



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Učitelka mateřské školy očima dětí

Vypracovala: Angelika Linhartová
Vedoucí práce: Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

České Budějovice, 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích, dne 21.března 2022

Angelika Linhartová (v. r.)

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala své vedoucí Mgr. Veronice Plaché Ph.D. za její odborné vedení a ochotu při zpracování mé bakalářské práce.

Dále bych chtěla poděkovat za podporu své rodině, blízkým přátelům, kolegyním a rodičům dětí.

Abstrakt

Bakalářská práce je zaměřena na učitelku mateřské školy očima dětí. Teoretická část se člení do čtyř hlavních kapitol, kde je pozornost věnována osobnosti předškolního pedagoga. Zahrnuje temperamentové typologie či dovednosti spojené s vykonáváním profese učitelky, dále vývojové etapy dospělosti či výchovné působení učitelů. Práce obsahuje téma partnerské, efektivní komunikace a její techniky. Praktická část tvoří výsledky rozhovorů vedené s dětmi v posledním roce před nástupem do základní školy. Rozhovory jsou doplněny kresbou dětí. Na základní škole je podle dětí oproti mateřské škole paní učitelka přísnější, omezuje jejich volnost. Důraz na dodržování pravidel je připisován i učitelkám v mateřské škole, avšak ne v takové míře. Z výsledků dále vyplývá, že si děti představují mít paní učitelku především hodnou, veselou, co jim dokáže pomoci. Děti dále uvádí, že by měla mít určité výtvarné, sportovní a hudební dovednosti.

Klíčová slova: předškolní pedagog, mateřská škola, komunikace, vlastnosti, děti

Abstract

The bachelor thesis is focusing on the kindergarten teacher through the eyes of children. The theoretical part is divided into four main chapters and the emphasis is on the personality of the preschool teacher. It includes temperamental typologies or skills associated with the practice of the teaching profession. Furthermore, the developmental stages of adulthood or the educational activities of teachers. The thesis contains the topic of partnership, effective communication, and its techniques. The practical part consists of the results of interviews conducted with children in their last year of preschool. The interviews are accompanied by children's drawings. According to children, in primary school, compared to kindergarten, the teacher is stricter in order to maintain discipline, and more restricting towards their freedom. However, the emphasis on compliance with the rules is also attributed to kindergarten teachers, but not to such an extent. The outcome of the interviews also shows that the children would like their teacher to be kind, cheerful and helpful. Children further state that their teacher should have certain artistic, sports and musical skills.

Key words: preschool teacher, kindergarten, communication, characteristics, children

Obsah

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1. Osobnost předškolního pedagoga	9
1.1. Osobnost v kontextu povolání učitelky mateřské školy.....	10
1.2. Temperament v kontextu povolání učitelky mateřské školy	10
1.2.1. Hippokratova, Galénova typologie.....	10
1.2.2. Jungova typologie	11
1.2.3. Eyseneckova typologie	12
1.3. Učitelka mateřské školy a její profesní dovednosti.....	12
1.4. Učitelka mateřské školy a její sociálně-psychologické profesní dovednosti.....	14
2. Dospělost.....	15
2.1. Vynořující se dospělost	15
2.2. Mladá dospělost.....	16
2.3. Střední dospělost	18
2.4. Starší dospělost	20
3. Výchova	22
3.1. Základní výchovné styly.....	22
3.1.1. Výchovný styl autokratický	23
3.1.2. Výchovný styl liberální	23
3.1.3. Výchovný sty autokraticko-liberální.....	24
3.1.4. Výchovný styl integrační	24
4. Komunikace.....	25
4.1. Partnerská a efektivní komunikace	25
4.1.1. Techniky efektivní komunikace	26
PRAKTICKÁ ČÁST	29
5. Metodika výzkumu	29
5.1. Cíl výzkumu	29
5.2. Výzkumné otázky	29
5.3. Volba přístupu a metody sběru dat	29
5.4. Etické otázky výzkumu	30
5.5. Průběh výzkumu.....	30
5.6. Popis výzkumného souboru	31
5.6.1. Charakteristika jednotlivých dětí	31
6. Výsledky rozhovorů.....	34

7. VÝSLEDKY ROZHOVORŮ	46
ZÁVĚR	49
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	50

ÚVOD

Ke zvolení tématu své bakalářské práce „Učitelka mateřské školy očima dětí“ mě vedla touha zjistit, jakou by si přály mít paní učitelku v mateřské škole samotné děti. Existuje rozsáhlé množství odborné literatury či jiných zdrojů, které vymezují a stanovují různé požadavky vztahující se k této profesi. Avšak to, co je mezi tím vším v očích dítěte upřednostňované, bylo pro mě klíčovou otázkou, a proto jsem se snažila o nalezení odpovědi.

Po ukončení studia na střední škole jsem dostala pracovní nabídku v mateřské škole a měla tak možnost vést si svou první třídu. A i když náš kolektiv prošel během školních let mnohými proměnami, společně jsme si prošli všemi prvními krůčky v mateřské škole. Cesta nás zavedla až ke třídě v povinném školním roce, před nástupem do základní školy. Děti tak měly v průběhu své docházky možnost se seznámit se všemi učitelkami v mateřské škole a na základě svých získaných zkušeností si utvořit představu, obrázek paní učitelky, kterou by si zde přály mít, spatřit, jakmile otevrou dveře do třídy. Mým cílem bylo tyto představy zjistit, ale i naopak být otevřená věcem, které se dětem nelíbí nebo díky čemu se cítí v mateřské škole nepříjemně, a pracovat na zlepšení, protože dle mého názoru je mateřská škola místo, ze kterého by si měly děti odnášet jen ty nejlepší vzpomínky, a učitelka je velmi významným článkem při jejich vytváření. Přestože jsme to my, kdo děti vzděláváme, leckdy to bývá naopak, a když jsme tomu otevření, dozvíme se velmi užitečné poznatky, se kterými poté můžeme dál pracovat.

TEORETICKÁ ČÁST

1. OSOBNOST PŘEDŠKOLNÍHO PEDAGOGA

Pojem osobnost je pro naši práci ústřední termín, proto začínáme vymezením této problematiky. Autorky Rozsypalová, Čechová, Mellanová uvádějí tyto charakteristiky:

- „Osobnost je člověk se všemi svými biologickými, psychickými a sociálními znaky.
- Jednotlivé vlastnosti osobnosti jsou spojeny a uspořádány určitým způsobem a navzájem se ovlivňují (osobnost je celek).
- Pojem osobnost vyjadřuje zároveň i odlišnosti jedince od ostatních lidí (individuální a typologické rozdíly).
- Psychické vlastnosti osobnosti jsou úzce spjaty s jejími biologickými a společenskými vlastnostmi.“ (Rozsypalová et al., 2003, s. 38)

Vlastnosti osobnosti se u jedince ukazují v podobě činností, jednání a chování. V povolání zaměřeném na pomáhání ostatním je pro pracovníka zásadní sledovat reakce, počínání lidí za různých okolností. Pokouší se v nich pochopit jejich projevy. Mnohé lze zjistit i z rozboru jejich činností, výsledků či výtvorů (Rozsypalová et al., 2003).

V každém z nás jsou mnohé síly. Pokud porozumíme těmto silám, dokážeme pak porozumět lidskému chování. Intrapersonální síly mají souvislost s našimi vnitřními pochody, interpersonální se vyznačují vztahem s lidmi v naší blízkosti. Síly označujeme dynamikou osobnosti. Fyziologické, psychologické a sociální potřeby jsou dynamickou strukturou vnitřního světa jedince. Mimo jiné se zde nachází i neklid, neshody vyvolané tlakem z nitra jedince či z jeho okolí (Drapela, 1997).

Osobnost lze dále strukturovat na schopnosti, rysy osobnosti, motivaci, charakter a temperament (Čáp & Mareš, 2007).

1.1. Osobnost v kontextu povolání učitelky mateřské školy

Od učitelky mateřské školy se předpokládá, že v průběhu vykonávání své profese bude pro děti významným činitelem ve výchovném působení a ovlivňovat tak jejich vzdělávání. Pohled na učitelku se odráží z představ o matce, která je ideální a laskavou osobou. Způsob, jakým o děti pečuje, je založený na mateřském instinktu, lásce, propojenosti s jejími dovednostmi a vzděláním. Učitelka je nejen osobou, která vede, plánuje, podněcuje k činnostem, radí, vysvětluje, pomáhá, ale i citlivě odhaluje míru uspokojování potřeb každého dítěte i celého kolektivu. Představuje v očích dětí vzor, kterým prezentuje určité společenské vztahy, pravidla a řád (Opravitová, 2016).

Podle Valacha (1998) se v psychologii rozumí osobností individuální jednota člověka, projevující se integrací, interakcí a směřováním k cíli. Od osobnosti učitele se tak očekává vyšší úroveň morálních vlastností v úzkém spojení s vykonáváním jeho profese. Vyzrálý učitel má rozsáhlý kulturně politický rozhled a vysokou vzdělanost ve svém oboru. Neobejde se bez komunikačních dovedností a silného, vřelého vztahu k dětem. Při práci s lidmi musí být učitel expert, jelikož působí ve vzájemném procesu utváření jedné osobnosti druhou (Valach, 1998 in Nelešovská, 2005).

1.2. Temperament v kontextu povolání učitelky mateřské školy

Temperamentem se u jedince rozumí soustava psychických vlastností, jež se ukazují ve způsobu jeho prožívání, vystupování a projevoování se. Jsou ovlivňované tím, jak lehce reakce vznikají, jakou mají sílu či v jaké míře dochází k jejich střídání (Rozsypalová et al., 2003).

Do struktury osobnosti učitele zařazujeme oblast, související s jeho temperamentem, a proto je podstatná znalost převažujícího typu, aby ho dokázal ovlivňovat a vyvaroval se tím tak jeho negativním projevům (Holeček, 2014).

1.2.1. Hippokratova, Galénova typologie

Tvůrci této typologie stavěli na tom, jaká tekutina převládá v lidském těle. Díky preciznímu zkoumání dospěli k charakteristikám jednotlivých typů, jejichž tvrzení platí dodnes. Nejdříve ji zpracoval Hippokrates a poté ji upravil Galénos z Pergamu. Došli

k rozlišení čtyř temperamentových typů, jimiž jsou sangvinik, cholik, melancholik a flegmatik (Holeček, 2014).

U temperamentového typu sangvinika převládá tekutina krev. U jedince se projevuje skrze veselost, společenskost, nestálost, čilost. Žluč je symbolická pro cholika, u kterého vyvolává dráždivost, vzteklost, lehce se rozčílí, ale většinou téměř okamžitě nalezne klid. Pro flegmatika je příznačný hlen. Jedinec, ačkoliv je spolehlivý, tak i mimo jiné disponuje lhostejností, netečností, pomalostí. Melancholikovi se přisuzuje černá žluč. V tomto temperamentu se jedinec vyskytuje po většinu času v zasmušilém rozpoložení. V projevování citů je pomalý, ale zato jsou dlouhotrvající a hluboké (Rozsypalová et al., 2003).

Mezi lidmi většinou neobjevíme jedince, který by měl vyhraněný pouze jeden typ. Spíše poznáváme lidi se smíšenými typy, kde dominují určité temperamenty nad ostatními. Učitel by měl být nejlépe vybavený temperamentovým typem sangvinika, cholika, flegmatika, a to pro jejich pozitivní charakteristické vlastnosti. Temperament melancholika by u učitele neměl převažovat nad ostatními typy, jelikož jeho přednosti mohou být žáky zneužity (Holeček, 2014).

1.2.2. Jungova typologie

Do Jungovy temperamentové typologie zařazujeme extroverty a introverty. Extrovert se charakterizuje družností, společenskostí. Jedinec má mnoho přátel. Nelibost vidí v činnostech jako je četba či studium. Vyhledává takové, jež mu vyvolávají vzrušení nebo možnost riskovat. Dále extrovertovi náleží impulzivita, schyluje se k agresivnímu jednání. Mimo jiné je pro něj typická bezstarostnost, nenucenost a v neposlední řadě veselost či lehkomyšlnost (Holeček, 2014).

Protikladným temperamentovým typem je introvert. Jedinec naopak působí klidným dojmem, introspekci, nesmělostí. K jedincům, kteří nejsou jemu blízcí, se chová zdrženlivě a uzavřeně. Příkladá velkou váhu na splnění svých každodenních povinností, uznává spořádanost s ohledem na životní styl. Svoje emoce má naprosto pod kontrolou, rozhněvá se velmi vzácně. Jedinec vyzařuje spolehlivost a klade vysoké nároky na morální aspekty (Holeček, 2014).

Langová (1992) uvádí, že kdysi se při vzdělávání na pedagogických fakultách získávaly znalosti pro vykonávání učitelské profese, pro niž by byl vhodný typ temperamentu extrovert s ohledem na jeho dynamické vlastnosti. Učitel je schopný snadně a pružně navazovat mezilidské kontakty, umí v různých pedagogických situacích navodit uvolněné prostředí. Další důvod pro volbu extrovertů byl jejich narůstající počet mezi lidskou populací. Slabinou extrovertních učitelů je nedostatečná obsahová hloubka, propracovanost a samostatnost. Tato charakteristika je přínosná pro vzdělávání učitelů na vyšším stupni. Neutrální umístění učitele je mezi introvertem a extrovertem (Langová, 1992 in Holeček, 2014).

1.2.3. Eyseneckova typologie

Eyseneck rozšířil Jungovu typologii temperamentu o neurotismus. Označuje se labilitou a stabilitou. Labilitou se rozumí jedinec náladový, neklidný, chybí mu sebekontrola a sebejistota. Mnohdy ho rozruší situace, které nejsou tolik intenzivní. S ohledem na společenské soužití je plachý. Stabilita je pravým opakem lability. Od učitele se požaduje, aby se jeho neurotismus vyskytoval v okolí stability (Holeček, 2014).

1.3. Učitelka mateřské školy a její profesní dovednosti

Na učitelku mateřské školy se vztahují nároky, jež jsou obsažené v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Ty k úspěšnému vykonávání profese od učitelek očekávají rozšiřování poznatků v psychologické a pedagogické oblasti. Láska a smýšlení správným směrem je již pro rozkvět dítěte nedostačující. Učitelka by měla mít znalosti, jež budou odpovídat vybraným oblastem s ohledem na „úroveň současného stavu poznání.“ (Mertin & Gillernová, 2015, s. 10)

Gillernová (2015) uvádí, že mateřská škola je místo, kde probíhá velké množství různorodých činností, od kterých se vyžaduje určitá odbornost, ale mimo jiné se učitelka potýká s rozmanitými vztahy na pracovišti. Aby učitelka úspěšně zvládala činnosti a vztahy, využívá přitom profesních dovedností, které se vztahují k náplni činnosti, a to zejména v činnostech výtvarných, hudebních, tělesných nebo jiných, obsahově rozličných aktivit. Mimo jiné se zaměřuje i na metodické zpracování, např. bere zřetel na věk dětí. Dále užívá dovednosti v oblasti sociální, diagnostické či speciálně výchovné, ty se vztahují k zvládnutí různých úrovní interakcí, povahy, a také se účastní na rozvoji

dítěte či na rozvoji vztahů mezi ostatními vrstevníky, rodiči nebo jinými pedagogy v mateřské škole. Základním pedagogickým dokumentem pro předškolní vzdělávání je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, v němž se příkládá důležitost profesním dovednostem učitelek. Tyto dovednosti se poté zaměřují na to, aby se naplňoval model předškolní výchovy a vzdělávání orientované k osobnosti dítěte, avšak předmětově orientovaný model opouští. Profesní dovednosti učitelky mateřské školy lze rozdělit do hlavních skupin (in Mertin & Gillernová, 2015).

Profesní dovednosti metodické a oborové se vztahují k tomu, co učitelka s dětmi vykonává, či jakým způsobem má činnosti metodicky a didakticky zpracované. I přesto, že tato součást vybavenosti učitelky je podstatná, tyto profesní kompetence se tolik nevyužívají (Mertin & Gillernová, 2015).

Profesní dovednosti diagnostické a speciálně výchovné jsou takové, které u dítěte respektují jeho vývojové a individuální zvláštnosti. Tyto dovednosti také rozlišují to, v jakém je dítě rozpoložení vzhledem ke spolupráci ve skupině, jeho přizpůsobení se při práci s jednotlivcem i ve skupině. Načerpání informace poté udávají podstatu intervence charakteristické pro dané dítě. Pedagogická diagnostika by měla být prováděna učitelkou průběžně, například reakcí na změnu v dětské skupině nebo na naladění při vykonávání určité činnosti (Mertin & Gillernová, 2015).

Profesní dovednosti sociálně psychologické (sociální) je možno spatřit v získávání předpokladů v procesu učení, díky nimž vstupuje do mnoha sociálních kontaktů prostřednictvím sociálních interakcí. Dovednosti sociální dětí a dospělých nelze poznávat či změřit. Avšak lze vyvozovat z toho, jak se projevují nebo při volbě vykonání sociální aktivity. Díky těmto sociálním aktivitám a vhodně zvolené reflexi dochází k jejich rozvoji. Každá učitelka má individuální stupeň osvojování těchto dovedností. Není ovlivňovaný věkem, získanými znalostmi nebo rozsahem vykonávání své profese v mateřské škole. K tomu, aby docházelo ke zdokonalování činností v mateřských školách, je jednou z podmínek rozvíjení sociálních dovedností (Mertin & Gillernová, 2015).

1.4. Učitelka mateřské školy a její sociálně-psychologické profesní dovednosti

Mezi profesní kompetence učitelky mateřské školy patří sociální dovednosti, které jsou předpokladem či základem pro uplatnění i dalších skupin profesních dovedností. Lze mezi ně zařadit dovednosti diagnostické, speciálně výchovné nebo metodické. Sociální dovednost můžeme rozdělit na dvě složky. A to na složku, kdy se vztahují dovednosti k sobě samému, sem zařazujeme sebereflexi, rozpoznávání a schopnost přiměřeně projevit emoce, autentičnost. Druhá složka se vztahuje k mezilidským vztahům. Zahrnuje empatii, akceptaci druhých, otevřenost ve vyjadřování za sebe, tolerování odlišných pohledů druhých, mnohé komunikativní dovednosti (Mertin & Gillernová, 2015).

Pro práci učitelky se využívají sociálně psychologické profesní dovednosti, avšak jejich výčet nelze téměř zkompletovat, protože se navzájem překrývají, doplňují či dochází k různým kombinacím. Inventář sociálně-psychologických dovedností zahrnuje úroveň, které jsou řazené abecedně dle jejich pojmenování, pořadí nemá vliv na význam. Díky osvojení a rozvoji těchto dovedností učitelka upevňuje svou profesní jistotu, zvládá tak změny nebo výchovně-vzdělávací situace, do kterých patří například děti s handicapem, odlišnými kulturními zvyklostmi. Platí také to, že všechny sociálně-profesní vlastnosti učitelky probíhají v činnostech i profesních vztazích nebo mezi odlišnými sociálními partnery (Mertin & Gillernová, 2015).

2. DOSPĚLOST

V souvislosti s osobností předškolních pedagogů můžeme uvažovat i o věku pedagoga a o tom, jak se jeho věk, zralost a zkušenosti podílejí na jeho autoritě, jeho schopnosti děti provázet a rozvíjet pro jejich budoucí vývoj.

Ve společnosti nelze počátky dospělosti zachytit žádným charakteristickým mezníkem, jenž by tuto změnu prokázal. Existuje pouze jediná možnost, jak dospělost definovat, a to dosažením právní dospělosti neboli zletilosti. Dospělost rozdělujeme na mladou, střední, starší (Vágnerová, 2007).

2.1. Vynořující se dospělost

Jeffrey J. Arnett (2000 in Blatný, 2016), americký psycholog, přišel s modelem vynořující se dospělosti, která je samostatným vývojovým obdobím. Z toho lze usoudit, že pozdní adolescence a mladá dospělost nejsou její součástí. Nejedná se tak ani o přechod do dospělosti, jenž indikuje prozatímní proces, trvající až 10 let. (Arnett, 2004 in Blatný, 2016) Vynořující se dospělost je obdobím, vyznačující se psychosociálním konstruktem, objevujícím se u mladé populace v zemích, které jsou pokročilé po ekonomické stránce oproti ostatním vývojovým obdobím, jejichž základ spočívá v biologické rovině a univerzálnosti. Podíl na tom nese odkládání manželství, rodičovství, ale také i oddalování profesní přípravy. Arnett (2000 in Blatný, 2016) uvádí, že vynořující se dospělost lze charakterizovat mezi 18. a 25. rokem života. Avšak toto věkové rozmezí se může měnit v závislosti na zemi a příslušnicích etnických skupin. Arnett (2004 in Blatný, 2016) určil pět znaků vynořující se dospělosti, jimiž jsou „zkoumání identity, nestability, zaměření na sebe, pocitu „mezi“ a možnosti/experimentování.“ (Arnett, 2004, in Blatný, 2016, s. 130)

Millová (in Blatný, 2016) uvádí, že v poslední dekádě dochází v euro-americkém společenství k důležitým modifikacím v pohlížení na mladé lidi, jež jsou na počátku dospělosti. S dospělostí je spojováno přijímat závazky a zodpovědnost, nezávislost v rozhodování a finanční samostatnost, avšak tyto záležitosti se přesouvají do vyšší věkové hranice dospělého člověka. (Nelson & Luster, 2015 in Blatný, 2016) Údaje jsou potvrzené i zjišťováním Českého statistického úřadu. Mladá populace se stěhuje od svých rodinných příslušníků v čím dál více pokročilém věku. Roku 1955 přebývalo u svých

rodičů zhruba 15 % ženské a 32 % mužské populace, ve věkovém rozhraní od 25 až 29 let. Avšak rokem 2012 se počty zvýšily, a to u žen na 31 % a u mužů takřka na 50 %. (Kohoutová, 2014 in Blatný, 2016) Díky těmto úkazům dochází k demografickým změnám. Uzavírání manželského svazku či přebírání role rodiče se střetávají s mnohým proměnami. Vyplynají ze získaných informací Českým statistickým úřadem. V roce 1989 docházelo u žen k prvnímu manželskému svazku ve 21,8 letech, u mužů v 24,6 letech. V roce 2014 se věk zvýšil na 29,8 let u žen a u mužů na 32,3 let. Zvyšuje se nejen věk uzavírání prvního manželství, ale mimo jiné i věk prvorodiček. Jejich průměrný věk v roce 1989 byl 22,5 let, avšak v roce 2014 se zvýšil až na 28,1 let (Český statistický úřad, 2015 in Blatný, 2016).

Někteří předškolní pedagogové, absolventi středních škol, nastupují do svého povolání v tomto věku. Vzhledem k posunu „dospělosti“, se mohou někteří setkat s pochybnostmi na straně rodičů svěřených dětí či od starších kolegyň. Pochybnosti se vztahují k jejich vyzrálosti, odpovědnosti k vykonávání své profese, a k tomu, zda jsou schopni převzít zodpovědnost za děti ve své třídě.

2.2. Mladá dospělost

Millová (in Blatný, 2016) uvádí, že mladá dospělost je prvotním obdobím, kdy jedinec vstupuje do nové etapy svého života, jež se nazývá dospělost. Pro dětství a dospívání byly typické změny fyzické, naopak v mladá dospělosti dochází ke změnám v psychosociální oblasti. Můžeme sem zařadit vztahy v rodině, vzdělávání či zaměstnání, které jsou různě ovlivňovány.

Mladá dospělost je vymezována věkem od 20 do 40 let. Pro biologickou stránku jsou charakteristické proměny v sexualitě, která nese podstatný význam pro partnerský vztah. Potřeba mít dítě závisí na individuálním vývoji osobnosti dospělého jedince, s nímž souvisí vzrůstající důležitost reprodukční složky. Psychosociální vymezení je od biologického komplikovanější. Změny, k nimž dochází, nejsou jasně časově určitelné, probíhají u každého jedince individuálně v odlišném časovém úseku. Psychosociální znaky se prolínají do různých oblastí, mezi které řadíme změny v osobnosti (Vágnerová, 2007).

V dospělosti přichází člověk do celkového osamostatnění, kdy se může svobodně rozhodovat, přijímá zodpovědnost vzhledem ke svému rozhodování či za své počínání k druhým i sobě samému. S dospělostí je spojováno nabírání sebejistoty, sebedůvěry, odhadnutí vlastní síly a kompetence, náležející k předpokladům soběstačnosti, kterou poté můžeme spatřit v osobní vyrovnanosti. Dospělý jedinec zvládá své emoce i jednání, je schopen odsunout své uspokojení nebo své potřeby, přizpůsobit se okolním situacím (Vágnerová, 2007).

Další změnu můžeme zaznamenat v sociálním rozvoji, kdy se osobnost jedince promítá do vztahu s ostatními lidmi. V období dospělosti končí závislost na rodině a jejich vztahy se stabilizují oproti období dospívání. Dospělý jedinec nahlíží na rodiče objektivně, uznává a přijímá jejich zkušenosti či rady. Do svého života je však promítá pouze za předpokladu, že jim přijdou přínosné. Rozvoj osobnosti se zastaví v momentu, kdy dospělý jedinec kvůli ekonomické závislosti stále setrvává u svých rodičů. Nejvýznamnějším činitelem v období mladé dospělosti jsou vztahy s vrstevníky. Již by měl dokázat žít s partnerem či partnerkou s ohledem na respektování jejich potřeb a zároveň je sladit s těmi svými. Pokud se zadaří, jedinec splňuje nároky pro rodičovskou roli. Vyvrálost sociálních vztahů se ukazuje i v jeho profesi, kde by měl být schopen dokázat komunikovat s lidmi, kteří zaujímají nadřazenou nebo podřazenou roli (Vágnerová, 2007).

Co se týče těchto profesních rolí, nastává jejich konec sociální tolerance vůči období příprav a experimentování. Mladý jedinec přijímá nějakou verzi profesní role, která nabývá stálé, ojediněle definitivní platnosti. Přelomem 20. a 30. roku se již u jedince nejedná o řešení potenciálních či budoucích alternativ, jejichž realizace bude na konkrétní dobu odložena, profesní role se stávají přítomnou skutečností. Jedinec pokládá základ své profesní kariéry, může projít různými proměnami, ale již se nejedná o nijak velkou změnu (Vágnerová, 2007).

Schopnost zvládat profesní role odpovídá psychosociálním kritériím dospělosti. Ukazují, že jedinec zvládá plánovitě pracovat a omezit své potřeby na úkor povinností. Získává vzhledem ke své profesní pozici identitu, jenž je zdrojem pro jeho sebepotvrzení a sebedůvěru. Kromě toho zobrazuje příslušnost v nějaké sociální skupině, která jedince společensky vymezuje a má vliv i na jeho sociální postavení. Vykonávání profese

vyžaduje určitou časovou náročnost, díky níž je ovlivňován životní styl jedince (Vágnerová, 2007).

Myslím si, že v dnešní době velmi záleží na tom, jaké si mladý člověk stanoví ve svém životě priority. Těm poté dává přednost a upřednostňuje je před jinými milníky na své cestě. Někteří si zvolí vyšší vzdělávání na úkor toho, že budou nadále bydlet u svých rodičů, a jiní preferují svůj kariérní posun, přijímají tak vše, co je na jeho rozvoj potřeba. Tím však odsouvají svou rodičovskou roli do pozadí. Všechny změny tak probíhají individuálně, v různém tempu či délce a bývají velmi proměnlivé. Souhlasím s tím, že psychosociální vymezení v životě každého jedince je komplikované uchopit.

2.3. Střední dospělost

Období střední dospělosti je vymežováno věkem od 40 do 50 let. Prioritním posláním je získat a udržet svou profesní pozici, ustálit pozitivní rodinné vztahy s partnerem, dětmi, se svými rodiči. Charakteristickým rysem středního věku je, že se jedinec vyskytuje na vrcholu své zralosti či zvyšuje svou zodpovědnost a připravenost ji přijímat. Během období mladé dospělosti docházelo k postupnému rozrůstání, ale ve střední dospělosti vyvrcholuje, s čímž je spjato přebírání vztahové zodpovědnosti nejen k dětem, stárnoucím rodičům, ale i k celé společnosti, která do jedince vkládá důvěru v jeho naplnění povinností. Mimo jiné usiluje o obohacování života svého i blízkých (Vágnerová, 2007).

Střed dospělosti odpovídá počátkům tohoto období. S posouvající se délkou dožití a v souvislosti s čím dál větší tendencí odsouvat naplňování předpokladů dospělosti se posunuje i střed života, kdysi mezi 35. a 45. rokem. Tento mezník je pokládán za vývojově důležitou etapu v životě. Mnozí autoři hovoří o krizi středního věku (Vágnerová, 2007).

Středním věkem se rozumí nabytí určitých výsledků, splnění si cílů ve své profesi i cílů ve svém osobním životě a člověk se nyní ocitá v situaci, kdy přemýšlí, jakým směrem se jeho život bude dále ubírat. Eventuálně si zvolí cíle, které nelze uskutečnit, a nenachází žádné možné východisko k jejich získání. V těchto případech se jedinec ptá, jaký význam lze shledávat v každodenním shonu či rutině v pracovním a rodinném životě. Pokud se zadaří dospělému jedinci najít ve svém životě význam, můžeme jej vidět v případech, kdy opomíjí své potřeby, potíže, objevuje význam v pracovních činnostech, ve vztahu

k nejbližším osobám či v pomáhání druhým. Příznivé je pro něj doplňovat svůj život kulturou, ale nejen svůj, nýbrž i osobám blízkým. Zdolává jednostrannou orientaci na externí úspěšnost a hodnoty související s konzumním způsobem života nebo zdolává jednostrannou extraverci. Naopak, když se jedinci nedaří význam nalézt, jeho život je frustrující. Nakládá na svá bedra problémové cíle prostřednictvím shromažďování svého jmění, zvyšování své moci, vyhledává různé milenecké vztahy a častokrát se objevují sklony k alkoholismu. Vedle toho se jedinec zhoršuje po tělesné a psychické stránce (Čáp & Mareš, 2007).

Avšak k označení krize středního věku je přijatelnější používat méně akcentovaný termín. V jedinci se hromadí neklid, nelibost je spojována s pocitem nesmyslnosti a prázdnoty v ubírání se svým životem. Probíhají určité životní obraty neboli změny v zaujímání životního postoje, jehož další vývoj nelze nijak ovlivnit. Ve střední dospělosti přichází na řadu obrat v porozumění vlastnímu životu, z něhož vyplývají tendence bilance, směřované ke změnám či zlepšování se v poznávání sebe sama (Vágnerová, 2007).

Na sklonech k bilanci se podílí vědomí životního zlomu, s nímž souvisí časová omezenost. Jedinec se v období střední dospělosti zaměřuje na všechny časové úseky, jimiž je minulost, přítomnost i budoucnost. Vidina budoucnosti je spojována s předpokládaným pokračováním vývoje osobnosti, i když v jisté míře omezeným. Před nabytím padesátého roku života si je jedinec vědom své zranitelnosti a nesprávné představy o důležitosti sociální úspěšnosti. Tento poznatek je natolik silný, že mu zpřístupňuje nové šance osobnostního rozvoje. Bilance se ukazuje prostřednictvím hodnocení minulosti a představou o budoucnosti (Vágnerová, 2007).

Bilance minulosti se zakládá na posuzování svého dosavadního života, pod vlivem zkušeností získaných díky aktuálnímu vyladění a vztahu s referenční skupinou své věkové kategorie. Jedinec posuzuje svou pracovní pozici v zaměstnání, rodinu, přítelkyni či přítele, děti, ale také i svůj zdravotní stav, vzhled či svoji psychickou a somatickou působnost. Porovnává své nynější postavení vzhledem k tomu, o čem snil a v jakém rozsahu proběhlo jejich naplnění. Ve středním věku je východisko bilance a rozhodování upevněno jinde než v začátcích dospělosti. To má dopad na změnu ve vnímání dříve

zvolených cílů. Nyní může tyto cíle vidět jako zbytečné vynaložení úsilí do něčeho, co již pro něj nemá žádnou hodnotu (Vágnerová, 2007).

Pokud posuzujeme vlastní aktuální možnosti, hovoříme o představách budoucnosti. Ve čtyřiceti letech života jedinec předpokládá, že to, co již ve svém životě získal, mu bude nápomocné při dosahování svých cílů v budoucnosti. Tím, jak se jedinec rozhoduje o své budoucnosti, hledá i svůj nový smysl života, který ho bude provázet jeho druhou půlkou života. Měl by se zříct svých iluzí, respektovat hranice a adaptovat se na to, co je reálné. Vědomí jeho omezenosti může pronásledovat smutek, úzkost a obavy z toho, jakým způsobem se bude ubírat budoucnost. Tyto pocity mohou být příčinou vzniku paniky až nacházení zkratkovitých řešení. Naopak může přijít i rezignace k jakékoliv změně, související s přístupem k projevům své bezmocnosti (Vágnerová, 2007).

Pokud se zamýšlíme nad smyslem svého života a nad jeho naplněním, může být pro řadu předškolních pedagogů jejich profese jistou oporou, protože v ní naplňují svou potřebu pečovat o svět, což podle Eriksona (1999) je jednou z potřeb souvisejících s generativitou.

2.4. Starší dospělost

Období starší dospělosti je ohraničeno věkem 50 až 60 let. Postupně se zhoršuje tělesná a psychická kondice, různé kompetence i sociální postavení. Jedná se o proces, který nelze odvolat či zvrátit. Jedinec si je vědom ohrožení svých jistot a možných rizik ztrát užívat si své sociální pozice, nabytých prostředků i citového zázemí. Padesátý rok je mezník definitivního počátku stárnutí. U jedince se zvyšuje únava, zhoršují se některé funkce, jsou viděny první změny, potvrzující tento fakt. Tyto změny mají vliv na zvyšování nejistot a obav z toho, že jedinec selže. Mimo jiné stimuluje korekci sebehodnocení a postoj k sobě samému. Stárnoucí člověk se ocitá v pozici, kdy se musí vyrovnat s pozvolným ubýváním vlastních kompetencí, a učí se odhadnout své momentální možnosti (Vágnerová, 2007).

Tito učitelé bývají bohatým zdrojem zkušeností a poznatků, avšak náročnost učitelské profese má vliv na jejich výkon, který se střetává s únavou nebo s různými profesními frustracemi. Starší učitelé se často potýkají s komplikacemi vznikajících změn, inovací a čím dál většího zapojování technologií do vzdělávacího procesu. Dalším úskalím může

být proměna hodnost a norem nastupující generace, vztahující se k jejich potřebám, normám, uvažování a také změnám v chování (Lazarová & Jůva, 2010) .

S profesí učitele mateřské školy se také pojí nároky na fyzickou aktivitu v řadě činností s dětmi, což pro ně může být zatěžující.

3. VÝCHOVA

Výchova je organizované a cílevědomé působení na člověka. Díky tomuto působení by mělo být dosaženo pozitivních změn v osobnosti člověka. Hlavním cílem změn je socializování a dospění k svébytnosti jedince (Dvořáková et al., 2015).

Na procesu výchovy se podílejí nejen rodiče, ale i učitelé, vychovatelé či různé výchovné instituce (Čáp & Mareš, 2007).

Jedním ze základních úkolů učitelek v mateřské škole je spolupodílení se na výchově dětí, avšak cíl a smysl výchovy ve vzdělávání dětí předškolního věku byl po dlouhou dobu opomíjený. Změna nastala díky získaným zkušenostem ze společné výchovy v předškolních institucích, kde se zjistilo, že cílená výchova může u dítěte cestu ke zralosti a dospívání urychlit (Opravilová, 2016).

Pro mateřské školy bylo obtížné sestavit výchovný a vzdělávací cíl, včetně konkrétního obsahu, jenž by zajišťoval naplňování cílů. Výchovný cíl znázorňuje společenskou představu o významu, funkci a orientaci toho, jak dospělá generace vychovává a vzdělává generaci dorůstající (Opravilová, 2016).

Sociocentrický cíl výchovy vychází ze zájmů společnosti, pedocentrický cíl se naopak zaměřuje na vnitřní podmínky dětského vývoje. Učitelé a vychovatelé v rámci pedocentrického přístupu připravují takové podmínky, aby se vyvarovali omezování možností a příslibů, které v dítěti tkví. Mateřská škola klade důraz na neomezování, přirozenost dítěte a spontánnost. Dítě nabírá volnosti a svobody. Je mu umožňován dostatečný prostor k tvořivé hře, příležitostem k samostatnému vyjádření dle vlastních zájmů (Opravilová, 2016).

Konvergentní cíl je zaměřován na potřeby a zájmy dítěte z individuálního, sociálně osobnostního hlediska. Tento výchovný přístup se zakládá na vstřícné sociální komunikaci a demokratické spolupráci. Vztah mezi dítětem a vzdělávacím činitelem se zlidštuje (Opravilová, 2016).

3.1. Základní výchovné styly

Výchovný styl či způsob zobrazuje zásadní okamžiky oboustranných interakcí a komunikace dospělých s dětmi. Dochází k nim jak v rodinném prostředí, tak i v mateřské

škole při různých zájmových aktivitách. Způsob výchovy je naším pomocníkem, který nám napomáhá vyznat se v různorodosti výchovných jevů, jelikož ulehčuje rozlišovat rozmanité výchovné působení vzhledem k jeho efektivitě při používání prostředků a postupů ve výchově. Způsob výchovy obsahuje dvě vzájemně propojená hlediska, jimiž jsou kvality emočního vztahu k dítěti a formy výchovného řízení (Mertin & Gillernová, 2015).

3.1.1. Výchovný styl autokratický

V tomto výchovném stylu probíhá záporný emoční vztah a silné řízení. Učitel zaujímá postoj rozkazovací, kdy ze své pozice zakazuje, vyčítá, vyhrožuje. Dokonce dává různá varování či se uchyluje k trestům. U dětí tím vyvolává pocity napětí a strachu. Učitel je v tomto výchovném stylu jediný, kdo má moc hovořit, ostatní nepouští ke slovu. Svou pozornost u dětí věnuje jejich výkonům a kázni, nikoli jejich podmínkám a možnostem. Nerespektuje přání či potřeby dětí, nedbá ani na to, aby je znal. Pro něj je podstatné pouze to, že jejich povinností je striktně poslouchat. Při řešení aktivit neexistuje, aby dítě mělo svůj vlastní individuální postup. Přijatelné jsou pouze učitelovy pokyny, z čehož také vyplývá snižování dětské samostatnosti a iniciativy. V situacích, kdy se učitel snaží o žert, využívá ve své komunikaci ironii, či dokonce dochází k zesměšňování některých dětí (Čáp & Mareš, 2007).

3.1.2. Výchovný styl liberální

Výchovný styl liberální lze rozdělit na dva, a to na liberální styl s nezájmem o dítě, kde je záporný emoční vztah a slabé řízení, a na laskavý liberální styl s kladným emočním vztahem a slabým řízením (Čáp & Mareš, 2007).

Liberálním stylem s nezájmem o dítě se rozumí kladení nízkých požadavků na výkon dětí a nedostatečný dohled v jejich plnění. Učitel zaujímá lhostejné postavení nejen vůči tomu, co se v jeho blízkosti odehrává, ale i k dětem ve spojitosti s jejich výkony nebo jednáním. Objevují se situace, kdy se učitel před dětmi chová nejistě, případně sděluje své problémy (Čáp & Mareš, 2007).

Naopak v laskavém liberálním učitel dává dětem najevo své sympatie, respektuje jejich individuální potřeby, problémy, podmínky. Avšak jejich nedostatky omlouvá, na děti má

nízké požadavky, eventuálně nedohlíží na jejich plnění. V některých situacích učitel vystupuje dokonce jako ochraňující a litující matka (Čáp & Mareš, 2007).

3.1.3. Výchovní sty autokraticko-liberální

Jedná se o výchovní styl, v němž se vyskytuje záporný emoční vztah s rozporným řízením. Zobrazuje střídání autokratického stylu a liberálního stylu s nezájmem o dítě, případně probíhá jejich mísení (Čáp & Mareš, 2007).

3.1.4. Výchovní styl integrační

V tomto výchovném stylu lze najít kladný emoční vztah a střední, až zesílené řízení. Chování učitele je klidné, nevyskytují se agresivní výbuchy, úzkost či nervozita. Vynakládá úsilí k tomu, aby dokázal dětem pomoci nebo jim porozuměl. Děti s učitelem mohou mluvit i o záležitostech, které se netýkají pouze školy. Vkládá do dětí svou důvěru ve vykonání požadavku, který jim zadal. Nároky jsou na děti kladené přiměřeně s postupným zvyšováním. Při kontrole plnění úkolů volí laskavost, bez jakékoli stopy urážení, ponižování. Učitel podněcuje v dětech jejich samostatnost a iniciativu. Tento výchovní styl se má za nejvhodnější (Čáp & Mareš, 2007).

4. KOMUNIKACE

Mateřská škola je místo, kde se poprvé dítě setkává s někým, kdo nepatří do jeho blízkého okruhu dospělých. Učitelka zde prostřednictvím svého počínání, komunikace, mínění, tím, co má ráda, co se jí líbí či nelíbí, předává dítěti vzor, formulující jeho orientaci ve světě (Svobodová et al., 2010).

Tudíž lze soudit, že komunikace hraje zásadní roli při rozvoji dítěte, která se podílí i na vytváření pocitu vlastní svébytnosti. Učitel by měl být příkladem partnerské a efektivní komunikace a navozovat takové podmínky, aby docházelo ke vzájemným interakcím. V komunikaci existují tři oblastní kritéria. Jedním z nich je komunikační způsob učitele s dětmi, který lze spatřit ve zdvořilosti, přátelství či podpoře rozvoje dětského sebevědomí a sebepojetí. Do dalších oblastí je zařazováno jednání učitele. To se podílí jak na podpoře rozvoje učícího se kolektivu, ve kterém se dítě cítí být akceptováno a podporováno v rozvoji jeho schopností, tak i na utváření prosociálního chování. Jak již bylo zmiňováno, děti k učiteli vzhlíží, přijímají ho jako vzor, proto je důležité, aby komunikoval a spolupracoval především s respektem a úctou. Komunikovat by měl takto nejen s dětmi, ale i s jejich rodiči či se svými kolegy (Syslová, 2013).

Učitelka mateřské školy by se také měla v komunikaci s dětmi pokusit o otevřenost ve sdělování informací o sobě. Dává tím dětem možnost, aby ji lépe poznaly. Ochotně a trpělivě jednotlivým dětem opakuje zadání, naslouchá či povzbuzuje méně aktivní děti ke komunikaci. K jednání s rodiči dětí přistupuje bez předsudků a zdržuje se kritického pohledu na jejich metody výchovy (Průcha & Kořátková, 2013).

4.1. Partnerská a efektivní komunikace

Tato část bakalářské práce je čerpána zejména z knihy Respektovat a být respektován, která se zabývá respektující, efektivní a partnerskou komunikací.

Knihy je rozdělena na různé kapitoly, ve kterých je pozornost věnována jednotlivým technikám efektivní komunikace, či naopak na příkladech rozebírá situace vycházející z neefektivní komunikace. Právě tato neefektivní komunikace v dětském období zakoření. Její pozůstatky se promítají do dospělosti, která má poté vliv na výchovu další generace. Tímto začíná začarovaný kruh, do něhož se dostáváme. Jedním z předpokladů,

jak se z něj dostat ven, je uvědomit si své chyby a postupně je napravit osvojováním si nového přístupu ke komunikaci (Kopřiva et al., 2008).

Efektivní komunikace je především partnerská. Tento přístup je založený na rovnocennosti, respektování dítěte. Dává prostor pro vyjádření jeho názoru i pro návrhy řešení. Vyjadřuje důvěru, že dítě udělá to nejlepší, co může vzhledem ke svému věku a zkušenostem. Efektivní komunikací se vyjadřuje přesvědčení o hodnotě a kompetentnosti dítěte i zájem o to, co prožívá. Kdyby byl touto schopností každý pedagog vybaven a dokázal by zaujímat partnerský, respektující postoj k dítěti, docházelo by ke zvýšení efektivity práce ve třídě. To, co námi vyřčené chápeme jako pochopitelné, nemusí být pochopitelné pro druhé (Kopřiva et al., 2008).

V knížce autoři uvádějí, že nestačí mít děti rád, ale že základem pro dobrou výchovu a vzdělávání je respekt a partnerský přístup k nim. Děti potřebují hranice, rituál, meze. Pokud je nemají nebo jednou něco platí a jednou ne, jsou zmatené a častokrát se to projevuje změnou v jejich chování. Toto bývá pravděpodobný kámen úrazu u mnohých rodin. Již jsem se setkala s tím, kdy mi rodiče při předávání dítěte odvětili, že jejich dítě se ve školce chová jinak než doma. Doma nereaguje, nechce plnit žádné činnosti, je vznětlivý, či dokonce agresivní k sourozencům. Řekla bych, že mateřská škola poskytuje dítěti pevný režim, stálost. Děti vědí, co je čeká po další činnosti, vědí, co mohou očekávat od probíhajícího dne. Mateřská škola přináší dětem bezpečné útočiště, kde pedagogové poskytují dětem možnost se samy za sebe rozhodovat, možnost získávat své zkušenosti svým vlastním rozhodováním. Nikdo jim neříká, co mají a nemají dělat, co je správné a co ne. V mateřské škole je důležitější více než kde jinde, aby se zde uplatňoval partnerský, rovnocenný přístup. Na rozdíl od mocenského, kdy člověku dospělost dává „právo“ o všem rozhodovat a poroučet (Kopřiva et al., 2008).

4.1.1. Techniky efektivní komunikace

Popis a konstatování je technika, která se vyznačuje tím, že jedinec si něčeho všimne či cosi pozoruje a o výsledku informuje další osobu. Vyjadřujeme tím, že jsou dané věci tak, jak mají být, či nikoliv. V této situaci se očekává určitá náprava. Jádro této techniky je spatřováno v tom, že hovoříme o tom, co na nás v daný okamžik působí. Vyvarujeme se pak případného hodnotícího postoje vůči jiné osobě. Učitelka v mateřské škole využívá

při této technice přátelský hlas, volí vhodná slova. Dítě zaktivizuje oslovením jeho jména a následným popisem řeší vzniklou problematiku. Jedná se o partnerský vztah mezi dítětem a učitelkou, jenž vytváří bezpečnou atmosféru (Kopřiva et al., 2008).

Jednou z dalších technik je informace a sdělení. Informace jsou skvělý prostředek pro přenos poznatků, které nám napomáhají v objasnění nově vzniklých situací či předávají informaci o dané skutečnosti. Pokud je poskytnutí informací zajímavé, zvyšuje se pravděpodobnost jejich akceptovatelnosti a efektivnosti. Jedinec se bez nátlaku rozhoduje a zvažuje, zda získané informace použije. Jedná se o respektující přístup (Kopřiva et al., 2008).

Pro učitelky je tato technika skvělým nástrojem, který vede děti k samostatnému rozhodování, dává svobodnou vůli dítěti, aby danou skutečnost samo vyřešilo. Při nesení čaje ke stolku ho dítě rozlije na podlahu. Učitelka bez jakéhokoliv příkazu či zvyšování hlasu podá přátelsky informace: „Na podlaze je mokro, které může být nebezpečné. V umývárně jsou ubrousky nebo teta má hadr na podlahu“. (Kopřiva et al., 2008)

Technika vyjádření vlastních potřeb a očekávání vychází z našeho vlastního nitra v podobě našich potřeb a očekávání. Pokud zvolíme vhodné vyjádření, lze předejít případným nesrozumitelnostem. V případě, kdy u nás převládají negativní emoce, můžeme druhému sdělit naše strasti, nelibosti prostřednictvím přání či očekávání. Ponese větší efektivnost naplnění nežli sdělení o našem negativním rozpoložení, vyvoleném jeho počínáním. Mnohdy se dostáváme do pozice, ve které očekáváme, že ostatní přijdou na to, co potřebujeme. Nepřijdou-li na to, dochází u nás k rozladění či k rozčilení. Abychom se těmito pocitům vyhnuli, lze vyjádřit informace vhodnou formulací vět (Kopřiva et al., 2008).

I tuto techniku je možné využít v mateřské škole, a to například v situaci, kdy jsou všechny děti oblečené až na jednoho chlapce. Stále má dostatek času se oblékat, věnuje se jiným věcem v svém okolí. Pokud se místo „Honem, oblékej se!“ aplikuje věta „Pomohlo by mi, kdyby ses oblékl a mohli jsme jít ven.“, nejenže se s velkou pravděpodobností chlapec oblékne, ale dochází zde k oboustrannému rozvoji citlivosti a pochopení (Kopřiva et al., 2008).

Možnost volby vychází z respektujícího přístupu k dítěti, v němž je dítě rovnoprávným členem... Vkládáme tak do dítěte důvěru v samostatné rozhodnutí. Tato technika tkví v tom, že se dají dítěti dvě i více jasně formulované možnosti a až poté u dětí dochází k mnoha mentálním procesům. Učitelka by měla tuto možnost volby volit šetrně, aby ve třídě nedocházelo ke konfliktům, které by byly nad rámec jejího splnění (Kopřiva et al., 2008).

Použití už jen dvou vhodných slov se považuje za velmi efektivní komunikační dovednost. Využívají se v situacích, kde je zcela zřejmé, co se po daném jedinci chce. Tato dvě slova napomáhají k partnerskému vztahu, kdy nedochází k povyšování, vyčítání. Pouze poukazujeme na to, co je potřebné vykonat. Učitelce mateřské školy tato technika ušetří čas, energii a zároveň setrvává přátelská atmosféra (Kopřiva et al., 2008).

Prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí nabízí prostor pro učení vyslovit své mínění. Dává dítěti zodpovědnost a bez jakýchkoliv pokynů dítě směřuje k přemýšlení. Dokazujeme tak dítěti, že věříme v jeho schopnosti zvládnout vyřešit různé situace. V mateřské škole můžeme tuto techniku volit v případech, kdy se dítě dostává do konfliktu (Kopřiva et al., 2008).

PRAKTICKÁ ČÁST

5. METODIKA VÝZKUMU

5.1. Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak oslovené děti rozumějí povolání učitele mateřské školy a jaký by podle nich měl být.

5.2. Výzkumné otázky

Pro kvalitativní výzkum byly zvoleny následující otázky:

Hlavní výzkumná otázka: Jaká by měla podle předškolních dětí paní učitelka být?

Vedlejší výzkumná otázka 1.: Jak se liší role učitele/učitelky v MŠ a na 1. stupni?

Vedlejší výzkumná otázka 2.: Jaké vlastnosti by měl pan učitel/ paní učitelka mít?

Vedlejší výzkumná otázka 3.: Co by měl pan učitel/paní učitelka umět?

5.3. Volba přístupu a metody sběru dat

K tomuto výzkumu byl použit **kvalitativní přístup**. Švaříček, Šedová a kol. (2007) uvádí, že ho lze chápat jako proces, ve kterém je možné zkoumat jevy a problémy v přirozeném prostředí, autentickém prostředí. Cílem je dosáhnout komplexních představ jevů, vytvořených z vysoce prohloubených informací a osobitého vztahu mezi účastníky výzkumu. Pro vykonavatele využívajícího prostředky kvalitativního výzkumu je podstatné propracovat se ke zjištění, jak lidé sociální realitu chápou, rozumí jí či ji vytvářejí.

Pro svou praktickou část bakalářské práce jsem zvolila **metodu rozhovoru**. Lze ho charakterizovat jako „proces, který se vyznačuje velmi vysokou interakcí mezi tazatelem a dotazovaným.“ (Skutil & kol., 2011, s. 89)

Podle Skutila & kol. (2011) rozhovor nese podobu strukturovanou, polostrukturovanou či nestrukturovanou:

- **Strukturovaná:** Při rozhovoru aplikujeme otázky, jež máme předpřipravené s eventuálními odpověďmi. Lze ho přirovnat k dotazníku, který je sdělován prostřednictvím verbálního sdělení. Otázky mají jasně danou posloupnost.
- **Polostrukturovaná:** Dotazovatel má připravené otázky zobrazující náčrt rozhovoru. Toho se však nemusí striktně držet, spontánně reaguje na příchozí odpovědi od dotazovaného.
- **Nestrukturovaná:** Metoda se ztotožňuje s každodenním rozhovorem, kde se vytyčuje důležitost přirozené konverzace. Kompetence dotazovaného jsou takové, aby směřoval ke stanovenému tématu a dosáhl informací.

V rámci rozhovoru s dětmi byl použit rozhovor polostrukturovaný a příležitostně doplněný kresbou, vycházející z určitých představ dětí.

5.4. Etické otázky výzkumu

Bakalářská práce obsahuje sepsané rozhovory a kresby dětí, u kterých zůstala zachována veškerá anonymita.

Rodiče byli informováni s mým záměrem a průběhem, jehož součástí je vedení rozhovoru s jejich dětmi. V rámci toho podepsali souhlas se zpracováním informací dítěte, který byl vytvořený vedením mateřské školy, v níž byl kvalitativní výzkum prováděn.

5.5. Průběh výzkumu

Rozhovor byl vedený s dětmi v průběhu měsíce ledna a února. Zapojili se do něj dva chlapci a tři děvčata. Konal se v prostoru naší třídy či jídelny během spontánních herních činností, kdy byl ve třídě malý počet dětí, nebo v krátkých časových úsecích během odpoledního odpočinku. Mým záměrem bylo omezit ruch či podněty, které by mohly děti při rozhovoru vyrušit.

Tato místa jsem zvolila na základě toho, že jsou dětem známá a probíhají zde veškeré činnosti, s nimiž souvisí i mnoho příležitostí k otevřené, respektující komunikaci. Aby byly pro děti rozhovory příjemné a odbouraly se případné obavy, vyhledávala jsem situace, kde bylo možné se připojit ke hře dětí nebo sedět s nimi u stolečku při volné

kresbě. Na závěr rozhovoru byly děti požádány o kresbu paní učitelky, do které by přenesly svou představu o ní samotné.

5.6. Popis výzkumného souboru

Výzkum je prováděn v mateřské škole s dětmi v posledním roce před nástupem do základní školy. Jedná se o homogenní třídu, ve které je zapsáno 25 dětí ve věku od 5 do 6,5 let. Dochází sem 16 chlapců, 9 dívek a z toho je 8 dětí s odkladem školní docházky.

Některé děti mám již od jejich 3 let, v průběhu dalších let došlo k mnohým proměnám. Společně jsme si tak prošli začátky, sbíráním nových zkušeností a vzájemného učení se jeden od druhého.

Společným cílem třídy je snaha vést děti k vzájemnému respektování, spolupráci, a především k prosociálnímu chování v souladu s efektivní komunikací.

5.6.1. Charakteristika jednotlivých dětí

Jakub

Jakub, 6,5 let, s odkladem školní docházky, do mateřské školy nastoupil do třídy Sluníček ve 3 letech. Od prvopočátku přicházel s velkým nadšením a bez potíží navazoval své první přátelské vztahy. Jakub je velmi hovorný, společenský, přátelský a v kolektivu zvládá bez obtíží spolupracovat či se domlouvat na způsobech řešení. Nejen k dětem, ale i k dospělým je velice vnímavý, empatický, dokáže jim pomoci a vhodně formuluje slova. Za svou chybu se dokáže omluvit či ji přiznat. Jeho zvědavost přináší potřebu neustále nových informací a podnětů, které potřebuje znát do hloubky i pochopit jejich souvislosti. V případě, že jim Jakub nerozumí, doptává se, aby došel k vyřešení dané problematiky. Vyhledává konstruktivní činnosti či kresbu, kde uplatňuje svou bohatou tvořivost a fantazii. Mezi jeho další oblíbené aktivity v mateřské škole je hudba, sportovní aktivity, zejména pohybové hry.

Jakub byl při rozhovoru velice hovorný a otevřený. Nebál se hovořit i o věcech, které nespĺňují jeho představy o paní učitelce, jež jsou opodstatněné zkušenostmi z průběhu jeho školní docházky v mateřské škole. Jakub dokonce sám přicházel v průběhu dne s novými představami, které ho napadly během činností a byl nadšený, že mi je může sdělit.

Tereza

Tereza, 6,5 let, s odkladem školní docházky, se poprvé setkala s mateřskou školou v 2,5 letech ve třídě Kuřátek. Z tiché, plaché, stydlivé Terezy se stala velmi zvědavá, přátelská a průbojná předškolačka, která se nezalekne jakýchkoliv obtíží. Vítá situace, kde může převzít svou vůdčí roli, především při kooperativních činnostech. Tereza má také ráda přehled o věcech a o veškerém dění kolem sebe. Sama sděluje: „Babička říká, že jsem hotová ředitelka zeměkoule.“ Nejčastěji vyhledává výtvarné činnosti a spontánní hru, ve které dokáže prostřednictvím své energie vtáhnout do děje nejen děti, ale i dospělého. Jakmile je někdo z kamarádů v nesnázích, Tereza neváhá a podává pomocnou ruku.

V průběhu rozhovoru Tereza hovořila bez zábran. Pokud se přešlo na téma, které ji velice zaujalo, sama se mě na mnohé věci dotazovala a chtěla vědět více podrobností. Rozhovor se tak dostával do střídavé režie Terezy a mě.

Lucie

Lucie, 6 let, ke mně přešla z třídy Sluníček do třídy Koťátek ve věku 4 let. Brzy se dokázala bez obtíží začlenit mezi nový kolektiv dětí díky své odvážné, průbojné a přátelské povaze. Pro Lucii platí, co na srdci, to na jazyku, bez ohledu na okolnosti či věkový rozdíl dotazovaných osob. Vyhledává tvoření u stolečku, volnou kresbu či různé námětové hry, kdy o někoho pečuje nebo hry, které se týkají „módních trendů“, obzvláště oblékání. Ve společnosti jak dětí, tak i dospělých srší z Lucie pozitivní síla, humor, ale jakmile vznikne konflikt, bez zaváhání se pouští do jeho řešení a postaví se za svého kamaráda.

Během rozhovoru docházelo u Lucie k proměnám emocí, jež vycházely z probíraného tématu. Hovořila téměř sama, pouze bylo mnou poukázáno na nějaké téma, abychom se neodchýlili od cíle rozhovoru.

Karolína

Karolína, 5,5 let, nastoupila do mateřské školy dosažením 3. roku a započala svou docházku ve třídě Sluníček. Pro Karolínu je typickým rysem úsměv, který u ní převládá téměř celý den, a přenáší ho tak i na ostatní v její blízkosti. Nemá ráda nespravedlivé chování nebo případy, kdy se k někomu někdo chová zle. S dotyčným soucítí a vším, co je v jejích silách, se snaží pomoci. To, že má Karolína srdce na správném místě, dokazuje i pomoc jiným, jako jsou mladší děti nebo děti v nějaké nesnazi. V mateřské škole

vyhledává nejčastěji výtvarné činnosti, skupinové aktivity a okamžiky, kdy může sdílet své zážitky.

Rozhovor byl vedený ve velmi příjemné atmosféře. Karolína bez ostychu otevřeně hovořila a sama se doptávala na věci, které jí nedávaly smysl. Týkaly se především chování paní učitelek, jež se jí nějakým významným způsobem dotklo.

Tobiáš

Tobiáš, 6 let, přešel ke mně ze třídy Sluníček do třídy Koťátek ve věku 4 let. Tobiáš má rozsáhlé znalosti z okolního světa, především díky elektronice, o kterou projevuje vysoký zájem. Jednou, až vyroste, chtěl by se stát slavným youtuberem. Mimo jiné se však zajímá o fotbal a parkur, dochází i na zájmové kroužky. Z toho vyplývá, že v mateřské škole vyhledává zejména pohybové hry, do který může vložit svou energii. Mezi ostatními dětmi je velmi přátelský, rád hovoří o světě počítačových her nebo dění ze sportu. V aktivitách založených na spolupráci nevyhledává žádnou vůdčí roli, avšak přináší do aktivit promyšlenou strategii a možnosti provedení.

V rozhovoru se choval velmi přirozeně, častokrát vtipkoval a vnesl tak velmi příjemnou a veselou atmosféru.

6. VÝSLEDKY ROZHOVORŮ

Jakub

Jakub se při povídání o paních učitelkách nejprve zaměřil na to, jaký je jejich úkol při vykonávání profese v mateřské škole. Uvádí, že jejich úkolem je připravit děti na školu. *„Naučit děti před školou něco nového, aby se naučily to, co potřebují ve škole.“* Je to pravděpodobně ovlivněné tím, že jeho už škola čeká a v rodinném kruhu je na tento přestup připravován již od minulého školního roku, kdy mu byl přidělen odklad školní docházky. Tento fakt potvrdil následujícími slovy. *„Mamka a tatka se mnou o tom mluvili.“*

Uvědomuje si, že mezi školou a mateřskou školou je rozdíl, který popisuje následovně. *„Protože paní učitelka ve školce nám dovolí si tady hrát, a i hrát různé hry nebo s námi třeba i zpívat u klavíru. Děláme spolu i úkoly u stolečku, které jsou pak důležité do školy, ale paní učitelka ze školy je přísná. Tam se učíš a pak tam máme přestávku a po ní se zase učíš a učíš. Až potom si pro tebe třeba přijdou rodiče, to si pak můžeš ale hrát. Jinak to ale nejde, aby sis hrála. Děti se tam učí psát, číst, počítat.“*

Dále Jakub popisuje, jakou si představuje mít paní učitelku, obzvláště po charakterové stránce, kdy vnímá nutnost vyváženosti mezi jednotlivými vlastnostmi. *„Měla by být hodná a někdy zase přísná. Přísná musí hlavně být, když ji děti zlobí.“* Proč by měla být přísná, upřesňuje s ohledem na morální hodnoty ve společnosti. *„Naučí nás tak to, co je správné a co ne.“*

V představě, kdy Jakub vchází do třídy, by si přál vidět paní učitelku veselou a usměvavou. Je si vědom, že to, v jakém je rozpoložení paní učitelka, může mít vliv nejen na něho samotného, ale i dokonce na celou třídu. *„Měla by se smát, hrozně moc se mi to líbí. Je to tu pak veselé, lepší.“* V této souvislosti s úsměvem uvádí, že by paní učitelka měla být nejen veselá, ale měla by si i dokázat udělat srandu sama ze sebe. Toto tvrzení se snaží přiblížit příkladem, který se mu vybavil z jedné činnosti z poslední doby. *„Seděli jsme v kroužku a ty se zeptáš: Kdo dneska přijel autobusem? Ty jsi při něčem vyskočila jako jediná a běžela. To bylo legrační.“*

Kromě těchto vlastností by měla mít paní učitelka pozitivní vztah k dětem, mít je ráda. Jakub si tento vztah spojuje s domácím prostředím, kde mu paní učitelka připomíná

maminku, a to i v souvislosti s některými dalšími požadavky, které jsou na něj kladeny. *„Připomíná mi maminku tím, že je na nás hodná a pak i přísná. Má nás ráda, dovolí nám si hrát. Taky mi ještě připomíná maminku tím, že nám říká, že musíme po sobě uklízet.“* Následně jsem se doptala, zda by mu mohla v něčem případně připomínat tatínka. *„Dokáže všechno spravit.“* Mnohdy totiž nastane situace, kdy je potřeba v mateřské škole něco opravit, a paní učitelka by si měla za pomoci své kreativity poradit. Tyto informace vycházejí z představ o milující, všestranné paní učitelce, co se nezalekne žádných „kutilských“ problémů.

Kombinace hry na hudební nástroje a zpěvu je pro Jakuba podstatnou složkou v představě o paní učitelce z mateřské školy. Vyplyvá z Jakubova zaujetí a nadšení pro hudbu, kterou častokrát vyhledává během dne. *„Hlavně by měla umět na klavír a zpívat.“* Rozhovorem jsme se poté dopracovali k předpokladům fyzické zdatnosti učitelky. Jakub si představuje paní učitelku, která zvládá jakékoliv sporty a cvičení. Dokáže je pak zařazovat do činností ve školce, ale nejen to, i se jich zúčastnit. Svěřil se, co se mu nejvíce líbí. *„Taky se mi líbí, když nám děláš opičí dráhu. Máme v tom překážky a vy je měníte. To je strašně hezký.“* Situaci Jakub ztvárnil kresbou paní učitelky při zdolávání překážkové dráhy, kde nejenom ukazuje, co mají na daném úseku dělat, ale i ona samotná s dětmi cvičí. *„Je to ohromná legrace, když s námi cvičíš. To jste vy, ale nejste učesaná.“*



Pokud by měl Jakub vyjádřit věc, kterou by rozhodně v představě o paní učitelce nechtěl, objevuje se v oblasti komunikace. Zvyšování hlasu uvádí jako vysoce nepříjemný prožitek, ačkoliv na druhou stranu si uvědomuje důvody k jeho použití. „*Nelíbí se mi, když zlobíme a vy pak musíte kvůli tomu na nás křičet. Je to nepříjemný a když ho hodně zvýšíte, úplně mi zabzučí hlavou. Je to tak strašně hlasitý, že mi to vadí. Nemám rád, když někdo křičí.*“

Tereza

Tereza vidí rozdíl mezi mateřskou školou a základní školou ve věkovém rozdílu dětí, kdy s jeho zvyšováním přicházejí proměny v jejich chování. Paní učitelka tak musí na základě vzniklých situací zaujímat vhodný postoj. „*Je tam hodně rozdílů. Paní učitelka ve školce pracuje s námi, malými dětmi a je taková hodná. Učitelka ve škole pracuje zas s velkejma dětma a je asi hodně přísná, protože jsou tam zlobivý děti. Oni neposlouchají, proto musí být přísná a dá jim třeba poznámku.*“ Na rozdíl od základní školy se podle Terezy v mateřské škole využívá k usměrnění dětí zvyšování hlasu nebo přesun z jednoho místa na druhé. „*Ve školce zakřičíte nebo nás rozsadíte.*“ Tereza hovoří i o rozdílnosti v nárocích na děti ze strany učitelky, či mužského zastoupení učitelů na základní škole.

„Chce po nás jiné věci než paní učitelka ve školce a taky nejsou jen paní učitelky, ale i učitelé.“ Tyto výpovědi jsou nejspíše podmíněné z postřehů od zaměstnanců základní školy, kteří jsou součástí blízkého okruhu lidí, s nimiž je Tereza v kontaktu.

Rozhovor dále přešel k paní učitelce a jejímu působení v mateřské škole. Paní učitelka děti vzdělává, připravuje je před školou, dohlíží na ně po dobu, co jsou rodiče v práci. V těchto bodech Tereza vymezuje úkoly spojené s touto profesí. *„Učíte nás a hlídáte nás, když rodiče jedou do práce nebo nás naučili do školy.“* Po doptání Tereza upřesňuje, co se například učí. *„Naučíte nás spoustu věcí, jako držet tužku, lepit, co dělat s nějakou věcí. Prostě všechno možný.“* Úkol dohlížet na děti či „hlídat“ ztotožňuje s rolí maminky. *„Vy jste jako naše druhá maminka.“* Paní učitelka v mateřské škole představuje osobu, se kterou by se děti měly cítit v bezpečí, a kdyby nastalo nějaké nebezpečí, měla by je být schopná ochránit. *„Cítit se v bezpečí, protože je taková hodná a kdyby nás někdo napadl, tak zavolá policii a ochrání nás.“* Kromě úkolu vytvářet pro děti bezpečné prostředí je dle Terezy důležité, aby našla u paní učitelky podporu a zastání. *„Měla by se nás dokázat zastat, třeba když děláme něco špatně a někdo na nás zakřičí a vy se nás zastanete.“*

V představě, kdy si Tereza může vybrat jakoukoliv paní učitelku, dominuje to, aby byla hodná. *„Měla by být hodná a neměla by být zlá.“* Vlastnost „hodná“ zařazuje v kontextu s emocionálním rozpoložením dětí, učitelka umí prokázat vůči nim empatii. *„Třeba když je nám smutno, můžeme za paní učitelkou jít a pomazlit se.“* Součástí učitelské profese je značná vybavenost vlastností, mezi něž například patří spravedlivost a trpělivost ke všem dětem. *„Měla by být taky spravedlivá nebo trpělivá.“* Na dotaz o upřesnění trpělivosti uvádí příklad. *„Třeba u hraní, kdy děti zlobí a dá jim šanci – Dost, máte jednu šanci k napravení.“* Trpělivost se dá také brát z pohledu zachování si tzv. chladné hlavy ve vypjatých situacích. *„Neměla by se rychle rozčítit, rozzlobit.“* Tereza poté zmiňuje důvěru, kterou by děti měly v učitelce cítit. *„Měla by být důvěrnostná.“* Po vyzvání vysvětlila, že si představuje paní učitelku, ke které nemusí mít obavy přijít a cokoli jí říci. Zůstane to pouze mezi ní a paní učitelkou. *„Myslím tím, abychom se nebáli jí všechno říct a že to třeba nikomu neřekne.“* Mimo jiné by se jí líbila paní učitelka veselá, usměvavá a v osobní pohodě. *„Aby byla veselá, když je šťastná a usmívá se.“* Tereza na závěr tuto

tématiku shrnula. „Paní učitelko, já vám ještě něco řeknu. Mě se nejvíc líbí na vás, že jste hodná a hodně s námi vyrábíte a hodně se usmíváte, a hlavně nás taky učíte.“

Tereza je velmi zvědavá dívka a je pro ni důležité, aby měla možnost neustálého přínosu informací, z tohoto důvodu si představuje paní učitelku jako osobu, co má širokou škálu znalostí či dovedností. „Měla by znát hodně věcí. Líbilo by se mi, aby znala všechno, co mě zajímá, protože jsem od malička Kelišová (nejedná se o rodné jméno, ale o přirovnání). Když si mamka s někým povídala, tak jsem prý přišla po čtyřech. Měla by znát všechno, na co se jí zeptám.“ Tyto znalosti by však měla mít i kvůli tomu, aby děti dokázala učit novým věcem. „No, měla by znát věci, které ještě neznáme a ty nás naučit.“ Tereza vymyslela pro takovou paní učitelku pojmenování. „Byla by to paní učitelka Vševedka jako děda Vševed, protože všechno zná.“ Pro vytváření silného pouta mezi dětmi a učitelkou je velmi podstatné vzájemné poznávání. Přála by si, aby se o ní něco dozvěděla. „Chtěla bych se dozvědět, kdy se narodila, všechno možný o ní.“ Myslím si, že toto tvrzení pramení z naší potřeby poznávat děti, kupříkladu k tomu, abychom jim lépe porozuměli, a opomíjíme tak vzájemné poznávání. „Líbí se mi, že nám říká věci o sobě.“ „Měla by umět hodně malovat, a hlavně s námi pracovat a pomáhat nám. Když se nám to nepovede, tak nám dá nový papír a pomůže nám s tím, dokud se to povede.“ Z tohoto tvrzení vyplývá, že mezi dovednosti učitelky by měla patřit malba, schopnost s dětmi pracovat a směřovat je s dopomocí k dosažení cíle. Ovládat hru na hudební nástroj či zpěv není natolik nutná záležitost v mateřské škole, jelikož podle Terezy existují i jiné alternativy. „Nevadí, že neumí hrát na klavír, dá se to vyřešit i jinak, a kdyby neuměla zpívat, tak ji to naučíme. Mohli bychom hrát na jiné nástroje, a kdyby nevěděla, kde jsou, tak bychom třeba mohli vzít tužky a nějakou krabičku a bouchat do toho.“ Tyto představy jsou pravděpodobně ovlivněné tím, že Tereza kresbu a malbu velmi často vyhledává, dává jim přednost před jakoukoliv hudební aktivitou.

Tereza vytvořila kresbu, kde znázorňuje paní učitelku, jak pomáhá dětem při zdobení stromečku. „Já jsem nakreslila školku a tady jsou paní učitelky v obraze a vánoční strom. Myslím, že by měly paní učitelky furt něco dělat. Měly by třeba zdobit stromeček u školky. A když třeba děti nějak nedosáhnou na zdobení, tak jim učitelka pomůže. Třeba nás zvedne. Měla by nám učitelka pomáhat.“



Při představě, co by Tereza chtěla všechno s paní učitelkou dělat, sděluje různé hraní her či prožití různých dobrodružství mimo mateřskou školu. „Hráli nějaký hry a zažívali spolu dobrodružství.“ Uvádí příklad dobrodružství. „Mě napadlo, že bychom někam spolu jeli autobusem na kopec a tam spolu jezdili na bobáčkách.“ Nejde ale pouze o vedení her, představuje si, že paní učitelka bude jejich přímou součástí. „Měla by umět víc s námi jako třeba cvičit a chodit na zahrádku. Hrát s námi Cukr, káva nebo na babu. Zapojovat se k nám a měla by na nás aspoň chvíli čas a nestála tam jako solný sloup.“ Tuto spojitost vyjadřuje i dalším tvrzením o tom, jak by se měla paní učitelka chovat k dětem. „Hodně dobře, že by měla hodně dobře pracovat a povídat si s dětma. Neměla by pořád něco někam zapisovat.“ Tereza si představuje paní učitelku, která je s dětmi v úzkém kontaktu a sdílí s nimi všechny aktivity. Hovoří i o komunikaci mezi učitelkou a dítětem, jejíž podstatou je vstřícnost, využívání vhodných dorozumívacích prostředků. „Normálně by za námi měla přijít a povídat si s námi. Tak aby nekřičela, usmívat se, protože když se mračí, mám strach, že bude křičet.“

Tereza by v žádné případě nechtěla paní učitelku, která požívá návykové látky nebo se nevhodně vyjadřuje. „Neměla by kouřit cigarety. To se mi nelíbí a neměla by říkat sprostá slova.“ Tento fakt je pravděpodobně ovlivněný zkušeností, kterou potvrzuje následovně.

„Nemůžu to říct ale před tátou, ten kouří furt.“ Dále pokračuje. *„Nelíbí se mi, když někdo kouří, protože jde z toho smrad a můžeš být pak nemocná, plíce a taky potom smrdí. To by se mi nelíbilo, kdyby paní učitelka smrděla.“*

Lucie

Lucie nejprve hovoří o rozdílech mezi základní a mateřskou školou. Nalézá rozdíly v denním režimu, který je v mateřské škole oproti škole různorodý. *„Jo, protože ve škole musíš sedět v lavici a tam musíš psát, počítat, a ještě se učit psací písmo, ale ve školce si nejdřív budeš hrát a pak se jdeme nasvačit, pak půjdeme ven, dáme si oběd a pak se půjdeme vyspinkat a pak si zase budem hrát a pak půjdeme domů.“* Na dotázání, zda i my v mateřské škole se něco učíme, odpovídá ano, ačkoliv s důrazem na odlišnost ve formách vzdělávání. *„Učíme, ale jinak, že pořád nesedíme v lavici a prostě mluvíme, hraje hry.“* Dále si všímá změny v chování u dětí, docházejících na základní školu, což vede i paní učitelku k tomu, aby byla v některých ohledech nekompromisní. *„Školáci jsou takový pubertáci, třeba ségra. Ty už jsou takový drsnější, že jsou takový zlejší a paní učitelka musí být přísná.“* Z tohoto lze usoudit, že Lucie má již určité informace a zkušenosti z rodinného prostředí.

Lucie dále definuje paní učitelku jako osobu, co děti vzdělává a napomáhá jim k získávání všeobecných znalostí. *„Protože nás učíš a říkáš dětem, co mají dělat, radíte nám třeba, jestli se to může jíst nebo ne.“* Úkol paní učitelky spočívá i v tom, jak si nastaví podmínky pro vzdělávání dětí se zřetelem na jejich bezpečnost, stanovení pravidel při pobytu mimo mateřskou školu a vyvarování se situacím, při kterých by mohlo dojít k onemocnění dětí. *„Aby se nám nic nestalo, a nebyly maminky smutný. Třeba abychom se někde neztratili, nezranili a abychom nebyli nemocní. Dáváte na nás pozor.“* Co se týče materiálního vybavení mateřské školy, Lucie hovoří o možném výskytu poškozování dětmi. *„Dávat pozor, abychom třeba nezničili celou školku.“* Tato výpověď pravděpodobně vychází z předpokladu nevhodného zacházení s hračkou, kdy může dojít až k jejímu zničení. V představách Lucie by měla být paní učitelka v první řadě hodná, chovat se k dětem s láskou a pečovat o ně. *„Hodná, aby se hezky chovala k dětem, aby se o nás hezky starala.“* Uvádí příklad, ve kterém jí paní učitelka připomíná maminku. *„Moji maminku, protože když jí to řeknu, že mám hlad, tak mi něco udělá.“*

Představy Lucie o paní učitelce se týkají její pohybové vybavenosti, konkrétně ze sportovního odvětví gymnastiky a baletu. „*Představovala bych si, aby uměla balet a gymnastiku, aby nás to pak naučila.*“ Dále by měla paní učitelka zvládat cvičit, zpívat nebo tancovat. „*Měla by umět taky cvičit, trsat a hlavně zpívat.*“ Lucie gymnastiku, balet a zpěv za doprovodu klavíru ztvárnila na dvou kresbách, kde se objevuje paní učitelka s dětmi při vykonávání těchto činností. Tyto požadavky jsou dle mých úvah pro Lucii velmi důležité vzhledem k jejím zálibám, kterým se doposud věnuje i mimo mateřskou školu a budou mít značný vliv na její budoucí vývoj.





Kromě dovedností si Lucie uvědomuje, že by mělo být nedílnou součástí paní učitelky umět děti vzdělávat či se o ně dokázat postarat, a proto je Lucie zařazuje do svých představ. „*Měla by umět učit děti a dobře se o ně starat.*“ V případě větší vzdálenosti od mateřské školy vyžaduje od paní učitelky orientaci ve světě. „*A měla by znát svět, protože kdybychom šli někam daleko, můžeme se ztratit.*“

Na dotaz, co by se jí nelíbilo na chování paní učitelky, sděluje příklad. „*Neměla by se chovat: Děti, vyberte si jinou hračku. Protože když nás něco baví, tak nás to prostě baví a chceme si s tím hrát, a když to paní učitelka řekne, tak jsme smutní.*“ Ačkoliv se jí toto chování nelíbí, vnímá důvody, proč by takto paní učitelka jednala. „*Kdybychom jsme si s tím jako minule nehezky hráli, ona by věděla, že si s tím budeme nehezky hrát zase.*“

Karolína

Karolína se nejprve při rozhovoru zaměřila na rozdíly vztahující se k mateřské a základní škole. Uvádí odlišnosti v režimu dne, náročnost kladenou na děti, či časté střídání učitelů podle probíraného předmětu. „*Já si myslím, že jo. Rozdíl je v tom, že mají hodinu, dělají furt nějaký úkoly a sedí v lavici, oni nespí. Jdou pak na oběd a vždycky jdou do družiny. Paní učitelek mají víc, protože mají víc hodin, a pak ve družině už je jiná. Ve družině je*

družinářka. Vy nás učíte něco lehčího než ve škole. My si hrajeme ráno, někdy děláme i takový ty věci, že vyrábíme, a když vyrábíme takhle něco, tak ve škole furt něco píšou.“ Pravděpodobně je toto tvrzení pod vlivem informací od staršího sourozence, který nyní dochází do první třídy, a tyto změny jsou pro něj velmi razantní.

Úkol paní učitelky v mateřské škole spatřuje ve vzdělávání dětí a v trávení času při odpoledním odpočinku. *„Váš úkol je, abyste nás učila věci a spinkali jste s námi, ať nespíme samotný.“* Karolína na žádost o upřesnění učení v mateřské škole uvádí přípravu dětí na základní školu, nikoliv ale od počátku docházení, ale až v povinném školním roce. *„Většinou ta poslední třída je už předškolácká a tam už je to příprava do školy. Tady nás učíte předškolácký věci.“*

Karolína by si představovala mít paní učitelku především hodnou. Měla by učit děti takové věci, co ještě neznají, a v dopoledních činnostech se věnovat tělovýchovným chvilčkám. *„Představovala bych si paní učitelkou hodnou, aby nás učila věci, který třeba my ještě neumíme, a vždycky s námi ráno cvičila, ať se procvičíme.“* Karolína dále upřesňuje na příkladu, v čem by mohla být hodná. *„Hodnost je taky v tom, že paní učitelky, když jsou hodný, tak nám dovolí na zahrádce si prostě dělat nějaký svoje věci, i v hraní třeba ve třídě. A měla by být ještě hodná v tom, že hrajeme takový hry, tak na konci si pak můžeme dělat, co chceme, ale musí se splnit, co je od paní učitelky, a měla by se ptát dětí, zda se jim něco neděje.“* Dále Karolína zmiňuje poznatek, který má již zaznamenaný od učitelek. Častokrát se stává, že se paní učitelka řídí svým plánem dne a opomíjí tak samotnou hru s dětmi. Představa Karolíny tak vychází z přání, aby se paní učitelky nedržely tolik svého plánu a více si s dětmi hrály. *„Představovala bych si mít paní učitelku ve školce takovou, že by nás učila a vždycky, když nás něco učí, aby měla taky pak někdy v plánu přestat dělat, co chce, a aby si šla s námi někdy taky pohrát.“* Paní učitelka by měla také dětem ve školce pomáhat. *„Měla by taky dětem pomáhat, když se něco nepovede, tak k ní děti přijdou a zeptají se, jestli jim pomůže, a ona jim pomůže.“*

Výtvarné činnosti zařazuje Karolína mezi své nejoblíbenější v mateřské škole. *„Nejradši mám to, když nám dáte barvy a my s nima můžeme něco vykreslit.“* Lze z toho usoudit, že by měla mít paní učitelka v určité míře osvojenou kresbu a malbu, kterou by poté nabízela dětem k tvořivému sebevyjádření, tento fakt potvrzuje následujícími slovy.

„Měla by být taková, aby nám dávala prostě barvičky a my bychom s ní malovaly, měla by umět s barvama.“

Komunikace je jedním z cenných nástrojů paních učitelek. Karolína tak podotýká, jak by se měly chovat při komunikaci s dětmi, a proč je v některých případech nutné zvýšit hlas. *„No, měla by nám říkat, co se jim chce, a když náhodou nějaké děti neposlouchají, tak o tom je to, že paní učitelka musí zvýšit ten hlas a říct jim: Děti, poslouvejte!“* Konverzace s paní učitelkou by měla probíhat v příjemné atmosféře a v případně nutnosti by se mělo zarazit přerušování hovoru jinými dětmi. *„Mluvit s náma tak, jako teď kon mluví s váma. V klidu, nahlas, abysme slyšeli, a když náhodou někdo do toho zakřičí, abyste řekli: Počkejte.“* Karolíně připomíná paní učitelka v některých ohledech mamku a tatku, kdy se na ni někdy rozzlobí nebo požadují slušné chování. *„Paní učitelka mi připomíná spíš tatku v tom, že se někdy na nás naštvete, a zase i mamka i s tátkou se taky někdy na nás naštvou. A chcete třeba podobný věci, že když jdeme k někomu jinému, tak řekneme: Dobrý den! A vy to chcete taky.“*

Při představách Karolíny si nepřeje, aby paní učitelka využívala ke komunikaci s dětmi po celý den křik a neustálé napomínání. *„Nechtěla bych to, aby celý den prostě na ně řvala: Nedělejte tohle! Aby nebyla ukřičená, aby nás nenechávala sama někdy.“* Karolína vznesla otázku, která se týká nespravedlivého chování paní učitelek vůči dětem. *„Proč vlastně nějaký ty paní učitelky nedělají něco spravedlivého pro ty děti.“* Na doptání hovoří o proměnách v přístupu k jednotlivým dětem při příchodu do mateřské školy. *„Jsou nespravedlivé v tom, že normálně, když jdeme do školky, řekly: Dobrý den! (využívá ironický přízvuk) a řekla by rovnou: Jdi k dětem! a k jiným se chová jinak, hezky.“* Z tohoto tvrzení vyplývá, že by si Karolína přála ve školce paní učitelku spravedlivou, která se ke všem dětem chová stejně.

Tobiáš

Tobiáš spatřuje mezi mateřskou školou a základní školou zásadní změnu v odpoledním odpočinku, který ve škole není. Zde probíhá vyučování a děti si mohou hrát ve školní družině. *„Ve škole nespíš a učíš se celou dobu a nehraješ si, jenom v družině.“* Na můj dotaz, odkud tyto informace získal, odpověděl, že tyto poznatky získal při sledování videí. *„Já to znám z videí.“* Dále zmiňuje v rámci školy průběh výuky, kdy se děti dívají do knížky, sledují paní učitelku či tabuli. *„Musíme se jenom dívat na knížku a dívat se na*

paní učitelku, anebo taky na tabuli.“ Oproti mateřské škole se děti učí různé příklady, matematiku, psaní. „Učí se příklady, matiku, psaní.“ Jako další činnost uvádí plnění domácích úkolů či čtení. „Dělat úkoly a číst.“

Úkol paní učitelky v mateřské škole vymezil vzděláváním dětí před školou. *„Aby jste nás naučili něco do školy.“* Mezi další úkoly patří i schopnost dokázat se postarat o děti a zabránit i případným konfliktům mezi dětmi. *„Postarat se o děti nebo třeba aby se děti nemlátily.“* Dále popisuje situaci, kdy by měla paní učitelka správně vyhodnotit situaci a zamezit tak případnému úrazu dětí. *„No a aby na ně něco, co by postavili nestabilního, někdo by pod tím byl a zrovna by se to na tu stranu naklánělo, tak aby se dětem něco nestalo. Třeba kdyby postavili nějakou vysokou věž z kostek, hodně těžkou, tak aby to na ně nespadlo. Měla by jim to paní učitelka říct.“* Díky přítomnosti paní učitelky nedochází k nevhodnému chování dětí, které by mohlo vést až k ničení příslušenství ve třídě. *„Aby tady neudělaly děti nějakou neplechu třeba. Třeba nevyvrátily tuhle skříň, nelezly na stůl, všechno rozhrabaly, úplně bordel. To by jim asi paní učitelky vyprášily kožich.“*

Pro Tobíáše je velmi důležitý pohyb, to značně ovlivňuje i jeho představu o paní učitelce. *„Aby uměla všechno. Musí paní učitelka taky umět cvičit správně tak, aby to dělaly i děti. Třeba skákat přes švihadlo.“* Dále by paní učitelka měla být schopná poznat, zda někdo nevykazuje nějaké známky nemoci, a tuto situaci řešit. *„Poznat, když někomu není dobře, zavolá potom domu.“*

7. VÝSLEDKY ROZHOVORŮ

Hlavní výzkumná otázka pro tuto bakalářskou práci zněla: **Jaká by měla podle předškolních dětí paní učitelka být?**

VO1: Jak se liší role učitele/učitelky v MŠ a na 1. stupni?

V rozhovoru, ve kterém děti hovořily o tom, zda je rozdíl mezi paní učitelkou v mateřské škole a na základní škole, došlo pouze v jednom případě na poukázání toho, že na základní škole je i mužské zastoupení učitelů.

Děti se shodují, že paní učitelky ve škole jsou přísnější, aby udržely kázeň. Mohou využívat k usměrnění dětí nejen zvýšení hlasu, ale i poznámku do žákovské knížky.

Jeden z chlapců zdůrazňoval velkou výhodu základní školy, že zde paní učitelka po dětech nechce odpolední odpočinek.

Naopak oceňují, že paní učitelka a prostředí mateřské školy dětem umožňují neustálý pohyb a rozmanité činnosti (hra na klavír, zpěv, hra s hračkou).

Ve škole paní učitelka chce po dětech, aby tiše seděly v lavici, zatímco v mateřské škole si děti mohou spontánně hrát a povídat.

Děti mají představu, že paní učitelka na základní škole více dbá na kázeň a omezuje jejich volnost. Důraz na dodržování pravidel (zdravení) děti připisují i učitelkám v mateřské škole, ale ne tak významně nebo důrazně jako na základní škole (poznámka v žákovské knížce).

VO2.: Jaké vlastnosti by měl/a pan učitel/paní učitelka mít?

Většina dětí se shodla na tom, že by měla být paní učitelka v mateřské škole především hodná. Na tuto vlastnost nahlíží různými pohledy. První vymezuje chování učitelky (hezky se chová k dětem) a druhý si všímá toho, co jim učitelka umožňuje nebo dovoluje (volný výběr hračky dle dětí). Některé děti nedokázaly vlastnost blíže specifikovat.

To, aby byla paní učitelka hodná, propojovaly s empatickou/citlivou vlastností, kdy děti mohou vyhledat paní učitelku k nalezení útěchy a ta by díky své vnímavosti měla rozpoznat, že s nimi není něco v pořádku (příznaky nemoci).

Děti by chtěly, aby paní učitelka byla veselá, usměvavá. Aby si dokázala udělat legraci sama ze sebe, vyjadřovat se s humorným nádechem či svou pozitivní náladou dokázala ovlivňovat atmosféru celé třídy.

Vlastnosti laskavost, ochotu a trpělivost by děti uvítaly v situacích, kdy je potřeba, aby jim učitelka podala pomocnou ruku, když se jim nedaří (splnit úkol) nebo pokud se nevhodně chovají (porušují domluvená pravidla třídy), a aby jim dala možnost své chování napravit.

Pro děti vystupovala do popředí spravedlivost, která byla připisována k tomu, jak by se k nim měla učitelka chovat či s nimi jednat (ke všem dětem stejným způsobem).

Podle jedné dívky by měla být paní učitelka komunikativní, se značnou dávkou otevřenosti k dětem, jelikož vnímá důležitost vzájemného poznávání.

Pro svou starostlivost, lásku k dětem, ale i přísnost připomíná paní učitelka dětem blízké členy rodiny (maminka). Děti se shodují, že tyto vlastnosti jsou významné pro vytváření láskyplného prostředí, ve kterém je o ně postaráno, cítí se bezpečně a zároveň díky přísnému postoji se formuje jejich společenské chování (učí se, co je správné a co ne).

Vlastnosti, jež děti vyjmenovaly, značně zasahují nejen do vytváření láskyplného, vstřícného prostředí třídy, ale také napomáhají k utváření osobnosti dítěte. Uvědomují si, že je důležitá rovnováha, vyváženost, a je proto nutné, aby byla paní učitelka přísná, ostražitá v situacích, ve nichž překračují hranice (ohrožují bezpečnost svou i ostatních dětí).

VO3.: Co by měl pan učitel/paní učitelka umět?

Všechny děti se v rozhovoru shodly na tom, že by měla paní učitelka dosahovat určité úrovně fyzické zdatnosti, a tudíž zvládat různé sporty (balet, gymnastiku, skákání přes švihadlo), které by nejen ovládala (uměla), ale i dokázala je učit děti a aktivně se k nim připojovala (různá cvičení).

Zejména u děvčat se objevovalo, že by paní učitelka měla umět kreslit a malovat. S ohledem na tyto dovednosti vyžadují od učitelky bohatý přísun podnětů k tvořivým aktivitám, pestrost pomůcek.

K tomu, co by měla dále umět, patří dovednosti, jako je hra na hudební nástroj (klavír), zpěv. Ačkoliv v této souvislosti jedna dívka hovoří, že ovládání hudebního nástroje není u paní učitelky až tak podstatné jako to, zda umí improvizovat a vytvořit takové prostředí, aby k došlo k hudebnímu vyjádření dětí (využití různých předmětů, např. krabička).

Z výpovědí dětí se jako další vynořuje umění děti vzdělávat a pracovat s nimi tak, aby se vhodnou formou dozvíдалy věci, které doposud neznají. K tomu, aby mohla paní učitelka proces vzdělávání zahájit, musí mít všeobecné znalosti o všem dění ve světě.

Umět pomáhat nebo se starat o děti připisují k dovednostem (zvednout děti, když na něco nedosáhnou, pomoci při plnění pracovního listu) nebo potřebám (hlad), jež vyžadují přímý zásah učitelky.

Paní učitelka by podle dětí měla umět s dětmi komunikovat. Vhodně reagovat, volit výši svého hlasu (klidný hlas, dostatečně hlasitý) nebo vytvořit takové podmínky, díky kterým se nebudou děti cítit při komunikaci ohroženy (úsměv).

ZÁVĚR

Pro svou bakalářskou práci jsem si stanovila cíl zjistit, jakou by si děti představovaly mít paní učitelku v mateřské škole. Vzhledem k tomu, že jsem vedla rozhovory s dětmi v posledním, povinném roce docházky do mateřské školy, spontánně vyplynulo i téma rozdílů mezi rolí učitele v MŠ a v první třídě.

V teoretické části jsem se zabírala osobností předškolního pedagoga. Představila jsem zde temperamentové typy, profesní dovednosti pro vykonávání povolání učitele mateřské školy. Popsala jsem vývojové etapy dospělosti s poukázáním na věkové proměny učitele či na jeho výchovné působení. Závěr teoretické části je věnován partnerské a efektivní komunikaci, kde jsou uvedené její techniky pro práci s dětmi.

Pro praktickou část byl zvolený kvalitativní výzkum metodou rozhovoru, kde byly vedlejší výzkumné otázky směřované k vytvoření představ dětí o paní učitelce v mateřské škole, doplněné kresbou. Rozhovory byly vedené s dětmi z mé třídy, z nichž některé si vedu od počátku jejich docházení do mateřské školy.

Děti uvádějí rozdíly mezi učitelkou ZŠ a MŠ zejména v její přísnosti a způsobech, jimiž udržují na základní škole kázeň. Mé zásadní zjištění při zpracování dvou vedlejších výzkumných otázek bylo, že v dětských očích patří k hlavním vlastnostem to, aby byla paní učitelka hodná, empatická, veselá, usměvavá, a také se objevily vlastnosti, jako je trpělivost, laskavost či spravedlivost v jednání nebo chování učitelky ke všem dětem stejným způsobem. Dále děti popisovaly, jaké dovednosti by měly učitelky mít. Zejména by měly být pohybově zdatné, aby učitelky uměly různé sporty nebo byly vybavené výtvarnými a hudebními dovednostmi. Mimo jiné se z výpovědí vynořovalo umění děti vzdělávat či umět zvolit vhodné komunikační metody v rozhovoru s dětmi.

Překvapilo mě, jak některé děti byly nadšené, že mají možnost o těchto představách hovořit, svěřit svá přání, a dokonce sdělit i to, co je trápí. Psaní této bakalářské práce mi ukázalo, jak je důležité dát dětem možnost otevřené konverzace bez jakýchkoliv bariér, jež by je mohly omezovat. Děti nám mají hodně co říci, umožňují nám ukázat svět svými očima a my, učitelky, tak můžeme pracovat nejen samy na sobě, ale i na celkovém zlepšení prostředí mateřské školy.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

BLATNÝ, Marek, ed., 2016. *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3462-3.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2007. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.

DRAPELA, Victor J., 1997. *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-134-7.

DVOŘÁKOVÁ, Markéta, 2015. *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5039-2.

ERIKSON, Erik H. a Joan M. ERIKSON, 1999. *Životní cyklus rozšířený a dokončený: doplněné vydání o devátém stupni vývoje od Joan M. Eriksonové*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny. Psychologie P. ISBN 80-7106-291-X.

HOLEČEK, Václav, 2014. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1.

KOPŘIVA, Pavel, 2008. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0.

MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed., 2015. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0977-5.

NELEŠOVSKÁ, Alena, 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.

OPRAVILOVÁ, Eva, 2016. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŽÁTKOVÁ, 2013. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0495-4.

ROZSYPALOVÁ, Marie, Alena MELLANOVÁ a Věra ČECHOVÁ, 2003. *Psychologie a pedagogika I: pro střední zdravotnické školy*. Praha: Informatorium. ISBN 80-7333-014-8.

SVOBODOVÁ, Eva, 2010. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-774-9.

SYSLOVÁ, Zora, 2013. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4309-7.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2007. *Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1318-5.

Internetové zdroje:

1. Bohumíra Lazarová a Vladimír Jůva. *Učitelé a factor času: o proměnách pracovního sebezpojetí*. In: Muni Journals Studia Pedagogica [online]. [cit. 2022-02.25].

Dostupné z:

https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18715?fbclid=IwAR0sbqvKWwO8qWUMLPDebtpr9SL5w5sfdDI2V08dEF-js_L9SJkiyf-opJw