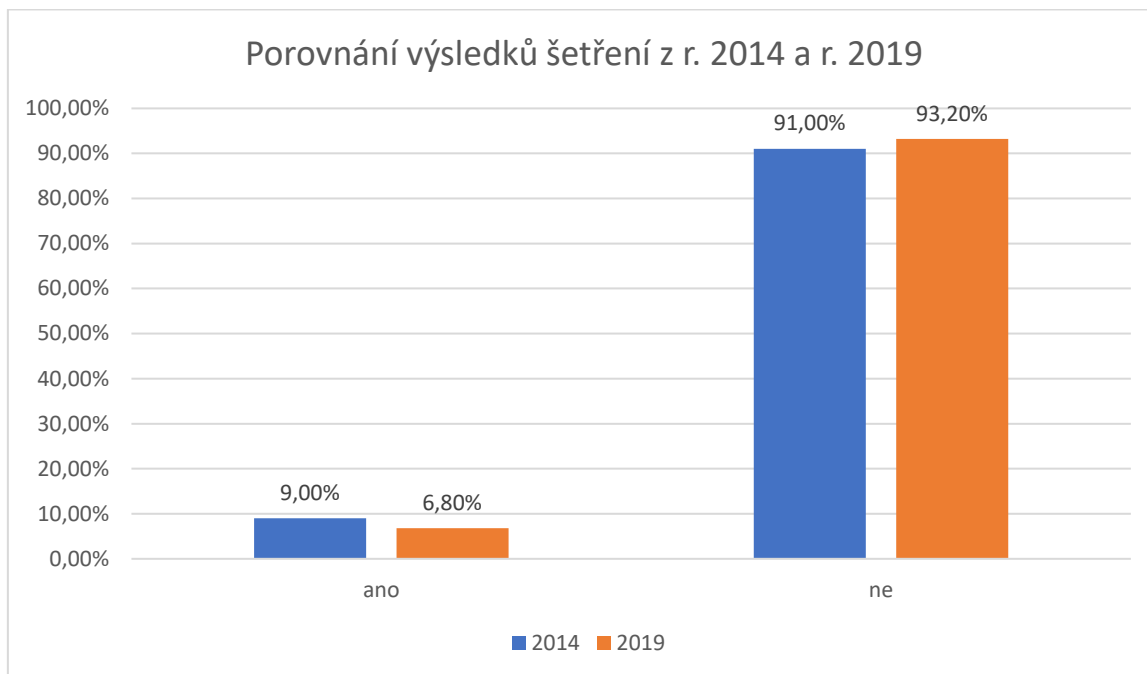


Graf č. 13: Doba potřebná k poznání individuálních potřeb dítěte – porovnání výsledků

Ze zpracovaných dat v dotazníku vyplynulo, že učitelky provádějí pedagogickou diagnostiku dětí zpravidla dvakrát do roku (56,2 %). Zjištění, jakým způsobem a v jakém rozsahu a kvalitě je tato pedagogická diagnostika prováděna, je nad rámec této diplomové práce. Podrobnější rozbor by mohl být předmětem dalšího zkoumání.

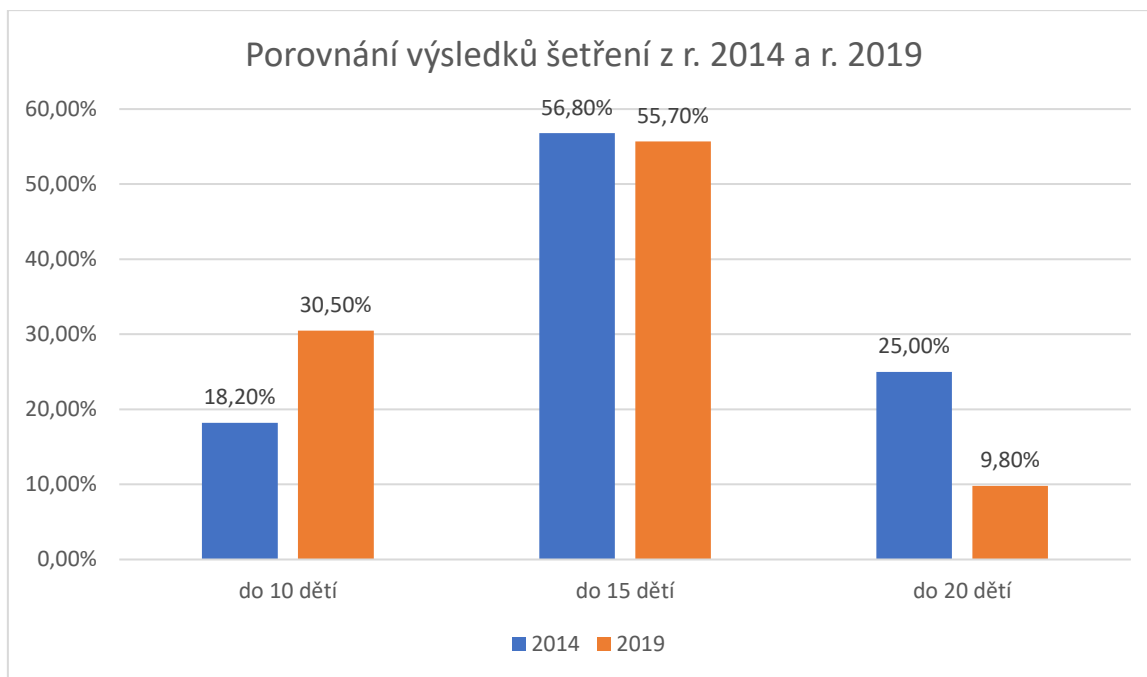
Při dalším výzkumném problému jsme vycházeli z předpokladu, že učitelka už jednotlivé děti zná. Zajímalo nás, zda má možnost se každému dítěti podle jeho individuálních potřeb věnovat. Na stejnou otázku před deseti lety odpovědělo 80 % učitelek pracujících ve třídách s počtem dětí nad 24, že tuto možnost nemá (Veselá 2009). Při výzkumném šetření před pěti lety odpovědělo 91 % oslovených učitelek v jednom městě, že možnost věnovat se denně každému dítěti podle jeho individuálních potřeb nemá (Eclerová 2014). Po pěti letech se situace

v mateřských školách nelepší, naopak v celorepublikovém šetření nyní vychází výsledek ještě nepatrně horší (viz následující graf č. 14).



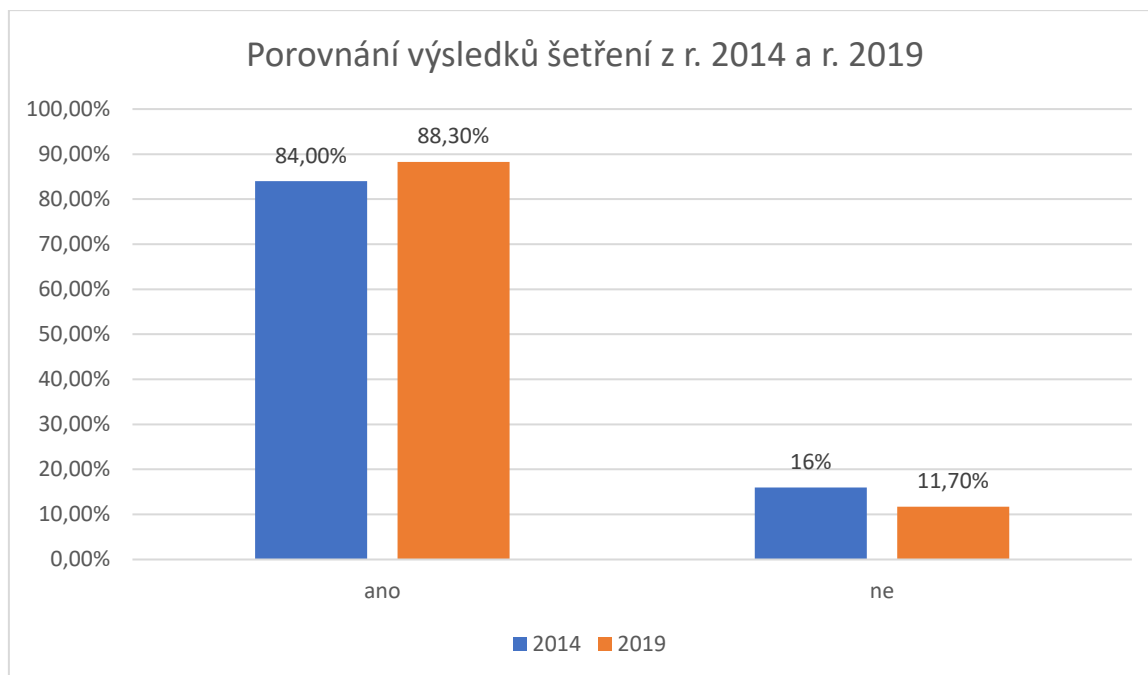
Graf č. 14: Možnost učitelek věnovat se každému dítěti podle jeho individuálních potřeb – porovnání výsledků

Ve svém dotazníku položila Veselá (2009) učitelkám otázku: „Jaký počet by byl podle vás optimální, abyste mohla zvládnout potřeby a prožitky všech přítomných dětí?“ Zprůměrováním všech odpovědí získala číslo 15,96 dětí ve třídě. Podobný dotaz položila Eclerová (2014) učitelkám všech mateřských škol v rámci jednoho města i ve svém výzkumném šetření k bakalářské práci. Porovnání výsledků tohoto šetření s výsledky našeho současného šetření znázorňuje graf č. 15.



Graf č. 15: Názor učitelek na optimální počet dětí ve třídě – porovnání výsledků

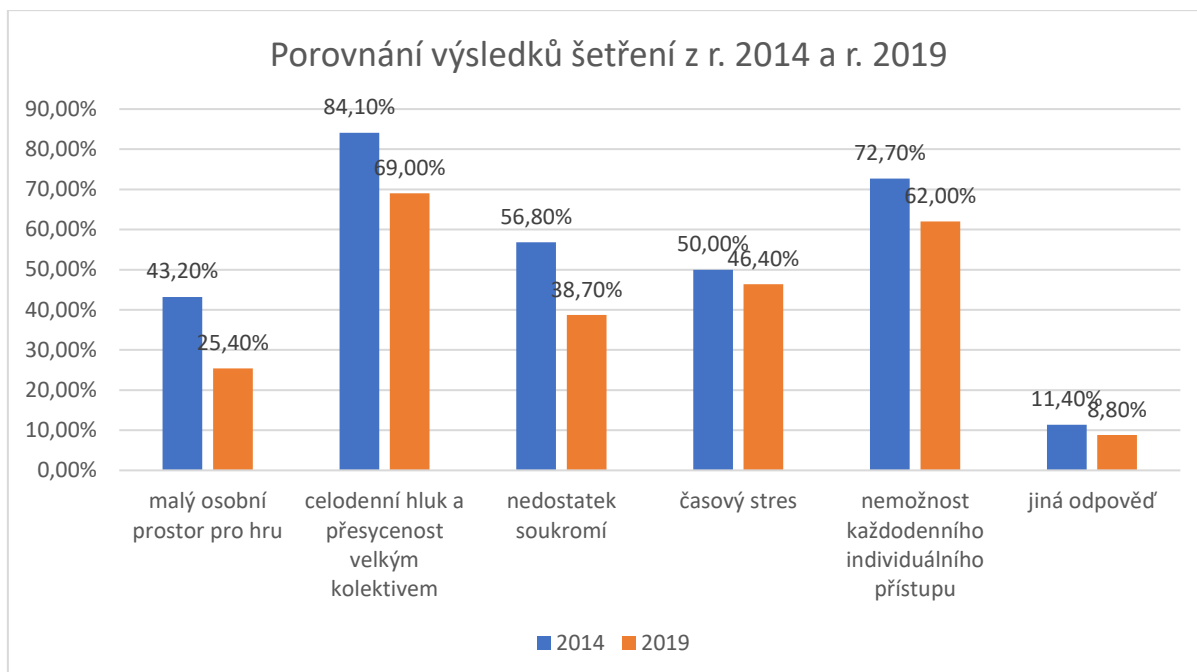
Většina učitelek se shoduje na optimálním počtu 15 dětí ve třídě, a to jak v územním, tak i časovém měřítku. Počty dětí ve třídách jsou ovšem dlouhodobě průměrně o více jak 10 dětí vyšší. Podle názorů některých odborníků (viz teoretická část) může přeplněnost tříd zapříčinit větší agresivitu dětí. Názor učitelek na tento problém zjišťovala další dotazníková položka. Srovnání získaných dat s výsledky šetření Eclerové (2014) znázorňuje graf č. 16.



Graf č. 16: Názor učitelek na možnost větší agresivity dětí v přeplněných třídách – porovnání výsledků

Z tohoto porovnání je patrné, že učitelky s tímto problémem mají zkušenosti nejen ve městě, ve kterém bylo realizováno výzkumné šetření před pěti lety (Eclerová 2014). V celostátním porovnání vnímají učitelky v současné době toto riziko ještě intenzivněji.

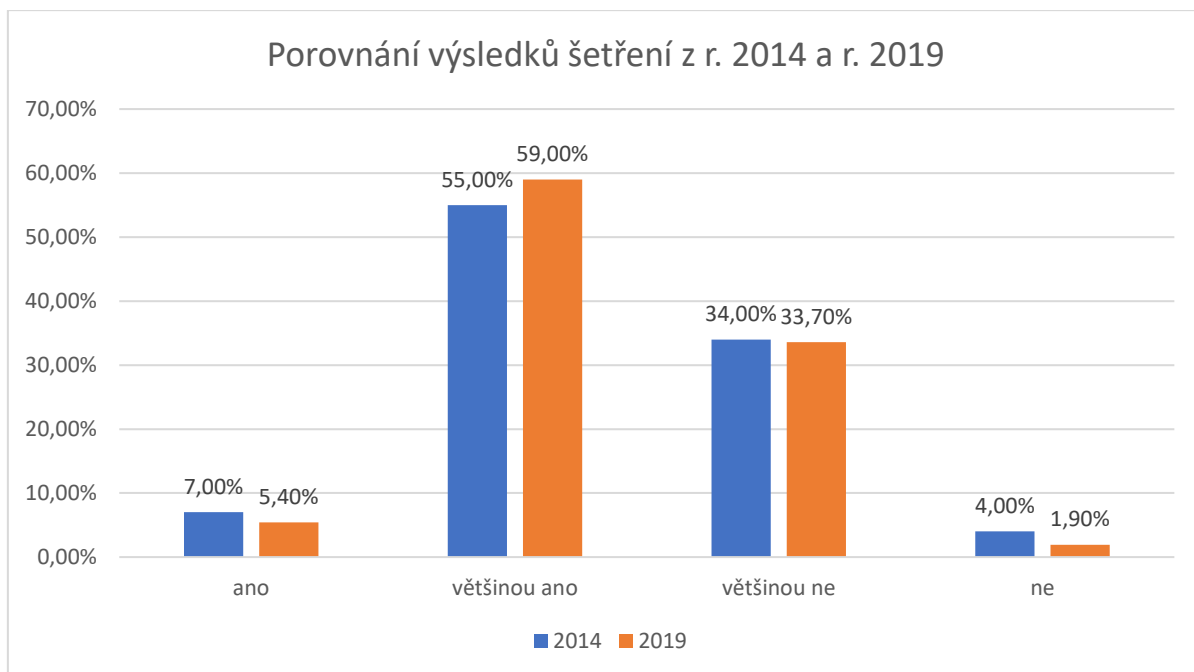
Další dotazníková položka sonda, v čem konkrétně vidí učitelky největší příčinu zvýšené agresivity dětí. Nabídnuto bylo několik možností, přičemž označit učitelky mohly i více možností najednou. Srovnání s výsledky staršího výzkumného šetření (Eclerová 2014) ukazuje graf č. 17.



Graf č. 17: Názor učitelek na příčiny zvýšené agresivity dětí – porovnání výsledků

Z obou šetření vyplývá, že za největší problém učitelky považují celodenní hluk a přesycenost velkým kolektivem, následovaný nemožností každodenního individuálního přístupu, ale i časový stres.

S časovým stresem souvisí i poslední otázka našeho dotazníku. Zajímalo nás, zda učitelky mají možnost při současném počtu dětí věnovat dostatečnou pozornost tomu, jak děti řeší své konflikty mezi sebou. Data můžeme opět porovnat s předchozím výzkumným šetřením autorky (Eclerová 2014), ve kterém byla položena stejná otázka všem učitelkám mateřské školy v rámci jednoho města. Mezi oběma šetřeními realizovanými v jiném čase a s jinými respondentkami dochází k významné shodě v poměru odpovědí (viz následující graf č. 18).



Graf č. 18: Možnost učitelek věnovat dostatečnou pozornost řešení konfliktů mezi dětmi – porovnání výsledků

Zajímavostí jistě je, že na dotazníkovou položku č. 8 odpovědělo 93,2 % učitelek, že nemají každý den možnost se věnovat každému dítěti podle jeho individuálních potřeb, ale 64,4 % učitelek si myslí, že mají nebo většinou mají možnost věnovat pozornost řešení konfliktů mezi dětmi. Z tohoto zřejmého rozporu ve výsledcích můžeme usuzovat, že pro učitelky je prvořadá bezpečnost a ochrana dětí, jak dokládá i Výroční zpráva české školní inspekce za školní rok 2016/2017, s. 53: „Učitelé věnují oblasti prevence rizikového chování značnou pozornost a uvědomují si důležitost včasné prevence“. Stejně tak můžeme dedukovat, že více pozornosti učitelky každodenně spotřebují děti konfliktnější na úkor dětí „bezproblémových“.

V této práci byly stanoveny tři hypotézy. U všech tří byla prokázána statisticky významná závislost mezi četnostmi odpovědí na uvedené otázky. Náš předpoklad, že možnost věnovat se každému dítěti podle jeho individuálních potřeb je závislá na počtu dětí ve třídě (hypotéza č. 1), se potvrdil, stejně jako, že vnímání rizika větší agresivity dětí v přeplněných třídách učitelkami je závislé na počtu dětí ve třídě, s kterým učitelka pracuje (hypotéza č. 2). Statisticky byl prokázán i náš poslední předpoklad, že možnost učitelky věnovat dostatečnou pozornost řešení konfliktů mezi dětmi je závislá na počtu dětí ve třídě, s kterým učitelka pracuje (hypotéza č. 3). Naše předpoklady na základě získaných zkušeností byly tedy dle ověřených hypotéz správně formulovány.

Závěr

Diplomová práce byla zaměřena na problematiku individualizace v praxi mateřských škol. Důraz byl kladen na odhalení možností uplatňování principu individualizace v praxi tak, jak ukládá Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. K dosažení tohoto záměru byl vytyčen hlavní cíl této práce, a to zmapovat možnosti individuálního přístupu k dětem v podmínkách současných mateřských škol z pohledu hlavních aktérů předškolního vzdělávání – učitelek. Pro řádné naplnění hlavního cíle byly vymezeny dílčí cíle teoretické a praktické části práce.

Teoretická část obsahovala šest kapitol. Cílem prvních dvou kapitol bylo definovat a objasnit pojem a principy individualizace ve vzdělávání. Třetí kapitola představuje nejznámější teorie potřeb a popisuje projevy neuspokojení potřeb u dětí, další dvě kapitoly se zabývají pedagogickou diagnostikou a tvorbou třídního vzdělávacího programu. V poslední kapitola zmiňuje zákonná ustanovení týkající se psychosociálních podmínek v předškolním vyučování a přibližuje některé výstupy z hodnocení naplňování principu individualizace v praxi mateřských škol České školní inspekce a dalších autorů.

Na teoretickou část navazovala praktická část, rozdělená do čtyř kapitol. Nejprve byl zhodnocen aktuální stav zkoumané problematiky, následovalo vymezení cílů, problémů a hypotéz našeho výzkumného šetření a popsán výběr vzorku a metoda výzkumného šetření. V deváté kapitole pak byly představeny samotné výsledky výzkumného šetření. V poslední kapitole proběhlo zhodnocení a diskuze výsledků.

Poznatky v teoretické části objasnily a potvrdily důležitost individuálního přístupu ke každému jednotlivému dítěti ve třídě. Z výsledků výzkumného šetření však vyplynulo, že důsledné aplikování principu individualizace v současných podmínkách mateřských škol je často nerealizovatelné a zdaleka nesplňuje požadavky na individualizaci, dané Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Z vyhodnocení získaných dat můžeme usuzovat, že příčinou tohoto neuspokojivého stavu je především nadměrný počet dětí ve třídách.

Odpovědi zúčastněných učitelek svědčí o tom, že zřizovatelé mateřských škol stále a opakovaně povolují výjimku z nejvyššího počtu dětí. Zákon praví, že zřizovatel může povolovat tuto výjimku z nejvyššího počtu dětí až o čtyři děti na třídu za předpokladu, že „... *toto zvýšení počtu není na újmu kvalitě vzdělávací činnosti školy...*“ (§ 23 odst. 5 Školského zákona). Nikde v zákoně není zmíněna povinnost zřizovatele konzultovat toto zvýšení počtu s žádnými odborníky ani samotnými školami. Není ani nikterak specifikováno, jakým

způsobem by měl tento předpoklad posoudit. Zřizovatel je tak podle zákona plně kompetentní sám rozhodnout, zda zvýšení počtu nebude na újmu kvalitě vzdělávací činnosti a své rozhodnutí nemusí zdůvodňovat. Jelikož je v současném systému nastaveno financování školy podle počtu dětí, dávají tak zřizovatelé přednost ekonomickému hledisku.

Zjištění v našem výzkumném šetření potvrzuje stále neuspokojivé podmínky i při přijímání dětí dvouletých. Ani zde se v mnoha případech nedodrhuje ustanovení § 2 odst. 7 vyhlášky č. 14/2005 Sb., který říká, že „*Za každé ve třídě zařazené dítě mladší tří let se do doby dovršení tří let věku dítěte nejvyšší počet dětí ve třídě podle odstavce 3 snižuje o 2 děti.*“ Počty dětí ve třídách se často nesnižují ani při zařazování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Podle rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání by se měly učitelky ve třídě překrývat dvě a půl hodiny denně. Ze získaných dat výzkumného šetření vyplývá, že k tomuto překrývání minimálně ve čtvrtině případů vůbec nedochází. Po celý den je tak na až 28 dětí ve třídě pouze jedna učitelka. Není proto překvapením, že na otázku, jestli má učitelka možnost věnovat se každému dítěti podle jeho individuálních potřeb, odpovědělo 93,2 % učitelek, že tuto možnost nemá. Současně 88,3 % učitelek zastává názor, že přeplněnost tříd může být důvodem větší agresivity dětí.

Přestože 93,2 % učitelek uvedlo, že nemá možnost věnovat se každému dítěti podle jeho individuálních potřeb, 64,4 % učitelek označilo v dotazníku variantu, že mají nebo většinou mají možnost věnovat pozornost řešení konfliktů mezi dětmi. Tento rozpor si lze vysvětlit tak, jak uváděly některé učitelky v poznámce k dotazníku, že většinu času učitelky spotřebují děti konfliktnější nebo nějakým jiným způsobem vybočující z normy. O tento čas učitelky jsou pak bohužel ochuzeny děti bezproblémové, nenápadné. Tento náš názor podporuje i zjištění z dotazníkové položky č. 5. Z celkového množství dětí, které učitelky diagnostikovaly jako „dětí, vyžadující zvýšený individuální přístup“, jen 2,8 % označily jako mimořádně nadané. Z celkového počtu 13 071 dětí, jež mají učitelky, které vyplnily dotazník, ve svých třídách, identifikovaly pouze 196 dětí mimořádně nadaných. Tento výsledek koresponduje s opakovanými zjištěními České školní inspekce a dalších autorů (viz teoretická část), že učitelky se zaměřují na podporu slabších stránek osobnosti dětí, k identifikaci a rozvoji silných stránek dochází již zřídka.

Většina učitelek (90,2 %), které se zúčastnily dotazníkového šetření, se domnívá, že by mohly dostát všem požadavkům individualizace a měly možnost se denně věnovat každému

dítěti podle jeho individuálních potřeb při počtu 10-15 dětí ve třídě. Reálné naplnění většiny tříd je však dle zjištění téměř dvojnásobné.

Naše zjištění, že psychosociální podmínky v současných mateřských školách neodpovídají stavu, jaký by měly podle požadavků Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání splňovat, považujeme za alarmující. V tomto bodě vidíme absolutní nesoulad zákona, který stanovuje počet dětí ve třídách mateřských škol, a kurikula. Nemožnost naplňování principu individualizace považujeme za zásadní újmu na kvalitě vzdělávací činnosti školy.

Výsledky a závěry realizovaného výzkumného šetření by bylo potřebné vzhledem k důležitosti vlivu předškolního vzdělávání na celý další vývoj osobnosti každého dítěte, potvrdit dalším rozsáhlejším výzkumem. Jistě by bylo vhodné, aby si podobný výzkum nechalo zpracovat Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Výstupy a závěry výzkumu by pak měly sloužit k případným návrhům takových změn v legislativě, které by učitelkám umožnily naplňovat požadavky kurikula.

Seznam použité literatury a zdrojů

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, 2007. Dětská naučná edice. ISBN 978-80-251-1829-0.

BRDEK, Miroslav a Helena VYCHOVÁ. *Evropská vzdělávací politika: programy, principy a cíle*. Praha: ASPI, 2004. ISBN 80-86395-96-0.

DVOŘÁKOVÁ, Miloslava. *Pedagogicko psychologická diagnostika I*. Vyd. 2. upr. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2000. ISBN 80-7040-402-7.

ECLEROVÁ, Alena. Vliv počtu dětí v mateřské škole na naplňování jejich potřeb. Č. Bud., 2014. bakalářská práce (Bc.). JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH. Pedagogická fakulta

GILLERNOVÁ, Ilona a Václav MERTIN. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-x.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-628-5.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

KARGEROVÁ, Hana, Zuzana MAŇOUROVÁ a Daniel VYCHODIL. *Individualizace ve výuce*. Vyd. 1. Praha: Step by step ČR, o. s., 2013.

KASLOVÁ, Michaela. *Předmatické činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, c2010. ISBN 978-80-86307-96-1.

KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80904030-0-0.

KREJČOVÁ, Věra, Jana KARGEROVÁ a Zora SYSLOVÁ. *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0812-9.

MASLOW, Abraham H. a Robert FRAGER. *Motivation and personality*. 3rd ed. New York: Harper and Row, c1987. ISBN 0060419873.

MASLOW, Abraham H. *A Theory of Human Motivation*. Wilder Publications, 2013. ISBN 9781684113170.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2008. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Děti, rodina a stres: Vybrané kapitoly z prevence psychické zátěže u dětí*. Praha: Galén, 1994. ISBN 80-85824-06-x.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?: o výchovných odměnách a trestech*. 4. vyd. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-85282-00-3.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa : základní duševní potřeby dítěte : dítě a lidský svět*. Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-0870-6.

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80262-0495-4.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

SEDLÁČKOVÁ, Hana, Zora SYSLOVÁ a Lucie ŠTĚPÁNKOVÁ. *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. ISBN 978-80-7357-884-8.

SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2005. ISBN 80-239-5939-5.

SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-942-9.

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

SVOBODOVÁ, Eva. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, c2007. Nahlížet - nacházet. ISBN 80-86307-39-5.

SYSLOVÁ, Zora, Jana KRATOCHVÍLOVÁ a Táňa FIKAROVÁ. *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1324-6.

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk a Václav MERTIN. *Hry pomáhají s problémy: [hry a hryčky pro rodiče a dítě]*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2000. Nápady - hry - tvořivost. ISBN 807178-408-7.

ŠMELOVÁ, Eva. *Individualizace ve výchově a vzdělávání dětí předškolního věku*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-5115-2.

TOMANOVÁ, Dana. *Úvod do pedagogické diagnostiky v mateřské škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1426-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Úvod do psychologie*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-246-0015-3.

VANÍČKOVÁ, Eva. *Stručný průvodce manuálem UNICEF pohledem nejlepšího zájmu dětí*. V Praze: UK - 3. LF, 2012. ISBN 978-80-260-2883-3.

VESELÁ, Jana. Realizace Rámcového vzdělávacího programu v podmínkách současných mateřských škol. Č. Bud., 2009. bakalářská práce (Bc.). JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH. Pedagogická fakulta

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-262-0044-4.

Elektronické zdroje:

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020 [online]. [cit. 2019-06-16]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie/dz-rgs-2015-2020.pdf

EDULAB: Učitelky mateřských škol před kolapsem [online]. [cit. 2019-06-16]. Dostupné z: <https://www.edukacnilaborator.cz/novinky/ucitelky-materskych-skol-pred-kolapsem-tyden>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online]. Praha, 2017 [cit. 2019-06-16]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/39793/>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.: Upravený RVP PV nabývá účinnosti od 1. 9. 2017. Tým autorů: Mgr. Hana Splavcová (NÚV Praha); doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D. (PedF UP Olomouc); PhDr. Jana Kropáčková, Ph.D. (PedF UK Praha); PhDr. Zora Syslová, Ph.D. (PedF MU Brno) [online]. [cit. 2019-06-16]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/39793/>

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 [online]. [cit. 2019-06-16]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf

ŠMARDOVÁ, V. Poznávání dítěte, In SYSLOVÁ, Z. (Ed.) *Školní vzdělávací programy a evaluace v mateřské škole*. (CD ROM). Praha, Verlag Dashofer, 2007.

ÚMLUVA O PRÁVECH DÍTĚTE: (Ve znění přijatém v ČR, zveřejněném ve Sbírce zákonů č. 104/1991) [online]. [cit. 2019-06-15]. Dostupné z: https://www.unicef.cz/odkazove_zdroje_textove_materialy/prava_deti/umluva_o_pravech_dite-plne_zneni.pdf

Vyhláška č. 14/2005 Sb. [online]. [cit. 2019-06-16]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-14/zneni-20180901?porov=20200901&text=po%C4%8Det%20d%C4%9Bt%C3%AD%20v%20mate%C5%99sk%C3%A9%20C5%A1kole#p2>

Výroční zpráva české školní inspekce za školní rok 2016/2017 [online]. [cit. 2019-06-16]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2018-151>

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání [online]. [cit. 2019-06-16]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnicích a o změně některých zákonů [online]. [cit. 2019-06-16]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>

Seznam zkratk

RVP PV

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Seznam obrázků, tabulek a grafů

Seznam obrázků:

Obrázek č. 1: Maslowova pyramida potřeb

Seznam tabulek:

Tabulka č. 1: Počet dětí ve třídě

Tabulka č. 2: Věkové rozpětí dětí ve třídě

Tabulka č. 3: Počet dětí, které dosáhlo/dosáhne věku tří let v průběhu školního roku

Tabulka č. 4: Pedagogické zastoupení ve třídě

Tabulka č. 5: Počet dětí ve třídě, vyžadujících zvýšený individuální přístup

Tabulka č. 6: Názor učitelek na dobu potřebnou k poznání individuálních potřeb dítěte

Tabulka č. 7: Četnost provádění pedagogické diagnostiky dětí

Tabulka č. 8: Možnost věnovat se každému dítěti podle jeho individuálních potřeb

Tabulka č. 9: Názor učitelek na optimální počet dětí ve třídě

Tabulka č. 10: Názor učitelek na možnost zvýšené agresivity dětí v přeplněných třídách

Tabulka č. 11: Názor učitelek na možné příčiny zvýšené agresivity dětí

Tabulka č. 12: Možnost učitelek věnovat pozornost řešení konfliktů

Tabulka č. 13: Kontingenční tabulka k testování 1. hypotézy

Tabulka č. 14: Kontingenční tabulka k testování 2. hypotézy

Tabulka č. 15: Kontingenční tabulka k testování 3. hypotézy

Seznam grafů:

Graf č. 1: Počet dětí ve třídě

Graf č. 2: Věkové rozpětí dětí ve třídě

- Graf č. 3: Počet dětí, které dosáhlo/dosáhne věku tří let v průběhu školního roku
- Graf č. 4: Pedagogické zastoupení ve třídě
- Graf č. 5: Počet dětí ve třídě, vyžadujících zvýšený individuální přístup
- Graf č. 6: Názor učitelek na dobu potřebnou k poznání individuálních potřeb dítěte
- Graf č. 7: Četnost provádění pedagogické diagnostiky dětí
- Graf č. 8: Možnost věnovat se každému dítěti podle jeho individuálních potřeb
- Graf č. 9: Názor učitelek na optimální počet dětí ve třídě
- Graf č. 10: Názor učitelek na možnost zvýšené agresivity dětí v přeplněných třídách
- Graf č. 11: Názor učitelek na možné příčiny zvýšené agresivity dětí
- Graf č. 12: Možnost učitelek věnovat pozornost řešení konfliktů
- Graf č. 13: Doba potřebná k poznání individuálních potřeb dítěte – porovnání výsledků
- Graf č. 14: Možnost učitelek věnovat se každému dítěti podle jeho individuálních potřeb – porovnání výsledků
- Graf č. 15: Názor učitelek na optimální počet dětí ve třídě – porovnání výsledků
- Graf č. 16: Názor učitelek na možnost větší agresivity dětí v přeplněných třídách – porovnání výsledků
- Graf č. 17: Názor učitelek na příčiny zvýšené agresivity dětí – porovnání výsledků
- Graf č. 18: Možnost učitelek věnovat dostatečnou pozornost řešení konfliktů mezi dětmi – porovnání výsledků

Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník použitý pro výzkumné šetření

Příloha č. 2: Rozložení skupin dětí vyžadujících zvýšený individuální přístup (Eclerová 2014)

PŘÍLOHA Č. 1: DOTAZNÍK POUŽITÝ PRO VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

DOTAZNÍK PRO UČITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY

Dobrý den, jmenuji se Alena Eclerová a jsem studentkou navazujícího magisterského studia předškolní pedagogiky na Univerzitě Palackého v Olomouci.

Ráda bych Vás touto cestou požádala o vyplnění anonymního dotazníku, který je důležitým materiálem pro zpracování mé diplomové práce na téma „Individualizace v předškolním vzdělávání v praxi“. Úkolem dotazníku není hodnotit kvalitu práce učitelek mateřských škol, ale zjišťovat psychosociální podmínky pro jejich práci a zmapovat názory učitelek na možnost naplňování principů individualizace v těchto podmínkách.

Předem Vám děkuji za Vaši ochotu a čas, který věnujete vyplňování dotazníku.

- 1) Kolik dětí máte v současné době zapsáno ve své třídě? _____

- 2) Uveďte věkové rozpětí dětí ve vaší třídě: _____

- 3) Pokud pracujete s nejmladší věkovou skupinou, uveďte, kolik dětí dosáhlo/dosáhne věku tří let až v průběhu školního roku: _____

- 4) Pracujete ve třídě: a) sama
 b) s kolegyní učitelkou
 c) s vedoucí učitelkou či ředitelkou

- 5) Máte ve třídě dítě (ke každé odpovědi doplňte počet):
 - a) úzkostné
 - b) agresivní
 - c) hypoaktivní

- d) hyperaktivní
- e) se zdravotním znevýhodněním
- f) ze socio-kulturně znevýhodňujícího prostředí
- g) z cizojazyčného prostředí
- h) mimořádně nadané
- i) s poruchami pozornosti a vnímání
- j) s poruchou chování
- k) jiné, vyžadující zvýšený individuální přístup:

6) K efektivnímu plánování vzdělávání potřebuje pedagog znát jednotlivé děti, vědět, jaké mají problémy či zájmy, co potřebují. Jak dlouho vám při současném počtu dětí většinou trvá, než důkladně každé dítě a jeho individuální potřeby poznáte?

- a) 1 měsíc
- b) 3 měsíce
- c) 6 měsíců
- d) 1 rok
- e) jiná odpověď:

7) Jak často provádíte pedagogickou diagnostiku jednotlivých dětí?

- a) 2x
- b) 3x
- c) 4x
- d) jiná odpověď:

8) Máte každý den možnost věnovat se každému dítěti podle jeho individuálních potřeb?

a) ano

b) ne

9) Pokud jste v předchozí otázce označila možnost „ne“, uveďte, při jakém počtu dětí na třídu si myslíte, že byste měla možnost se denně věnovat každému dítěti podle jeho individuálních potřeb:

a) do 10

b) do 15

c) do 20

d) jiná odpověď:

10) Myslíte si, že přeplněnost tříd může být důvodem větší agresivity dětí?

a) ano

b) ne

11) Pokud jste v předchozí otázce označili možnost „ano“, uveďte, v čem vidíte největší příčinu: (zatrhněte všechny hodící se odpovědi)

a) malý osobní prostor pro hru

b) celodenní hluk a přesycenost velkým kolektivem

c) nedostatek soukromí (při hře, na toaletě, při odpoledním odpočinku...)

d) časový stres při nutnosti zvládnání každodenních požadavků (výtvarné výrobky, oblékání...)

e) nemožnost každodenního individuálního přístupu (vypovídání se, sdělení svých dojmů...)

f) jiná odpověď:

12) Máte možnost při současném počtu dětí věnovat dostatečnou pozornost tomu, jak děti řeší své spory a konflikty s druhými dětmi a vést je v duchu RVP PV k prosociálnímu chování a empatii?

a) ano

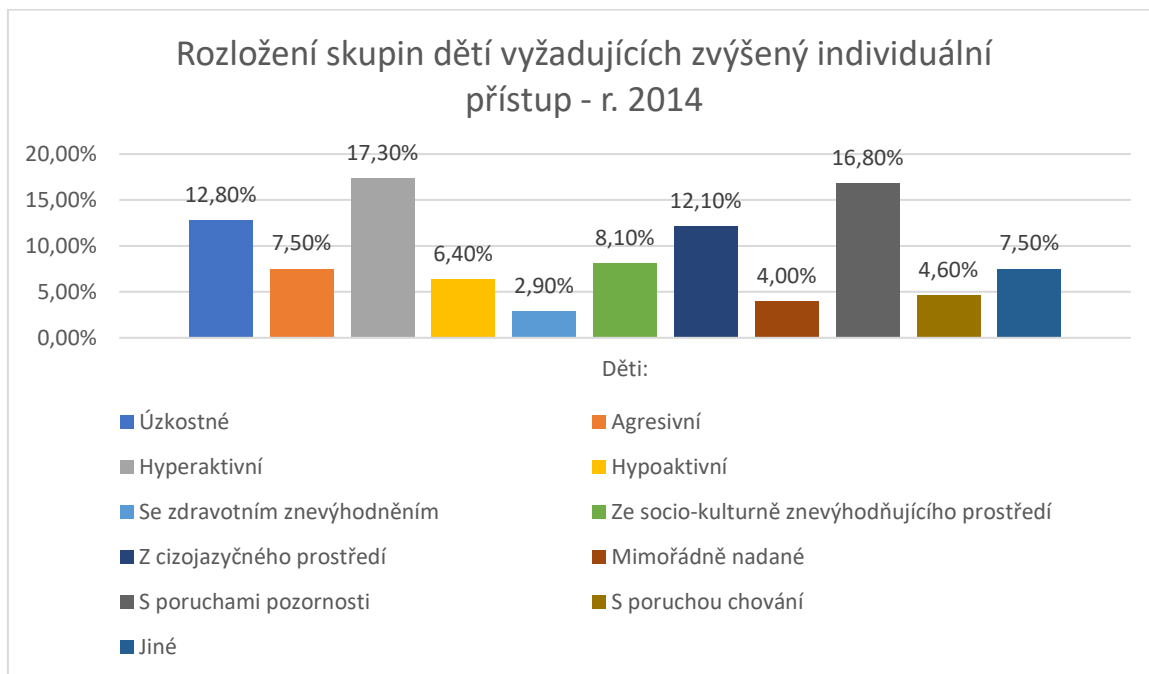
b) většinou ano

c) většinou ne

d) ne

Pokud byste měla k uvedené problematice další poznámky nebo postřehy, prosím, uveďte:

PŘÍLOHA Č. 2: ROZLOŽENÍ SKUPIN DĚTÍ VYŽADUJÍCÍCH ZVÝŠENÝ INDIVIDUÁLNÍ PŘÍSTUP (Eclerová 2014)



Anotace

Hlavním cílem diplomové práce je zmapovat možnosti uplatňování individuálního přístupu ve vzdělávání v podmínkách dnešních mateřských škol z pohledu učitelek. Teoretická část objasňuje a shrnuje základní principy individualizace a definuje požadavky na učitelku v kontextu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. V praktické části je pak popsána realizace a vyhodnoceny výsledky výzkumného šetření.

Klíčová slova:

Individualizace, předškolní vzdělávání, pedagogická diagnostika

Annotation

The aim of the thesis is to map options of the individual attitude application in the education in terms of current state of the nursery schools from the teacher's perspective. The theoretical part is aiming to make clear and summarise the basic principle of individualization and defines the claims towards the teacher in context of Framework Education Programme for Preschool Education. In the practice part is described realization of the survey and its results are being evaluated.

Key words:

Individualization, preschool education, pedagogical diagnostics