

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra preprimární a primární pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Současné pojetí osobnostně orientovaného modelu předškolního vzdělávání z
pohledu učitelů MŠ

The current concept of the child-centred model of preschool education from
the perspective of kindergarten teachers

Tereza Vosáhlová

Vedoucí práce: PhDr. Barbora Loudová Stralczynská, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro mateřské školy
Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy (B MS 20)

2024

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Současné pojetí osobnostně orientovaného modelu předškolního vzdělávání z pohledu učitelů MŠ potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 14.04.2024

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala PhDr. Barboře Loudové Stralczynské, Ph.D. za její vstřícný přístup, ochotu a čas, který mi věnovala, a za odborné vedení, cenné rady a postřehy, jež ve značné míře přispěly ke zkvalitnění této bakalářské práce. Děkuji také své rodině za trpělivost a podporu, kterou mi všichni poskytli. V neposlední řadě patří poděkování učitelkám, s nimiž byly realizovány rozhovory v praktické části.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá současným pojetím osobnostně orientovaného modelu předškolního vzdělávání z pohledů učitelů mateřských škol. Cílem práce je charakterizovat osobnostně orientovaný model předškolní výchovy a zjistit uplatnění osobnostně orientovaného modelu v praxi mateřských škol. Teoretická část se zaměřuje na pojetí práce s dětmi skrze hlavní oblasti charakteristik osobnostně orientovaného modelu předškolního vzdělávání. Uvádí vývoj výchovných cílů a popisuje proměny předškolní výchovy v historii. V další části jsou vymezovány základní principy osobnostně orientované předškolní výchovy a je charakterizován současný vzdělávací systém. Praktická část přináší výsledky kvalitativního šetření realizovaného formou polostrukturovaných rozhovorů s respondenty z řad učitelů mateřských škol v Praze. Výzkum byl zaměřen na zkoumání dat z rozhovorů pomocí metody obsahové analýzy s využitím otevřeného kódování a zjišťoval, jak se uplatňuje osobnostně orientovaný model v praxi současných mateřských škol. Cíl této práce byl dosažen skrze zodpovězené výzkumné otázky, které se zaměřovaly na zjištění povědomí učitelů z mateřských škol o osobnostně orientovaném modelu předškolního vzdělávání.

KLÍČOVÁ SLOVA

Předškolní výchova a vzdělávání, osobnostně orientovaný model, konvergentní přístup, současné pojetí práce s dětmi

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with the current conception of the personality-oriented model of preschool education from the perspectives of kindergarten teachers. The aim of the thesis is to characterize the personality-oriented model of preschool education and to ascertain the application of the personality-oriented model in the practice of kindergartens. The theoretical part focuses on the conception of working with children through the main areas of characteristics of the personality-oriented model of preschool education. It presents the development of educational goals and describes the changes in preschool education throughout history. The next section delineates the basic principles of personality-oriented preschool education and characterizes the current educational system. The practical part presents the results of a qualitative study conducted through semi-structured interviews with respondents from the ranks of kindergarten teachers. The research focused on examining data from interviews using content analysis method with open coding and investigated how the personality-oriented model is applied in the practice of contemporary kindergartens. The aim of this thesis was achieved through answered research questions, which focused on determining the awareness of kindergarten teachers about the personality-oriented model of preschool education.

KEY WORDS

Pre-primary education and upbringing, personality-oriented model, convergent approach, contemporary conception of working with children

Obsah

Poděkování	3
Úvod	8
I. Teoretická část.....	10
1 Teorie výchovy dětí předškolního věku	10
1.1 Teorie nativismu.....	10
1.2 Teorie empirismu	10
1.3 Teorie interakční	11
2 Vývoj výchovných cílů předškolní výchovy.....	12
2.1 Sociocentrické zaměření výchovy.....	12
2.2 Pedocentrické zaměření výchovy.....	13
2.3 Konvergentní zaměření výchovy	14
3 Vznik veřejných předškolních institucí.....	15
3.1 Opatrovny.....	16
3.2 Dětské zahrádky	18
3.3 Mateřská škola.....	18
4 Reformní hnutí	20
4.1 Mezinárodní hnutí	21
4.2 Reformní hnutí v Čechách.....	22
5 Vývoj a proměny po II. světové válce.....	25
5.1 Vliv principů jednotné školy	26
6 Proměny v oblasti vzdělávání a výchovy po roce 1989	29
7 Pojetí osobnostně orientované předškolní výchovy	32
7.1 Vztah k dítěti	33
7.2 Vztah k rodině	34
7.3 Vztah mateřské školy k počátečnímu vzdělávání	35
7.4 Hra a učení	36

7.5	Tvořivost, samostatnost, spontánnost	37
7.6	Individualizace	38
7.7	Alternativnost.....	39
II.	Praktická část	40
8	Metodologie.....	40
8.1	Cíle výzkumného šetření.....	40
8.2	Výzkumné otázky.....	40
8.3	Metodologie výzkumu.....	41
8.4	Předvýzkum.....	41
8.5	Průběh výzkumu.....	42
8.6	Soubor respondentů.....	42
9	Výsledky analýzy výzkumného šetření.....	44
10	Vyhodnocení výzkumných otázek.....	56
11	Diskuze	61
	Závěr.....	63
	Seznam použitých zkratk	65
	Seznam použitých zdrojů.....	66
	Seznam příloh.....	69

Úvod

Počátky předškolní institucionální výchovy sahají na konec 18. století. V celém jejím průběhu se vytvářely různé představy o vztazích mezi dispozicemi, učením, výchovou a působením učitelů, rodičů a vychovatelů. A jak byly tyto vztahy uchopené, se promítalo do celkového zaměření cílů výchovy a vzdělávání. Pro nás je důležité, jak se vyvíjelo pojetí předškolní výchovy a vzdělávání, a to až k současnému přístupu osobnostně orientovaného modelu předškolní výchovy.

Východiskem předškolního vzdělávání je osobnostně orientovaný model. Mateřská škola hraje podstatnou roli v rozvoji osobnosti dítěte. Období předškolního věku je klíčové pro formování základních hodnot, sociálních dovedností a schopností, které představují předpoklad pro úspěšné začlenění do povinného vzdělávání. Vzhledem k rychlým společenským a technologickým změnám je nezbytné pravidelně aktualizovat a reflektovat pedagogické přístupy, abychom byli schopni efektivně reagovat na individuální potřeby dětí. Jak učitelé vnímají a aplikují osobnostně orientovaný model ve své praxi, má vliv na kvalitu vzdělávání, kterou poskytují.

Během studia na Karlově univerzitě jsem realizovala předvýzkum, který vycházel z konzultací s učiteli působícími v různých mateřských školách. Zjištění ukázala, že mnozí z nich nemají adekvátní povědomí o konceptu osobnostně orientovaného modelu předškolní výchovy a zejména o jeho uplatňování v pedagogické praxi mateřské školy. Cílem bakalářské práce je charakterizovat osobnostně orientovaný model předškolní výchovy a zjistit uplatnění osobnostně orientovaného modelu v praxi mateřských škol.

Bakalářská práce je strukturovaná do dvou hlavních částí: teoretické a praktické. Teoretická část se věnuje teoretickému zakotvení konceptu práce s dětmi, a to prostřednictvím klíčových oblastí charakteristik osobnostně orientovaného modelu předškolního vzdělávání. Tato část představuje evoluci výchovných cílů a detailně popisuje proměny předškolní výchovy v průběhu historie. Následně jsou v rámci této části definovány základní principy osobnostně orientované předškolní výchovy a je poskytnuta charakterizace současného pojetí předškolní výchovy.

Druhou část bakalářské práce představuje praktická část, jejímž klíčovým cílem bylo prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s deseti respondenty z prostředí mateřských škol získat hlubší vhled do jejich pojetí a uplatnění osobnostně orientovaného modelu v praxi. Realizované rozhovory poskytly kvalitativní data nezbytná pro analýzu, jak učitelé

z mateřských škol interpretují realizaci jednotlivých principů osobnostně orientovaného modelu a jak narativ učitelů koresponduje s vymezením principů osobnostně orientovaného modelu v teorii. Metodologie výzkumu, prezentována v této části, podrobně popisuje postup a metody sběru dat. Metoda obsahové analýzy, aplikovaná prostřednictvím otevřeného kódování pomocí kategorií, byla využita k systematickému zpracování a interpretaci výsledků rozhovorů. Závěry této sekce odpovídají na klíčové výzkumné otázky, které směřovaly k objasnění konkrétních aspektů uplatnění osobnostně orientovaného modelu v praxi současných mateřských škol.

V teoretické části je užíváno oslovení „učitel“ v mužském rodě v souladu s legislativou, která přednostně používá mužský rod bez ohledu na skutečnost, že v mateřských školách jsou převažujícími osobami ženy. Toto oslovení není zamýšleno jako zanedbání role žen ve vzdělávání, ale spíše reflektuje ustálenou jazykovou konvenci v této oblasti. V praktické části je pak využito oslovení „učitelka“, jelikož se do výzkumného šetření zapojily pouze ženy. Toto oslovení respektuje genderovou specifikaci respondentů a zachovává korektní odkaz na výsledky výzkumu.

I. Teoretická část

1 Teorie výchovy dětí předškolního věku

Mezi základní činitele ovlivňující výchovu a vývoj člověka spadají jednak vnitřní faktory, mezi které patří dědičné faktory, zdravotní stav jedince, životní potřeby, úroveň intelektu, schopnosti a dovednosti a biorytmus. A také vnější faktory, k nimž řadíme prostředí přírodní a sociální (rodina, škola), mezilidské vztahy, rodinné poměry, kulturu, bydlení (město a vesnice). Mezi těmito činiteli má však nejvýznamnější postavení rodina a učitel (Holoušová, Kantorová, 2008; Blížkovský, 1992).

Podle činitelů, vnímaných jako nejdůležitější, byla formulována východiska toho, jak funguje výchova, vzdělávání, rozvoj člověka a co je ovlivňuje (Holoušová, 2008). Výchova dětí předškolního věku se objevovala ve třech názorových proudech, které se od sebe lišily (Oprailová, Kropáčková, 2005).

1.1 Teorie nativismu

„Nativismus je založen na přesvědčení, že základem rozvoje osobnosti jsou vrozené vlastnosti, které jsou na zkušenosti nezávislé. Mezi klasické představitele nativismu patřil J. J. Rousseau, který tvrdil, že dítě je od přírody ‚dobré‘, a proto ho nesmíme ‚kazit‘ výchovou“ (Oprailová, Kropáčková, 2005, s. 31).

Teorie nativismu říká, že máme vrozené dispozice, které bude dítě rozvíjet v přirozeném prostředí, ale to, co se z dítěte stane, závisí na míře těchto dispozic. Na vývoj jedince mají vliv vnitřní faktory. Zdůrazňuje se individualita dítěte a především skutečnost, že každé dítě je specifické a přichází na svět s určitými vrozenými, genetickými předpoklady. Vývoj dítěte nezávisí na získaných zkušenostech, ale na tom, co je dítěti dáno od přírody. Teorie se vyznačuje podceňováním výchovy, protože zastává názor, že dráhu člověka určují vrozené dispozice a pouze ty rozhodují, jak je člověk úspěšný v dosahování cílů, ale také volby metod k jejich uskutečňování. Tímto způsobem výchova pouze zajišťuje podmínky, aby vývoj probíhal bezproblémově (Oprailová, 2016; Oprailová, Kropáčková, 2005).

1.2 Teorie empirismu

„Podle empirismu o vývoji jedince rozhoduje zkušenost (empirie) - to znamená, že i uspořádání vnějších podnětů a úprava prostředí ovlivňují chování a utvářejí vlastnosti

člověka. Vychovatel musí především odhadnout a vybrat situace, které vedou k získání potřebných zkušeností. Dítě je bráno jako tvárný objekt, který vlivem vnějšího působení získává potřebné zkušenosti. Proces získávání zkušeností se dá dopředu plánovat, strukturovat a uspořádat na jednotlivé kroky a podle potřeby opakovat“ (Opravilová, Kropáčková, 2005, s. 30).

V teorii empirismu ve vývoji jedince mají vliv vnější faktory, vliv prostředí. Člověk se utváří učním a získáváním zkušeností, vlastností a způsobu chování ve styku s prostředím. Teorie se vyznačuje zdůrazněním až přeceňováním úlohy výchovy. Vrozené dispozice u dítěte nerozhodují, z každého jedince můžeme vytvořit cokoliv. Z toho vyplývá, že může dojít k tlaku na některé děti, které nedisponují takovými schopnostmi, což může mít negativní dopad na jejich vývoj. V tomto kontextu může být výchova vnímána jako nesmírně mocná, kdy jejím cílem je pečlivě vybírat, připravovat a vhodně opakovat vše podle potřeby (Opravilová, 2016; Opravilová, Kropáčková, 2005).

1.3 Teorie interakční

„Interakční teorie vysvětluje vývoj dítěte jako proces vzájemných vztahů mezi vrozenými dispozicemi, vlivy prostředí a vlastní aktivitou jedince. Dítě není v žádném případě pouhý objekt výchovy, naopak je rozhodujícím subjektem“ (Opravilová, 2016, s. 60).

Interakční teorie se snaží nalézt rovnováhu mezi vnitřními a vnějšími silami (biologickými a sociálními faktory). Teorie uznává vrozené dispozice, z nichž se vlivem působení vnějších vlivů vytvářejí další schopnosti. Zároveň se vyznačuje respektováním daných dispozic, které jsou rozmanité, a je potřeba na ně adekvátně reagovat, aby byly uspokojeny vzdělávací potřeby všech dětí. Dítě je zde rozhodujícím subjektem ve výchově. Výchova a vzdělání umožňuje dítěti možnost vyjádřit se a zapojit se do skupiny v souladu s jeho individuálními schopnostmi. Cíl výchovy se orientuje na dítě, na jeho celkový rozvoj a působí na všechny složky jeho osobnosti (Opravilová, Kropáčková, 2005; Opravilová, 2016).

Teorie výchovy se odvozují z různých proudů a názorů prezentovaných v teoretické části. Tyto teorie se ukazují v názorech respondentů, jak ukazuje empirická část v kapitole 14. Tímto způsobem se propojuje teoretická a empirická část práce, kdy teoretické základy poskytují rámec pro analýzu empirických dat a interpretaci výsledků.

2 Vývoj výchovných cílů předškolní výchovy

Od konce 18. století začala být ve světě zajišťována předškolní institucionální výchova. Během tohoto dlouhého období se formulovaly různé koncepce týkající se interakcí mezi jednotlivými faktory. Způsob, jakým byly tyto vzájemné vztahy chápány, ovlivňoval celkový směr stanovených cílů v oblasti výchovy a vzdělávání (Opravilová, 2016). V sociocentrickém přístupu převažovala společnost, její zájmy a potřeby instituce, zatímco v pedocentrickém zaměření bylo klíčovým prvkem dítě a jeho potřeby. Konvergentní směry se snaží nalézt harmonii a překonat dualitu těchto dvou přístupů (Opravilová, Gebhartová, 2011).

2.1 Sociocentrické zaměření výchovy

Sociocentrické zaměření má linii k empirismu, kdy výchovu přeceňujeme ve svých možnostech. Cíl výchovy byl často určovaný společenskými zájmy. Tudíž je toto zaměření charakteristické pro dobu v minulosti, kdy měla v životě jedince společnost rozhodující roli, jako například v období, kdy vládl ve státě totalitní režim, který velice rozhodoval o jedinci – jednotná škola (Opravilová, 2016).

Sociocentrické východisko pro výchovu a vzdělávání znamenalo naplňovat požadavky společnosti ve výchovně vzdělávací práci. Záměrem bylo zacílit pedagogickou práci na požadavky ve prospěch společnosti. Převažovala připravenost další generace ve prospěch dané společnosti. Nehledělo se na potřeby a možnosti dětí, ale šlo především o předem očekávané výsledky učení, potřebné pro danou společnost. Výchovná instituce se stávala klíčovým prostředkem ovlivňování dítěte, přičemž autorita instituce zastiňovala autoritu rodiny, a škola mohla intervenovat do výchovy dítěte. Rodina byla nucena se adaptovat a podřizovat se nárokům veřejné instituce. Hlavní důraz se kladl na přípravu na školu, jejíž cíle byly stanoveny předepsanou soustavou vědomostí, dovedností a návyků v souladu se zájmy společnosti a potřebami instituce. Výchova zde probíhala podle principů a norem, které ta společnost považovala za významné pro adaptaci a socializaci dítěte. Veškeré aktivity probíhaly prostřednictvím předem stanoveného denního harmonogramu a frontální práce ve věkových homogenních skupinách dětí, kde dominovala nedostatečná citlivost k individuálním potřebám každého dítěte (Opravilová, 2001; Opravilová, Gebhartová, 2011).

2.2 Pedocentrické zaměření výchovy

Pedocentrické zaměření, které stojí na opačném pólu sociocentrického přístupu, vycházelo z rousseauovského konceptu přirozené výchovy. Cíl výchovy se odvozoval z vnitřních podmínek dětského vývoje dítěte, protože byl předem naprogramovaný a připravený. V tomto smyslu výchova sloužila pouze k vytváření podmínek, které podporovaly bezproblémový průběh tohoto přirozeného vývoje (Opravilová, 2001; Opravilová, Gebhartová, 2011).

Pedocentrické východisko se uplatňovalo tam, kde převládal ve výchově důraz na dítě. Koncem 19. a začátkem 20. století John Dewey postavil dítě do centra všeho dění, považoval jej za středový prvek, jakési slunce, kolem kterého se otáčí všechna opatření výchovy, což označil jako pedocentrismus. Dewey zdůrazňoval, že výchovně vzdělávací proces je utvářen potřebami dítěte než dospělého, což představovalo zásadní přelom v dosavadních paradigmatech (Šmahelová, 2012).

Pedocentrické východisko pro vzdělávání znamenalo zaměření se na potřeby a individuální možnosti dětí, na nabídku poznatků a činností pro komplexní rozvíjení osobnosti. Hlavní myšlenkou byla kvalitně a všestranně rozvinutá osobnost, která je pro vývoj jedince nepostradatelná a přínosná i pro kvalitu společnosti. Cíl výchovy vycházel z potřeb a vlastností dítěte. Dítě má vrozené dispozice a dospělý připravuje podmínky, aby jeho vývoj probíhal bez problémů. Jinými slovy, necháváme dítě, aby samo rozvíjelo sebe tím, že je obklopeno připraveným prostředím. Úloha učitele je připravit prostředí tak, aby navazovalo na potřeby dítěte, kde najde to, co přesně potřebuje, aby se mohlo posouvat ve svém rozvoji. Účinek výchovy se zajišťuje dodržováním postupu, který byl v souladu s vnitřními zákonitostmi vývoje. Pedocentrický přístup zdůrazňoval přirozenost dětí, spontaneitu a volnost jak v obsahu, metodách, tak i ve výchovném působení, což se projevovalo tzv. neomezováním. Dítě získává možnost rozhodovat o svém směřování a projevit svou svobodu. Zde byla patrná vysoká důvěra v schopnosti dítěte, v jeho přirozenost, čímž měl učitel prostor pro maximální rozvoj jeho osobnosti. Vyskytuje se však riziko nadměrné volnosti, projevů nekázně, bezvýsledné práce a učitel může ztratit svoji autoritu (Opravilová, 2016; Grecmanová, 2008).

2.3 Konvergentní zaměření výchovy

Konvergentní přístup spočívá ve sladění obou předchozích tendencí. Hledá střední cestu ve vzdělávacích procesech, která respektuje individualitu a dispozice dítěte, zatímco zároveň využívá vzdělávací programy, cíle, obsah a metody, které stanovuje společnost (například RVP PV) (Opravilová, Gebhartová, 2011; Kořátková, 2014a). Klíčovou výzvou je, „*jak zajistit, aby nastala rovnováha mezi zřetelem k osobnostně individuálnímu rozvoji dítěte a jeho sociální pozicí*“ (Opravilová, 2016, s. 63).

Osobnostní orientace předškolní výchovy vychází z konvergentních směrů, které vylučují riziko jednostrannosti a nevyrovnaného rozvoje osobnosti. Konvergentní přístup má hlavní zaměření na vedení individuality dítěte k jejímu harmonickému rozvoji, který ovlivňuje sociální pozici dítěte. Konvergentní zaměření směřuje dítě k dosahování samostatnosti, prožívání radosti z učení a důvěřuje mu, což se projevuje orientací na samostatný projev dítěte a poskytnutí prostoru pro jeho vlastní vyjádření. Děti a učitelé jsou vnímáni jako rovnocenní partneři. Učitel by měl udržovat humanistický, srdečný a demokratický vztah s dítětem a respektovat ho jako jedinečnou bytost vyrůstající v určité společnosti. Učitel by měl zohledňovat rozmanitosti, potřeby spojené s jednotlivými vývojovými obdobími, což odpovídá individuálnímu přístupu. Mateřská škola se přibližuje rodinné výchově a navazuje s rodinou spolupráci na základě rovnocenného partnerství. Mateřská škola, založena na konvergentním přístupu, může vytvořit prostředí, které poskytuje harmonii mezi svobodným rozvojem osobnosti, jedinečností každého dítěte a adekvátní mírou omezování (Opravilová, 2001; Opravilová, Gebhartová, 2011).

Tyto tři přístupy (sociocentrické, pedocentrické a konvergentní) poskytují různé perspektivy na proces výchovy a vzdělávání, zejména v kontextu předškolního věku. Každý z těchto přístupů má své vlastní charakteristiky a zaměření, které ovlivňují interakce mezi učiteli a dětmi, stejně jako cíle a metody vzdělávání. Propojení těchto teoretických přístupů s dalším zpracováním práce, umožňuje porozumět, jaké faktory ovlivňují vztahy mezi učiteli a dětmi v předškolním věku. Empirický výzkum potvrzuje nebo vyvrací zaměření výchovy odvozené z teoretických rámců a přináší konkrétní poznatky o tom, jaký přístup k výchově a vzdělávání je preferován v praxi učitelů MŠ.

3 Vznik veřejných předškolních institucí

„Teprve společensko-ekonomické změny v Evropě na přelomu 18. a 19. století vyvolaly nutnost řešit prakticky otázku výchovy předškolních dětí v širším společenském kontextu. Nové výrobní podmínky narušily tradiční způsob rodinného života; řemeslná práce, která doposud probíhala doma, se přesunula do továren“ (Opravilová, Uhlířová, 2017, s. 17).

Důvody vzniku veřejných předškolních institucí souvisí s rozvojem manufaktur, později i tovární výroby a s proměnou možností zapojit ženu, a i straší děti do výdělečné činnosti. Společnost a rodina se potýkala s výzvou, kdy matka opouští domov kvůli práci a je nucena své malé dítě ponechat samotné, bez dozoru. Tato situace byla nebezpečná pro děti, ale i pro společnost. Mnoho dětí bylo vystaveno těžkým, ale i smrtelným úrazům, ve skupinách devastovaly okolí a čelily různým formám zneužívání, jako je například žebvání. V reakci na tato problémová odhalení se společnost snažila navrhnout veřejné předškolní instituce, které se snažily zajistit dozor a bezpečí dítěte (Šlégl, 2012; Šmelová, 2004). *„Ohrožené děti podchytit a jejich výchovu a vzdělávání dostat pod kontrolu. Budoucí lépe připravená a vzdělanější pracovní síla dávala příslib většího společenského užitku“ (Opravilová, Uhlířová, 2017, s. 17–18).* V začátcích byly instituce zaměřené na děti z chudších vrstev, avšak v průběhu 19. století se zakládaly předškolní zařízení i pro děti z vyšších sociálních vrstev (Šmelová, 2004).

Ve všech větších průmyslově rozvinutých zemích se začaly objevovat podoby veřejné předškolní výchovy, do které patřilo několik vrstev, a to péče zdravotnická, sociální a výchovná. Na konci 18. a v první polovině 19. století se začíná uznávat, že děti trpí odlišnými nemocemi a vyžadují odlišný přístup k léčbě než dospělí. Poprvé se začaly objevovat jiné přístupy k dítěti, odlišné od dospělých. Vznikaly začátky dětského zdravotnictví, a to dětské nemocnice, dětské léčebny a ozdravovny. Péče sociální se objevovala už dřív, ale její význam narůstá až v 19. století. Nejstarší naleziště poskytovaly útočiště odloženým, osiřelým dětem narozeným mimo manželství a sirotčince sloužily pro děti, které neměly žijící rodiče. Vedle těchto institucí vznikala zařízení, která disponovala promyšleným systémem výchovy a vzdělávání. Jednalo se především o opatrovny, dětské zahrádky a mateřské školy (Šlégl, 2012; Šmelová, 2004; Šmahelová, 2012).

Opatrovny byly nejstarší instituce a vznikaly ve všech průmyslových zemích Evropy. Jejich počátky lze vysledovat od Anglie, přes Francii, Německo a Rakousko-Uhersko, až k nám do Čech (Šmahelová, 2004). Český koncept byl ale výrazně jiný než evropský, protože český koncept opatroven byl sociální, výchovný i vzdělávací, zatímco koncept evropských opatroven byl sociální, dozorující, a především mají pečovatelský charakter. Zprvu při počátcích institucionální výchovy byli hlavními aktéry především muži. Ženám tehdejší společenské postavení bránilo v zapojení do záležitostí veřejného zájmu, a to i v oblasti výchovy malých dětí (Opravilová, Uhlířová, 2017).

Cílem výchovy bylo zaměřit se na celou ohroženou populaci a zabezpečit základní životní podmínky pro přežití a bezpečnost dětí. Výchovný cíl podporoval vývoj budoucí spolehlivé pracovní síly, kdy osvědčený model školy se stal klíčovým nástrojem pro uskutečnění záměrů a cílů. Metody a obsahové zaměření výchovy a vzdělávání bylo velmi rozptýlené, jelikož se opíralo o neznalost předškolního dítěte, ale nároky na něj byly vysoké, aniž by zohledňovaly vývojové schopnosti dětí předškolního věku. Intence vycházely od zřizovatelů, kteří určovali nároky na předškolní zařízení odhadem, v závislosti na podmínkách, zkušenostech a možnostech (Opravilová, Uhlířová, 2017).

3.1 Opatrovny

První pokus o praktickou výchovnou instituci vznikl ve Francii, kde ji založil farář Jean Frederik Oberlin (1740–1826) v roce 1769. Byla to první instituce ve Waldersbachu, která uvažovala nejen o péči a dozoru, ale i o určité podobě vzdělávání předškolních dětí. Oberlin učil kromě místního dialektu i francouzsky, a to již od raného věku, protože tím chtěl zlepšit kvalitu života lidí žijících v chudých podmínkách. Zavedl na své faře tzv. *školu pletení* či *školu kolem kamen* pro setkávání dívek a chlapců od 4 do 7 let. Oberlin začínal s praktickými činnostmi, a když se dítě mechanicky naučilo manuální práci, na kterou nemusí myslet, tak zatížil jejich mysl a začal jim číst, vyprávět pohádky. Objevují se tu dvě roviny vedle sebe paralelní manuální činnost a oslovování mysli dítěte (učení trivia a francouzského jazyka). Oberlinova činnost s dětmi nebyla jenom výchovná, ale také vzdělávací. Ostatní opatrovnny byly většinou výchovné, dohlížely na dozor nad dítětem a pečovaly o jeho bezpečí (Šmahelová, 2012; Opravilová, Uhlířová, 2017).

Průkopníkem předškolních zařízení v Anglii byl Robert Owen (1771–1858) anglický politik a průmyslník. Vlastnil továrny a měl zájem nejen o zlepšení životních podmínek

svých zaměstnanců, ale také o poskytování pomoci v péči o jejich děti. Rozhodl se vytvořit pro děti svých zaměstnanců bezpečné místo nabízející zdravou stravu, ošacení a péči o všestranný rozvoj dětí. Roku 1809 založil Owen školu *Infant school* pro nejmladší děti. Poté roku 1816 ve Skotsku založil *Institut pro výchovu charakteru*, kam byla začleněná předškolní výchova. Děti rozdělával do dvou skupin podle věku. První skupina dětí od 1 do 3 let byla vedena k hraní na čerstvém vzduchu, poslouchání příběhů a rozvíjení užitečných návyků. Druhá skupina dětí ve věku od 3 do 6 let se však měla systematicky vzdělávat a kultivovat fundamentální prvky charakteru a mravních vlastností. Owen zdůrazňoval výchovu ke kolektivismu a mravní výchovy v ateistickém duchu, ale odmítal náboženskou výchovu. Owenova výchova kladla důraz na společenský zájem a relativizovala význam rodiny (Opravilová, Uhlířová, 2017; Šmahelová, 2012; Šmelová, 2004).

Jan Vlastimír Svoboda (1800–1844) byl ředitelem první opatrovny v Praze na Hrádku (1832), o které zdůrazňoval, že je od začátku vzorová (Šmahelová, 2012). „*Toto zařízení sloužilo zároveň jako středisko přípravy budoucích učitelů, cvičná škola, jejíž program byl srovnatelný s přípravou učitelů primárních škol*“ (Opravilová, 2001, s. 128). Svoboda přijímá do své opatrovny pouze kvalifikované muže, se znalostí českého i německého jazyka, kteří se podle jeho vzoru měli naučit vést, zakládat a spravovat opatrovny. Opatrovna přijímala děti ve věku od 2 do 5 let a od samého začátku byla zaměřovaná jako výchovně-vzdělávací instituce (Šmahelová, 2004; Opravilová, 2016). Svoboda chtěl zajistit, aby české děti získaly základy trivia v českém jazyce, základy německého jazyka a především, aby se naučily samostatně myslet, namísto toho, aby mechanicky opakovaly cizí fráze (Opravilová, Uhlířová, 2017).

Svoboda napsal spis *Školka čili prvopočáteční, praktické, názorné, všestranné vyučování malých dětí k věčnému vybroušení rozumu a ušlechtnění srdce s navedením ke čtení, počítání a kreslení pro učitele, pěstouny a rodiče*, ve kterém vytvořil obsah výchovně vzdělávacích aktivit neboli soubor lekcí pro předškolní děti. Každá lekce znamená jednu dopolední činnost zaměřenou buď na rozumovou, estetickou, mravní, tělesnou výchovu či výuku trivia. Vytvářel především rovnováhu mezi vzděláním, výchovou a tělesným zdravím. Napsal také učebnici německé gramatiky pro předškolní děti, aby se lépe připravily na školní vzdělávání, které bylo výhradně v němčině (Šmelová, 2004; Opravilová, 2016).

Opatrovny v Čechách se hojně rozšířily a zaměřovaly se na to, aby děti v instituci nezahálely, nýbrž se rozvíjely. Bylo to pro děti náročné, ale reagovalo se na germanizační tlaky v Čechách a byla to možná jediná příležitost chudším dětem předat základy elementárního vzdělávání v českém jazyce (Opravilová, 2016).

3.2 Dětské zahrádky

Druhým typem zařízení byly dětské zahrádky (*Kindergärten*) v Německu, o které se zasloužil farář Friedrich Fröbel (1782–1852). Fröbel zastával názor, že matky neumí dobře vychovávat své děti, a proto v roce 1840 založil dětskou zahrádku pro matky a jejich děti. Děti se scházely ke hře, zatímco matky se učily, jak rozvíjet své děti. Základem mateřské výchovy byla konkrétní praktická činnost, stimulovaná řadou edukačních pomůcek, například geometrická dřevěná tělesa, jako krychle, koule, válce nebo tabulky na plošné obrázky. Práce s dárky znamenala mnoho sedavé činnosti, a proto doporučoval pohybové hry, práci na zahradě na vlastním záhonu, a i zpěv a čtení pohádek. Cílem Fröbela bylo rozvíjet dítě po stránce pracovní, tělesné i psychické, ale vše prostřednictvím her a se záměrem zabezpečit uspokojování potřeb dítěte. Později byly tyto instituce určeny jen pro děti (Šmelová, 2004).

Komunikačním jazykem byla němčina, což přispělo k rozšíření dětských zahrádek i do českého prostředí. V Praze první dětská zahrádka vznikla 1864 ve Spálené ulici. Dětské zahrádky nikdy neučily číst, psát a počítat, ale vše měly postavené na hře. České rodiny byly povzbuzovány, aby své děti umísťovaly do dětských zahrádek, což vedlo k postupné asimilaci českých dětí (Šlégl, 2012). „*Česká vlastenecká veřejnost v těchto zařízeních spatřovala nástroj cílené germanizace a vystupovala proti nim. Zastupitelstvo pražské obce přijalo myšlenku zřídit pro nejmenší děti veřejné zařízení a v roce 1867 se rozhodlo (podle německého vzoru!) zřídit novou samostatnou instituci českou*“ (Opravilová, Uhlířová, 2017, s. 33).

3.3 Mateřská škola

V 60. letech narostla naléhavá potřeba veřejných předškolních zařízení. V důsledku vysokého počtu obyvatel německy mluvících vznikala v naší zemi německá předškolní zařízení, což však naráželo na odpor českých vlastenců. Objevila se tu důležitá osobnost Marie Riegrová-Palacká (1833–1892), která se domnívala, že německá předškolní zařízení představují riziko dalšího posílení německého vlivu. S výhodou svého postavení

a společenských kontaktů se angažovala ve snaze prosadit novou veřejnou předškolní instituci, pro děti z chudší vrstvy, kde by měly čistý prostor s lepším vzduchem a stravou (Opravilová, Uhlířová).

V roce 1869 vzniká první ústav pro malé děti u sv. Jakuba v Praze. Tato instituce byla celodenním zařízením pro děti od 2 do 5 let. Riegrová-Palacká dosáhla toho, že zde mohly pracovat a učit pouze ženy, v té době označované jako pěstounky a prosadila si vzdělávací jazyk český. Ústav měl silný vzdělávací náboj, přičemž klíčovým prvkem bylo poskytování stravy dětem. Riegrová-Palacká si byla vědoma, v jakých hrozných podmínkách děti žily a snažila je zachránit tím, že budou většinu času trávit mimo domov, v jejím zařízení. Založila jesle a věnovala pozornost hygieně. Rodiče nic neplatili, vše financovala z charitativních sbírek, prodeje věcí a finančních příspěvků (Opravilová, Uhlířová, 2017; Rýdl, Šmelová, 2012; Šlégl, 2012). Cílem bylo „zajistit pro české děti společnou institucionální výchovu, ustupující sociální realitě“ (Opravilová, Uhlířová, 2017, s. 35).

První česká mateřská škola (dále MŠ) byla především výchovně-vzdělávací instituce, jejíž výchovný program integroval prvky ze tří koncepcí: J. V. Svobody, F. Fröbela a francouzského vzoru předškolních zařízení, s hlavní představitelkou Marie Pape-Carpentierovou. Z koncepce Svobody byl klíčový jeho důraz na rozumovou výchovu a vzdělávací stránku s prvky trivia. To kompenzoval systém německé předškolní instituce, a to smyslové a pracovní činnosti, obsah dětského zaměstnání, metodika k řízení hře a organizace práce na zahradě. Po vzoru francouzského předškolního zařízení se převzala komunikace, organizace, formy a metody práce vyznačované vzdělávacím charakterem, kdy základem bylo hromadné vzdělávání. Přejata byla mravní a náboženská výchova založená na pozitivním vztahu mezi pěstounkou a dítětem (Opravilová, Uhlířová, 2017; Šmelová, 2004).

4 Reformní hnutí

České MŠ za pomoci vhodných a výchovných prostředků napomáhaly rozvoji dítěte. „*Nicméně v souladu s pojetím celého vzdělávacího systému i dobové praxe měla tradičně školský ráz, založený na hromadném učení s převahou verbálních metod, kdy se obsah výchovného a vzdělávacího působení skládal hlavně z mravoučných příběhů a básniček*“ (Opravilová, Uhlířova, 2017, s. 42). Mateřská škola byla pojata jako malá školní třída s lavicemi a pevným školním řádem. Cíle výchovy odpovídaly dobovým potřebám a předškolní výchova měla od samého počátku vzdělávací rozměr. Z něho se odvíjel obsah, který byl zprostředkován systematickým verbálním působením (Opravilová, Uhlířova, 2017).

Na přelomu 19. století se v mnoha zemích začala objevovat tvrdá kritika stávajícího systému výchovy a vzdělávání a přístupu k dětem. Mnozí pedagogové upozorňovali na problém současné institucionální výchovy a to, že není schopna poskytnout nezbytné podmínky pro rozvoj dítěte (Opravilová, 2016). „*Tato kritika se na půdě mateřské školy promítla do tendencí, které odmítaly a zpochybňovaly jednostranně didaktické zaměření, školský ráz předškolního vzdělávání a přílišný důraz na rozumovou výchovu, tzv. „preintelektualizovanost*““ (Opravilová, Uhlířova, 2017, s. 43).

Situace byla dlouhodobě neúnosná a důsledkem toho vzniklo reformní hnutí neboli hnutí za novou výchovu, které reagovalo na necitlivý postoj k dítěti a snažilo se o nový přístup k výchově, který zdůrazňoval svobodu a přirozenost. Hnutí se soustředilo na rozsáhlé změny v obsahu a přístupu (Opravilová, 2001). „*Díky tomuto hnutí vznikají nové pedagogické teorie a směry, které směřují k zásadní reformě výchovy a vzdělávání*“ (Opravilová, 2016, s. 29). Do toho vstupovaly vědní disciplíny, které se začínaly o dítě zajímat: filozofie dítěte, pedagogika, rozšiřuje se vývojová psychologie, sociologie dítěte a dětství, pediatrie dětského lékařství a biologie dítěte. Tyto disciplíny poskytovaly informace, které podnítily, aby se o dítěti začalo uvažovat více a z jiné perspektivy (Šmelová, 2004; Helus, 2009).

Nastala proměna postoje k dítěti, nové vnímání dítěte, kdy dětství bylo považováno za cenné samo o sobě, a ne jako přechodný stav. Zdůrazňovala se důležitost přijímat dítě takové jaké je, respektovat jeho potřeby a mít k dítěti pochopení, lásku a trpělivost. Začala nová perspektiva předškolního období jako času plného příležitostí k spontánnímu objevování v láskyplném prostředí, které není pro dítě náročné. Tyto snahy překročily

hranice jednotlivých zemí a staly se hlavním směrem mezinárodního reformního pedagogického hnutí, vedoucího k hledání nových přístupů ve výchově po celém světě (Opravilová, Kropáčková, 2005; Opravilová, Uhlířova, 2017).

4.1 Mezinárodní hnutí

Po celém světě se objevovaly tendence změnit tuto situaci, a především dvě důležité osobnosti, John Dewey (USA) a Ellen Keyová (Švédsko) vystoupily jako první ve prospěch dítěte a formulovaly začátky pedocentrismu a reformního hnutí (Opravilová, 2016).

Ellen Keyová (1849–1926) vydala spis *Století dítěte* a tento termín se stal heslem pro 1. polovinu 20. století (Helus, 2009). Vyžadovala proměnu pozice dítěte ve výchovném vzdělávacím procesu. „*Učení by mělo být podřízeno zájmům dítěte. Výchova má být přirozená, má pouze organizovat aktivitu dítěte, nesmí na dítěti nic vymáhat a trestat ho za neplnění příkazů*“ (Šmahelová, 2012, s. 41). Zkoumala vývoj dítěte v předškolním věku a požadovala, aby se jinak nahlíželo na dítě na základě poznatků dalších vědních disciplín. Bojovala za ochranu práv dětí, jelikož dítě není zmenšený dospělý, má své specifické potřeby a právo na šťastné dětství. Prohlašovala, že dětství má samostatnou životní hodnotu a tomu se musí přizpůsobit systematická výchova. Keyová vyžadovala zásadní změnu výchovy a byla přesvědčená, že vzdělávací soustavu nestačí jen částečně upravit, ale musí se celkově proměnit (Šmahelová, 2012; Opravilová, Uhlířova, 2017).

Ve prospěch dítěte vystupoval též John Dewey (1859–1952) americký filozof, pedagog, který působil v 19. a 20. století. Dewey byl zakladatelem pragmatické pedagogiky, která vychází z principů pragmatické filozofie. Pragmatická filozofie hlásá tzv. pedocentrismus, který přináší zásadní obrat v postoji k dítěti. Dewey spojil teorii s praxí a zdůrazňuje, že pouhá praxe není dostatečná. Je nezbytné porozumět potřebám dítěte a poskytovat mu pomoc v jeho rozvoji. Teorie by měla být ověřitelná zkušenostmi, neboť díky ní dítě řeší problém, který ho zajímá. Praktické činnosti by měly u dítěte podporovat samostatné objevování, tvoření, hledání a tím získá nejen znalosti, ale především zkušenosti, které pak může aplikovat v dalším rozvoji. Hlavním činitelem je dítě, učitel z něj pak vychází a plánuje pracovní proces (Průcha, Koťátková, 2013; Šmahelová, 2012; Šlégl, 2012; Opravilová, Uhlířová, 2017).

John Dewey měl demokratický přístup a zdůrazňoval, že každé dítě by mělo mít možnost uplatnit samo své vývojové předpoklady. Další hodnotou výchovy je svoboda, která

se projevuje v rozmanitosti a v možnostech volby. V neposlední řadě zmiňoval důležitost individuálního rozvoje, individualitu zahrnující emocionální prožitky, myšlenky, vůli, jednání a odlišné vývojové předpoklady. Individuální interakce mezi učitelem a dítětem byla podmíněna jak nižším počtem dětí na jednoho učitele, tak prací ve skupinách, což umožňovalo efektivnější práci zaměřenou na individuální potřeby a zkušenosti každého dítěte. Dewey cíle výchovy vnímal jako orientačními body, ukazatele směru a smysluplnou motivaci spíše než jako pevné a nekompromisní dosažení určitého konečného stavu. V rámci obsahu zdůrazňuje, že přirozeným východiskem by mělo být samotné dítě a jeho zkušenosti, aktivity a vývojové možnosti. Dítě potřebuje být aktivní pro utváření vlastní představy o světě (Opravilová, Uhlířová, 2017; Průcha, Koťátková, 2013).

Díky těmto myšlenkám docházelo k revoluci v oboru pedagogiky, která se prezentovala jako pedagogika reformní, a radikálně měnila pohled na dítě. Uznávala dětství za klíčové období v lidském životě a přinášela podstatný posun v postoji k dítěti. Pedagogický směr, který stál v centru reformního hnutí byl pedocentrismus, který se často označuje jako tzv. „Koperníkovský obrat“ ve výchově. To znamená, že dítě se ve výchově bylo regulováno do středu pedagogického zájmu, přičemž vše ostatní se regulovalo jeho potřebami a vývojem. Dítě bylo měřítkem našeho pedagogického úsilí, přičemž vývojový stav nám pomáhal určovat cíle a metody výchovy a formuloval náročnost obsahu, metod a dalších aspektů. Dítě bylo určující pro výchovně vzdělávací proces, nikoliv dospělí (Opravilová, Uhlířová, 2017).

4.2 Reformní hnutí v Čechách

Kritika dosavadního systému výchovy a přístupu k dětem, pronikala i na českou půdu. Zásadním dokumentem, který ovlivnil reformní snahy, „*se stala Rezoluce V. sjezdu pěstounek českých škol mateřských z roku 1908, v níž učitelky poprvé vystoupily jako specifická profese se zásadními požadavky, které jim měly zajistit mezi pedagogickými pracovníky rovnoprávné postavení*“ (Opravilová, Uhlířová, 2017, s. 60). Na prvním místě žádaly, aby jim bylo umožněno vyšší vzdělání a kvalifikace, což se později stalo. Chtěly změnit titul pěstounky na titul učitel a zvýšit profesní statut, který by vyrovnal postavení s ostatními učitelskými kategoriemi. Požadovaly snížit počet dětí na 20 na jednu sílu. Rezoluci lze představit jako statečný pokus o zajištění lidských, materiálních a organizačních podmínek pro reformu, které přinesly nové standardy na výchovu předškolních dětí (Opravilová, Uhlířová, 2017; Opravilová, Kropáčková, 2005).

Hlavní iniciátorky reformních snah byly v Čechách Ida Jarníková (1879–1965) a na Moravě Anna Sússová (1858–1941). Obě představitelky svým jednáním ovlivnily praxi MŠ a zasahovaly do reformního hnutí. Zastupovaly proud v oblasti MŠ, který je charakterizován jako více rodinný typ MŠ. Snažily se eliminovat školský přístup z MŠ a namísto toho prosazovaly podporu rodinné výchovy, aby se režim více přizpůsoboval zkušenostem dětí v jejich domácím prostředí. Prosazovaly svobodu pohybu, vyváženost činností, větší prostor pro kreativitu dítěte, a zdůrazňovaly respektování individuálních možností a potřeb každého dítěte (Rýdl, Šmelová, 2012).

Ida Jarníková se věnovala rozpracování obsahu a metod práce a vypracovala návod, jak pracovat v MŠ *Index pomůcek pro mateřské a nejnižší třídy škol obecných* (1908). Poukazovala na důležitost plynulé návaznosti vzdělávacího obsahu mezi MŠ a první třídou obecné školy. V díle *Příručka pro mateřské školy* (1911) představila výchovný a vzdělávací program pro MŠ z pohledu vzdělávacího obsahu, organizace a metod. Jarníková byla průkopnicí v zavádění plánování do MŠ. Učitel by měl rámcově plánovat, a to na tři období školního roku (od prázdnin do Vánoc, od Vánoc do Velikonoc a pak od Velikonoc do prázdnin). V této souvislosti doporučovala plánovat na měsíce a na týdny, ale rozhodně ne detailně, protože to svazuje učitele. Navrhovala velmi volné plánování dne, které závisí na aktuální situaci, stejně jako na ochotě a rozpoložení učitelů a dětí (Opravilová, Uhlířová, 2017; Šlégl, 2012). Jarníková prosazovala, aby se děti osvobodily ze školních lavic a měly dostatečný prostor pro hru. Požadovala zrušení veškerého školského učení a předložila jasný přehled vlastností a schopností, kterými by učitel MŠ měl oplývat. Sama se věnovala vzdělávání učitelek a založila první vzdělávací instituci pro učitele MŠ, kde se soustředila na literatura a pomůcky, které si tam mohli vyzkoušet. Vydávala mnoho publikací, které byly velmi důležité pro další rozvoj poznání v MŠ (Opravilová, Uhlířová, 2017; Rýdl, Šmelová, 2012).

Anna Sússová se snažila o odstranění školských přístupů z MŠ kritikou dosavadní výchovy a vzdělávání předškolních dětí, kterou provedla ve svém spise *Kam jsme dospěli v hromadné výchově dětí* (1912). Vyžadovala, aby dítě bylo v centru dění a kolektivní aktivity byly odstraněny. Učitel by měl přistupovat ke každému dítěti individuálně a pouze připravovat prostředí, ve kterém se může dítě svobodně pohybovat (Šmahelová, 2012).

Anna Sússová upřednostňovala přístup k dítěti, který se zaměřoval především na jeho fyzické zdraví. Nejprve rozvoj tělesné a fyziologické stránky a teprve poté,

co se ujistila o zdravých základech dítěte, se věnovala i rozvoji dalších oblastí jeho osobnosti. V roce 1910 v Brně založila pokusnou MŠ, kde děti získávaly znalosti prostřednictvím přímých a bezprostředních zkušeností. Poukazovala na nutnost funkčního uspořádání prostředí. Mateřská škola by měla mít tři prostředí a to hernu (velké prostory na stavby a cvičení), pracovnu (stolečky a židličky, místo pevných lavic a nábytek, který odpovídá fyzickým možnostem dětí) a zahradu (Šmahelová, 2012; Opravilová, Uhlířová 2017).

Reformně pojatá předškolní výchova respektovala a upřednostňovala zákonitosti přirozeného vývoje dítěte a bývá také označována jako pedagogický naturalismus. Její důraz na aktivitu, přirozenost a představivost označil počátek nového přístupu ve výchově, který si klade za cíl individuální rozvoj svobodné osobnosti (Opravilová, Kropáčková, 2005). *„Hlavním znakem reformní pedagogiky je důraz na dítě jako člověka s jeho specifickými přednostmi, které se mají v plnosti rozvinout, v žádném případě nesmějí být potlačeny, utlumeny drezurou nebo opomenuty“* (Helus, 2009, s. 36).

Nástup fašismu a druhá světová válka násilně přerušily demokratizační a humanizační snahy reformního hnutí a odsunuly odborné problémy předškolní výchovy do pozadí. Okupace přinesla existenční zápas o udržení českých MŠ a podmínek pro péči o děti vůbec, takže odborné rozpravy nad osnovami už neproběhly (Opravilová, Kropáčková, 2005).

5 Vývoj a proměny po II. světové válce

Po ukončení války zahájilo Československo celkovou obnovu země. Tento nový začátek sliboval nadějnou budoucnost a vyzýval k pokračování reformních snah. Učitelé doufali, že naváží na své úspěchy a budou dále prosazovat novou filozofii výchovy. V důsledku společenských změn a politické orientace se situace obrátila jiným směrem (Opravilová, Uhlířová, 2021). „*Po třech letech relativně demokratické svobody (1945–1948) upadla Československá republika pod vliv nové totality. Oblast školství a vzdělávání se stala zákonnými normami z roku 1948, 1953 a 1959 pevnou součástí ideologického systému ovlivňování myšlení a chování nových generací*“ (Rýdl, Šmelová, 2012, s. 58). Změna politické orientace zpochybňovala požadavky individuálního rozvoje svobodné osobnosti, popírala individualizovaný pohled na dítě jako na svéprávnou osobnost. Tyto hodnoty se staly pro totalitní režim, a i všude na světě nebezpečné, a proto nepřijatelné. U nás po roce 1948 došlo k zaměření na sovětskou sociální a vzdělávací politiku a na její tradiční učebně disciplinované zaměření. V dubnu v roce 1948 byl přijat *Zákon o jednotném školství*, první komunistický zákon o školství (Opravilová, 2016; Opravilová, Uhlířová, 2021). Objevují se změny „*jak v sociocentricky koncipovaných školských dokumentech, tak v ideologizovaném konkrétním obsahu výchovně-vzdělávací práce*“ (Průcha, 2009, s. 72).

„*Činnost našich mateřských škol byla silně pod vlivem sovětské pedagogiky. Význam předškolní výchovy byl posilován, ale zejména ve spojitosti s cílem „vychovávat občana socialistické společnosti“.* Důraz byl kladen na mravní výchovu, výchovu ke kolektivismu. Docházelo k necitlivému opomíjení individuálního přístupu k dítěti bez respektování jeho zájmů a potřeb“ (Šmelová, 2004, s. 55).

Po válce překotně narůstal počet zaměstnaných žen a s tím stoupala potřeba budovat MŠ, které byly během války hojně uzavřeny. Nastal kvantitativní rozvoj MŠ a jeslí, kde probíhala hromadná kolektivní výchova ve velkých skupinách. Zaměřovalo se na přípravu a vzdělávání učitelů MŠ, které budou zajišťovat ideologizovaný vzdělávací systém předškolní výchovy. Řešily se otázky podpory kvality, struktury odborné přípravy a zvýšení kvalifikace učitelů. Vznikaly pedagogické fakulty, gymnázia a střední odborné pedagogické školy, které měly posunout profesní status učitelů MŠ (Opravilová, Uhlířová, 2021; Opravilová, 2016).

V roce 1948 byl vyhlášen *Pracovní program pro mateřské školy*, který odstranil veškerou flexibilitu ve výchově a stanovil společný cíl pro všechny MŠ, a to formování

socialistického občana. Platné *Osnovy pro mateřské školy* byly zavedeny do praxe v roce 1955 a poskytovaly metodické pokyny pro plánování a realizaci stanovených úkolů, her a činností. Avšak z koncepce samotných osnov vyplynul problém nedostatku prostoru pro spontánní aktivity dětí, neboť struktura výchovných složek připomínala systém vyučovacích předmětů na ZŠ (Rýdl, Šmelová, 2012; Opravilová, Gebhartová, 2011; Šlégl, 2012). Jakožto konečná podoba zkušebních osnov vyšly roku 1963 *Osnovy výchovné práce pro jesle a mateřské školy*, avšak silně ideologicky ovlivněné. Obsah byl členěn do výchovných složek. V roce 1967 vznikl *Program výchovné práce v jeslích a mateřských školách*, který se poprvé vztahoval i na jesle. Program zohledňoval věkové zvláštnosti dětí, určoval obsah výchovné práce a stanovoval výchovné požadavky na učitele a na dovednosti a znalosti dětí. Cílem bylo sjednotit výchovné působení v celém předškolním období (Opravilová, Uhlířová, 2021; Rýdl, Šmelová, 2012). S nástupem normalizace v roce 1975 vznikly *Pokusné osnovy pro mateřské školy*, které protlačovaly akcelerační snahy nové koncepce výchovy a vzdělávání do MŠ. Tyto osnovy upřednostňovaly přípravu dětí na ZŠ prostřednictvím cílených zaměstnání, které měly zajistit hladký přechod na ZŠ (Opravilová, Uhlířová, 2021; Opravilová, Gebhartová, 2011). V roce 1984 byl vytvořen *Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy*, který přinesl větší prostor pro individuální přístup k potřebám dětí. Klíčovými nástroji výchovy se stalo učení, hra a činnosti. Režim dne byl přizpůsoben potřebám jednotlivých zařízení. Nicméně, učitelé byli zatíženi velkým množstvím úkolů, pod neustálým časovým tlakem. Zjistilo se, že detailní vzdělávací dokument neumožňuje flexibilitu práce a neodpovídá zájmům a potřebám dětí (Rýdl, Šmelová, 2012; Šmelová, 2004).

5.1 Vliv principů jednotné školy

Po vydání *Zákona o jednotné škole* v roce 1948 se MŠ stala součástí školského vzdělávacího systému, jako výchovně vzdělávací instituce zajišťující jednotnou a bezplatnou výchovu čili první článek školského systému. Mateřská škola byla dobrovolná a určena pro děti od 3 do 6 let (Průcha, 2009; Šlégl, 2012). Poskytovala podporu zaměstnaným matkám, i přesto, že zdůrazňovala důležitost kolektivní výchovy. Kolektivní péče o předškolní dítě znamenala, že žena má svobodu na práci a instituce jsou zodpovědné za celodenní výchovu dítěte. Děti mohly pobývat v zařízení až 10 hodin denně. Rodiče si nemohli vybírat instituci, do které by jejich dítě chodilo, platila tady spádovost. Dokonce MŠ nepřijímaly děti, které měly jakékoliv zdravotní riziko nebo odlišnost. Pro děti

se speciálními potřebami byly zřízeny speciální MŠ nebo specializované třídy v běžných MŠ (Šlégl, 2012).

Podle *Zákona o jednotné škole* se jako měřítko pro stanovení povahy vzdělávání braly potřeby společnosti a zájmy instituce, což převažovalo nad zájmy individuálního rozvoje jedince. Školská politika deklarovala sjednocený, univerzální ideologicko-výchovný přístup, který byl závazný pro všechny školy v rámci vzdělávacího systému. Musely se respektovat zájmy školské vzdělávací politiky, což odráželo sociocentrický přístup (Oprailová, Uhlířová, 2021).

Pedagogické principy jednotné školy nerespektovaly různé potřeby dětí. Výchova probíhala podle principů a norem, které instituce považovala za významné pro adaptaci a socializaci dítěte. Společnost předepisovala soustavu vědomostí, dovedností a návyků (Oprailová, Kropáčková, 2005; Oprailová, Uhlířová, 2021). Hlavním bodem se stal centrální závazný vzdělávací program, který byl kontrolován, zda je naplňován. Preferovala se frontální práce ve věkově homogenních skupinách. Cílem jednotné školy bylo formovat jedince, který bude ideologicky smýšlet. Kladl se důraz na přípravu na školu, vnější pořádek, předepsané normy a denní režim. Děti byly přetěžovány častými bloky řízené činnosti a měly málo volné hry. Tento styl u dětí potlačuje jejich chuť objevovat, protože vidí, že nemohou jít za tím co je zajímavá, ale musí poslouchat a následovat to co chce učitel (Oprailová, Uhlířová, 2021; Rýdl, Šmelová, 2012).

Období po vydání *Zákona o jednotné škole* lze rozdělit na jednotlivé fáze. V 50. letech došlo k velkému nárůstu počtu MŠ v důsledku zvýšeného počtu dětí, jejichž matky se aktivně zapojovaly do pracovního procesu. Současně začal vznikat problém s nedostatkem učitelů, který se táhnul celým obdobím 50. i 60. let 20. století. Vznikají pedagogická gymnázia a střední odborné pedagogické školy. Období počátku silné feminizace ve školství (Šlégl, 2012; Oprailová, Uhlířová, 2021; Rýdl, Šmelová, 2012).

V 60. letech se kladl důraz na rozvoj kvality předškolní práce. Byly rozpracovány cíle, a hlavně obsah předškolního vzdělávání a metodiky pro potřeby učitelů. Dále stanoveny výchovné složky: rozumová výchova, pracovní výchova, mravní výchova, tělesná výchova, estetická výchova a později i matematické představy (Oprailová, Uhlířová, 2021; Rýdl, Šmelová, 2012).

70. léta byla obdobím rozvoje socialistického charakteru předškolní výchovy. Zdůraznění ideologizace, která se promítala do obsahu, tedy posílení vlivu a sovětizace

předškolní výchovy. Nastalo období ideologizace práce s dítětem, charakterizované normalizací a akcelerací jeho vývoje. Děti vedly jako budoucí obránci socialismu a budoucí socialističtí pracovníci. V roce 1976 vyšel materiál *Dalšího rozvoje československé výchovně-vzdělávací soustavy* (MŠČSSR, 1976), tedy nová koncepce výchovy a vzdělávání, která potvrzovala poznatky z vývojové psychologie. Následně se prodloužila povinná školní docházka na 10 let. Základní školy byly 8leté a ty zbývající 2 roky se vložily do středních škol. Pro MŠ nastal problém, když se první stupeň zkrátil na 4 roky, jelikož se ten chybějící rok vkládal do MŠ. Mateřské školy musely omezovat prostor pro hry a aktivity podporující zájmy dětí. Dohlížely na dodržování času a denního programu, který stanovoval dvě dopolední řízená zaměstnání. Mateřské školy se musely soustředit na přípravu dětí na vstup do základní školy. Příprava se zaměřovala na rozvoj intelektuální oblasti a přehlížela vyvážený celostní rozvoj osobnosti. Politický tlak vyžadoval plošné sjednocení a zařazení dětí do skupiny, proto vznikaly testy školní zralosti a odklady školní docházky, aby všechny děti byly stejně připraveny na základní školu. Očekávalo se, že děti, které neuspěly v testu, budou mít problémy v první třídě (Opravidlová, Uhlířová, 2021; Opravidlová, 2016; Šmelová, 2004; Opravidlová, Gebhartová, 2011).

V letech od roku 1948 byl ve vzdělávání v Československé republice vyžadován sociocentrický přístup, který byl v souladu se směrem tehdejší společensko-politické formace vedené KSČ. Cílem vzdělávacího programu jednotné školy bylo zajistit rovné vzdělávací příležitosti a sjednotit československý školní systém. Nicméně toto pojetí vzdělávacího programu neposkytovalo dostatek prostoru pro individuální práci s dětmi a neumožňovalo plně rozvinout tvůrčí potenciál učitelů (Rýdl, Šmelová, 2012; Opravidlová, Uhlířová, 2021; Opravidlová, Kropáčková, 2005; Šlégl, 2012; Průcha, 2009).

6 Proměny v oblasti vzdělávání a výchovy po roce 1989

Pád totalitního režimu znamenal novou svobodu pro společnost. Nastaly společenské změny, které zpochybnily učebně disciplinární model předškolního vzdělávání. Toto období přineslo svobodu myšlení a bádání v oblasti předškolní výchovy a vzdělávání. Vznikl prostor pro rozvoj církevních, soukromých vzdělávacích institucí, pro základy demokratických institucí, které umožnily pluralitu názorů a prostor pro rozvoj alternativního školství. Oživily se původní reformní pedagogické programy a přicházely nové podněty ze zahraničí (Rýdl, Šmelová, 2012; Opravilová, Kropáčková, 2005). V celém školském systému byl zrušen státní monopol. Došlo k výrazné depolitizaci vzdělávacích obsahů a přestal platit *Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy* z roku 1984 (Průcha, 2009; Šlegl, 2012). Demokratický rozvoj společnosti otevřel prostor pro proměnu orientace předškolního vzdělávání, prostor pro řadu změn spojených s vnější, ale i s vnitřní proměnou MŠ. S vnitřní proměnou české MŠ souvisí rok 1993, kdy byl formulován *osobnostně orientovaný model předškolní výchovy*. Klesla natalitní křivka z důvodu odkládání rodičovství na pozdější dobu, což vedlo k výraznému poklesu počtu dětí v předškolních zařízeních, a k jejich slučování či zavírání a propouštění zaměstnanců (Opravilová, 2016; Rýdl, Šmelová, 2012).

S rokem 1989 souvisí zahájení procesu transformace školství, která probíhala v několika fázích. Od roku 1990 začala transformace v silné kritice předchozího období. Nastala potřeba likvidovat vše, co připomínalo minulý totalitní režim. Přicházely snahy o demokratizaci a humanizaci prostředí. Odklon od kolektivní výchovy a od frontální práce s dětmi. Nastávaly proměny kvality, organizace, změny forem vzdělávání (individuální a skupinové) a možnosti zřizování (Opravilová, 2016; Opravilová, Kropáčková, 2005; Rýdl, Šmelová, 2012).

První fázi charakterizovali učitelé z jednotlivých MŠ a navrhli, co by se mělo změnit. Například snížit počet dětí z 30–35 na 20 (sníženo na 24 dětí), zvýšení platu učitelům MŠ a vyslovovali velký zájem o vysokoškolské vzdělávání. Požadovali zavést pozici odborného poradce nebo psychologa pro potřeby MŠ a vyžadovaly orientovat pedagogickou práci na dítě. Žádali zrušení *Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy* (1984), který nevytvářel podmínky potřebné pro optimální rozvoj předškolních dětí a bránil přirozené práci s dítětem. Rozhodlo se, že program bude pouze orientační a každá MŠ si má upravit denní režim a podporovat skupinové, individuální a hravé formy práce (Koťátková, 2014b; Šmelová, 2004).

Druhá fáze probíhala transformací MŠ jako ústup od tradičního pojetí MŠ (Koťátková, 2014b). Od roku 1992 vznikala a upevňovala se profesní organizace Asociace předškolní výchovy (registrovaná Ministerstvem vnitra už v roce 1991), která pořádala semináře pro učitele (Rýdl, Šmelová, 2012). V této fázi se začal odlišovat způsob pedagogické práce v jednotlivých MŠ a u učitelů. Uvolňoval se režim, organizace MŠ a obsahové pojetí pedagogické práce, vše ve prospěch potřeb dětí. Přicházely první alternativní, inovativní programy (Waldorfská, Zdravá MŠ, Začít spolu) a s nimi i jejich semináře pro vzdělávání učitelů, které je seznamovaly s jiným uspořádáním programu pro MŠ. Byla přijata integrace dětí se speciálními potřebami v běžných MŠ s vyhláškou o úpravě počtu dětí ve třídě (Koťátková, 2014b; Koťátková, 2014a). Po roce 1993 byla deklarována orientace na osobnostní pojetí ve výchovně vzdělávací práci v MŠ. V teorii předškolní výchovy byly ožiovány pedocentrické myšlenky z období reformní pedagogiky (1920–1939). Začalo se rozvíjet pedocentrické východisko pro vzdělávání v MŠ v ČR, které se zaměřovalo na individuální možnosti a potřeby dětí a nabízelo širokou škálu poznatků a činností pro jejich komplexní rozvoj (Opravilová, 2016; Koťátková, 2014a).

Od roku 1995 se začalo srovnávat, hodnotit neboli zachovávat vše, co je pro dítě důležité. Toto období je spojeno s důkladným studiem učitelů a s posuzováním informací získaných ze zahraničí. Učitelké týmy se zaměřovaly na drobné inovace a vnitřní změny ve škole (Opravilová, Kropáčková, 2005). Mateřským školám bylo povoleno, aby si zvolily možnost pro svoji právní subjektivitu. Mohly o sobě rozhodovat a hospodařit s obdrženými financemi. Kvůli poklesu dětí nastupujících do předškolního zařízení se MŠ snažily přitáhnout pozornost rodičů pomocí nabídky kroužků, i v dopoledních hodinách. Učitelé aktivně hledali způsoby, jak navázat s rodinami spolupráci, avšak rodiče projevovali omezený zájem. Mateřské školy procházely rychlejšími proměnami než samotná rodičovská veřejnost (Koťátková, 2014b; Opravilová, Kropáčková, 2005). Objevoval se značný ústup od tradičního pojetí MŠ, protože ředitelé a učitelé měli větší sebedůvěru v koncipování vlastního programu školy a dostatečnou svobodu pro tvořivost ve vlastní pedagogické práci. Rozšiřovaly se počty věkově heterogenních tříd, a to zvláště díky alternativním programům (Koťátková, 2014b).

Do nejvýznamnějších kurikulárních změn po roce 2000 iniciovaných MŠMT, patří dokument *Národní program rozvoje vzdělávání v ČR – Bílá kniha* (ÚIV, 2001) z roku 2001, který byl počátkem pro systémovou rekonstrukci školství. Stanovil základní cíle pro celé

školských, včetně MŠ, které jsou součástí vzdělávacího systému. Uváděl, že vedle intelektuálních schopností by měly být ve vzdělávání kultivovány i další dovednosti a hodnoty, jako duševní, morální, estetické aspekty, kvalitní mezilidské vztahy a zdůraznil výchovu k partnerství a spolupráci. Doporučoval vypracovat *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (dále RVP PV), který by stanovil rámcové cíle, obsahy a předpokládané výsledky ve formě očekávaných výstupů a podle kterých by si každá MŠ vypracovala svůj *školní vzdělávací program* (dále ŠVP) (Koťátková, 2014b; Rýdl, Šmelová, 2012).

V letech 2001 až 2005 proběhly důkladné reformy, které poskytly MŠ solidní základ pro další rozvoj. Realizovaly se kurikulární změny ověřováním RVP PV v pilotních MŠ v letech 2002–2004 a uskutečňovaly se semináře k objasnění jeho podstaty a k jeho porozumění. Program nesl osobnostně orientovaný charakter výchovně vzdělávacího působení. Došlo k reorganizaci řízení MŠ, kdy zřizovatelé v jednotlivých městech začali spojovat více MŠ pod jednu právní subjektivitu, čímž se zvýšila centralizace a omezení autonomie jednotlivých škol. Tato změna umožňuje zřizovatelům snadněji prosazovat své požadavky a rozhodovat o chodu škol (Koťátková, 2014b; Koťátková, 2014a).

V roce 2005 se rozšířila pluralita institucionálního vzdělávání. Začaly se postupně zvyšovat počty přihlašovaných dětí do MŠ, což způsobovalo obtíže s dostupností předškolního vzdělávání. Směřovalo to k zvýšení počtu dětí na třídách, což zcela komplikovalo individuální přístup k dětem (Koťátková, 2014b, s. 591, 593). Do roku 2007 si každá MŠ musela vypracovat svůj vlastní ŠVP, který vycházel z principů a požadavků RVP PV a popisoval zaměření konkrétní MŠ. Mateřské školy měly možnost si vytvořit svůj vlastní, originální program, který bude vyhovovat jejich podmínkám (Průcha, Koťátková, 2013; Průcha, 2009).

Národní program pro vzdělávání – Bílá kniha (ÚIV, 2001) s následnou platností RVP PV (MŠMT, 2021), daly předškolnímu vzdělávání nový rozměr. Konvergentní východisko pro vzdělávání znamená sblížení obou předchozích tendencí (sociocentrického a pedocentrického) (Průcha, Koťátková, 2013; Opravilová, Gebhartová, 2011). Tento současný model MŠ „je zaměřen na osobnostní rozvoj dítěte. Charakterizuje jej humanistické pojetí, otevřený vztah k rodině a počátečnímu vzdělávání, princip alternativnosti a individualizace, důraz na rozvoj komunikace a situační učení, podporu a samostatnosti a tvořivé aktivity dítěte“ (Průcha, 2009, s. 74).

7 Pojetí osobnostně orientované předškolní výchovy

Základem filozofie osobnostně orientované předškolní výchovy je přesvědčení, že je nezbytné brát v úvahu dosavadní osvědčené a prospěšné zkušenosti a tradice české předškolní výchovy a současně zdůrazňuje nebezpečí v nesprávném pochopení pojmu svobody dítěte (Opravilová, Gebhartová, 2011, Opravilová, 2016). Osobnostní orientace předškolní výchovy vychází z konvergentních směrů, které vylučují riziko jednostrannosti a nevyrovnaného rozvoje osobnosti. Aspekty rozvoje osobnosti dítěte jsou posuzovány z osobnostního i sociálního hlediska (Opravilová, 2000). „*Ve výchově neexistuje pouze jediná cesta k vytyčenému cíli a efektivita prostředků je vzhledem k různosti jedinců proměnlivá*“ (Opravilová, Gebhartová, 2011, s. 150).

Osobnostně orientované pojetí se stalo hlavním prostředkem vnitřní transformace MŠ, kdy systém výchovy vychází z humanismu a z demokratického přístupu. Humanistický přístup zdůrazňuje osobnostní rozvoj dítěte, kultivaci uspokojování potřeb, důraz na spontánnost, hru, humor, přirozenost, otevřenost při kontaktu s druhými a nedirektivní přístup (Opravilová, 2001; Opravilová, Kropáčková, 2005). Demokratický přístup doporučuje respektovat druhé a jejich hodnotu a nedirektivní přístup k dítěti (Kořátkova, 2014a). Výchovné působení je ve prospěch rozvoje dítěte a nepřizpůsobuje se společenským záměrům. Osobnostní přístup nevytváří jednotné a závazné normy, ale otvírá prostor pro rozvoj alternativních principů a poskytuje základ pro širší rozvoj stávajícího systému institucionální výchovy (Opravilová, 2001; Opravilová, Kropáčková, 2005). „*Osobnostní přístup je spíše průběžným procesem dynamického, odpovědného, profesionálně založeného rozhodování každé učitelky mateřské školy o vlastních výchovně-vzdělávacích postupech v konkrétním čase a konkrétních podmínkách u konkrétních jedinců*“ (Opravilová, Gebhartová, 2011, s. 150).

Tento přístup pro MŠ znamená kvalitativně nový přístup k dítěti, který je založen na nedirektivním přístupu, vzájemném pochopení a respektování. Mateřská škola má přijímat dítě takové, jaké je, důvěřovat v dítě a v jeho dispozice. Realizace osobnostně orientované výchovy se zaměřuje na poznávání a učení prostřednictvím aktivizujících činností a prožívání, které podporují rozvoj zážitků a zkušeností dětí. Zaměřuje se na podporu individualizovaného rozvoje osobnosti dítěte, prostřednictvím velké šíře podnětů a na základě potřeb dítěte. Je zaměřený na kognitivní rozvoj i na rozvoj sociálních zkušeností a dovedností a na emocionální podporu, což vše vede k utváření kvalitních

mezilidských vztahů (Opravilová, 2016; Opravilová, Kropáčková, 2005). Cíl výchovy se zaměřuje na dítě a jeho postavení v sociální skupině. „*Neupřednostňuje intelekt dítěte, ale rozvojem jeho citových, sociálních a volních vazeb zajišťuje pocit jistoty a bezpečí a vytváří stálou příležitost k sociálně založenému učení a poznání*“ (Kollaríková, Pupala, s. 132).

„Mateřská škola dnes, stejně jako v budoucnu, má právo i povinnost připravovat dítě na nelehké životní situace. Její otevřenost zmírňuje horečné tempo živelného přizpůsobování a umožňuje předcházet vzniku možných slepých uliček osobnostního rozvoje každého jedince. Tradiční obsah předškolního vzdělávání – rozšiřování zkušeností, dovedností a zvyků – slouží pak jako prostředek, nikoli cíl plnohodnotného rozvoje osobnosti“ (Opravilová, 2001, s. 131).

Cílem osobnostně orientovaného modelu je hledání proudu šťastného dětství, který poskytne dítěti sílu a zázemí pro celý jeho budoucí život. Šťastné dětství je chápáno jako nejpříznivější podmínky a situace v dětství, které jsou uzavřené a vyřešené a nic špatného, jako smutek, nejistota a nevyřešené problémy, se nepřenáší do další fáze života. Pro dítě je klíčové zažívat harmonii a jistotu v průběhu dětství (Opravilová, 2001).

Osobnostně orientovaná předškolní výchova zásadně mění přístup nejen k dítěti, ale také k rodině a k dalším aspektům (Opravilová, Kropáčková, 2005).

7.1 Vztah k dítěti

Osobnostní orientace představuje nový přístup k dítěti, který nahrazuje tradiční autoritativnost a vnější řízení. Filozofie osobnostně orientované předškolní výchovy vnímá dítě jako jedinečnou bytost, která má nárok na to být sama sebou a být přijímána. V tomto přístupu se dítě stává rovnocenným partnerem dospělého a vytváří spolu partnerský vztah založený na vzájemné důvěře a respektu. Dospělí se vstřícností a důvěrou přijímá každé dítě, poskytují mu prostor a příležitosti k spolurozhodování a k rozvoji vlastních činností (Opravilová, Gebhartová, 2011; Opravilová, 2016).

Děti mají stejnou hodnotu jako dospělí, ale to neznamená, že jsou stejní. Je důležité projevit ohled a respekt k jejich odlišnostem a individuálním potřebám. Učitel by měl budovat vztah s dítětem založený na respektu, úctě, lásce a pocitu bezpečí, respektovat jejich autonomii a individualitu a neusilovat o jejich přizpůsobení svým představám. Místo manipulace a řízení je důležité uplatňovat nedirektivní přístup k dítěti, dávat mu více

prostoru pro samostatnost a zodpovědnost za vlastní chování. Učitel by se neměl tolik vyptávat, poučovat, radit a prověřovat, ale místo toho by měl naslouchat a projevat empatii. To znamená být schopen porozumět dítěti, vcítit se do jeho prožívání a dovolit mu vyjádřit i negativní pocity (Průcha, Kořátková, 2013; Opravilová, Kropáčková, 2005). „*Dítě se setkává s milujícími, chápajícími, vciťujícími se osobami, kterých si váží, které jsou pro ně přirozenou autoritou, které přijímá jako svůj vzor, na nichž mu záleží a skrze které poznává, co to je vzájemná úcta a důvěra*“ (Helus, 2009, s. 12).

Mateřská škola nabízí dětem být aktivní, projevat se, vyjádřit svůj názor a společně se rozhodovat. Důležitým prvkem by mělo být projevování uznání, vytváření důvěry a pozitivní motivace (Opravilová, 2001).

7.2 Vztah k rodině

Osobnostně orientovaná předškolní výchova mění postoj k rodině, kdy rodina má určující roli v rozvoji dítěte. Mateřská škola se otevřela okolnímu prostředí a začal více respektovat individuální potřeby dítěte, podobně jako rodinná výchova. S rodinou spolupracuje jako s rovnocenným partnerem, podporuje případnou spoluúčast rodičů v rámci vzdělávacího programu (Opravilová, Gebhartová, 2011).

Osobnostně orientovaná výchova vyžaduje od učitelů zvýšenou úroveň angažovanosti a odpovědnosti za svoji vybavenost a dovednosti. Učitel by měl otevřeně přijímat děti i rodiče a společně vytvářet uznávané hranice a pravidla, ve kterých se mohou děti cítit bezpečně (Opravilová, Kropáčková, 2005; Průcha, Kořátková, 2013). Rodiče zodpovídají za výchovu a vzdělání svých dětí a MŠ doplňuje rodinnou výchovu a poskytuje dítěti podněty k aktivnímu rozvoji a učení. Rodina a MŠ by měly spolupracovat, konzultovat problémy a vzájemně se doplňovat ve prospěch rozvoje dítěte. Mateřská škola ve spolupráci s rodinou přirozeně rozvíjí potenciál dítěte a vyrovnává případné nedostatky z rodinného prostředí (Kropáčková, 2018).

Když bude rodina se školou dobře spolupracovat, „*vytvoří se dítěti bezpečný most pro přecházení do širšího světa a návratu zpět domů*“ (Kotátková, 2014a, s. 240). Dítě bude poznávat svět, kde si lidé vzájemně pomáhají a tím bude posilovat pozitivní pohled na něj a učit se překonávat překážky s oporou na obou stranách (Kotátková, 2014a).

Současné rodiny kladou důraz na osobní uspokojování potřeb, upřednostňují své profesní ambice, kariéru a požadavky na výchovu dítěte nezvládají. K tomu je vysoká

míra rozvodovosti a zmenšuje se počet dětí v rodině (MPSV, 2023). Z těchto důvodů nastupuje MŠ jako instituce, která zajišťuje kvalitní podmínky pro rozvoj dítěte. Současná MŠ by měla být přirozeným socializačním a kulturním centrem, které je profesionálně vedené a spolupracuje s odborníky, kteří pomáhají rozvíjet dispozice, talent nebo kompenzovat vývojové opoždění. Měla by přirozeně posilovat výchovnou funkci rodiny a obohacovat o podněty, které rodina dítěti nenabízí nebo co dítěti v rodině chybí. Mateřská škola poskytuje dětem styk s vrstevníky a tím kompenzuje malou početnost dětí v rodinách. Nabízí pestrou škálu činností a příležitosti k seberealizaci (Helus, 2009; Opravilová, 2001).

7.3 Vztah mateřské školy k počátečnímu vzdělávání

Osobnostní orientace odstraňuje pevnou bariéru mezi MŠ a ZŠ a snaží o přirozený přechod z předškolního do základního vzdělávání. Poskytuje vzdělávání dětí v souladu s jejich individuálním tempem a sociální zralostí. Usiluje o odstranění obtíží a podporuje integraci dětí s handicapem a zdravotním oslabením. V oblasti přípravy na školu v osobnostně orientované předškolní výchově mohou pomoci přípravné třídy, jejímž cílem je připravit děti k bezproblémovému začlenění do prvních tříd a pomáhají vyrovnat vývoj dětí s odklad povinné školní docházky (Opravilová, Gebhartová, 2011).

V období totalitního režimu se pedagogické principy jednotné školy v MŠ zaměřovaly na přípravu dětí na ZŠ. Tato příprava byla podřízena stanovenými požadavky vzdělávání, které preferovaly rozvoj intelektuální oblasti a opomíjely vyrovnaný celostní osobnostní rozvoj (Opravilová, Uhlířová, 2021; Opravilová, Kropáčková, 2005). Dnešní příprava na základní školu není pouhým nácvikem specifických dovedností, ale spíše kontinuální podporou celkového rozvoje dítěte, který směřuje k dalšímu vzdělávání. Příprava na školu je součástí většiny každodenních činností a her. Mateřská škola se stává přirozeným mostem mezi dětstvím a systematickým vzděláváním, který připravuje děti na řešení běžných situací v kolektivu, učí je respektovat pravidla a usnadňuje jim adaptaci na školní prostředí. Učitelé v MŠ mají připravovat aktivity, které respektují přirozené zájmy dětí a prohlubují jejich znalosti a dovednosti ve vztahu k požadavkům spojených s navazujícím rokem školního vzdělávání (Opravilová, Gebhartová, 2011; Kropáčková, 2018). *„Dítě nás vede a my mu připravujeme rozvíjející vzdělávací možnosti, které jsou v mírném předstihu, ale dávají mu možnost zvládnout je a zažít úspěch, jenž je nejdůležitější motivací pro ochotu vzdělávat se“* (Kořátková, 2014a, s.137).

Pro optimální přirozený přechod mezi MŠ a počátečním vzděláváním je důležité, aby dítě získalo určitou vybavenost, kterou nabízí předškolní vzdělávání. V rámci MŠ má dítě možnost hrát si, rozvíjet kreativní a samostatné jednání, učit se respektovat pravidla, řešit praktické úkoly, naslouchat ostatním a učit se vyjadřovat. Tímto způsobem děti získávají důvěru v sebe, sebeúctu, pocit jistoty a schopnost se hodnotit, což je důležité pro přechod do základní školy (Opravilová, Gebhartová, 2011).

7.4 Hra a učení

Mezi základní znaky osobnostně orientované předškolní výchovy se řadí přirozená, nenásilná tvořivá hra a situační a prožitkové učení. Tím se odkláníme od tradiční verbální výuky. Hra a učení umožňují dětem vyjádřit své osobní prožitky a představy o světě a jejich osobním vztahu k němu. Poskytují dětem příležitost prosadit své zájmy a využít své zkušenosti. Při spontánní hře si děti dobrovolně a ve svém vlastním tempu osvojují nové vědomosti, učí se a experimentují, pátrají, zkoumají a přemýšlejí, čímž získávají zkušenosti. Učitel pouze vytváří podmínky pro hru, které vycházejí z potřeb a zájmu dětí, a poskytuje jim rozsáhlý prostor, kde mohou samostatně prozkoumávat. V tomto prostoru se odehrávají jak spontánní, tak cílené činnosti, přičemž učitel je nenásilným způsobem směřuje (Opravilová, 2001; Opravilová, Gebhartová, 2011; Opravilová, 2016).

Situační učení spočívá ve výběr a organizaci prostředí bohatého na výchovné podněty, které skutečně zajímají dítě a umožňují mu přirozeně projevit své schopnosti. Děti se samy učí za pomoci vlastního objevování, jednání a prožívání konkrétních situací. Učitel vytváří prostřednictvím vzdělávacích situací podmínky, které umožňují každému dítěti získávat náhodné zkušenosti, jež postupně formují základní obrysy jeho budoucích znalostí (Opravilová, 2001).

Pro optimální rozvoj a učení každého dítěte v souladu se jeho vnitřními dispozicemi je důležitá přítomnost kvalitního pedagoga, jenž vytváří bezpečné prostředí. Dítě potřebuje pocit bezpečí a smysluplnosti při svém učení. Když se cítí ohroženo, soustředí se na odstranění této hrozby a učení není tak kvalitní. Například, když jsou všechny děti pověřeny stejným úkolem, i když mají různé předpoklady, a jsou hodnoceny podle stejných kritérií. Pro dítě je důležité vidět smysl toho, co dělá. Proto by činnost měla vycházet z vnitřní motivace dítěte, z jeho vlastního zájmu. Je klíčové, aby dítě mělo uspokojené základní lidské potřeby, včetně těch, které jsou nezbytné pro vnitřní motivaci. Dítě potřebuje

podnětné prostředí, kde se může seberealizovat, vyjádřit se, hodnotit a poučit se z vlastních chyb. Přístup vycházející z osobnostní orientace by měl být postaven na zájmech a praktických zkušenostech dítěte, přičemž klíčovým prvkem je aktivní zapojení dítěte. Skrze činnosti dáváme dítěti prostor k objevování světa a získávání vlastních osobních zkušeností (Košťátková, 2014a; Opravilová, Kropáčková, 2005; Opravilová, 2016).

7.5 Tvořivost, samostatnost, spontánnost

Tvořivost, samostatnost a spontánnost je třeba podporovat, posilovat a zdokonalovat. Výchova k tvořivosti představuje směr, princip pro formování základů konkrétního životního vnímání a stylu. Tvořivé jednání souvisí se schopností využít fantazii i rozum a tím vyjádřit postoj k realitě, k vlastní osobě a k okolnímu prostředí. Tvořivý přístup funguje pro dítě také jako prostředek, kterým se vypořádává se svým okolím. Dítě má před sebou rozhodnutí něco vykonat a představu o tom, jaký výsledek tím dosáhne. Rovněž musí reagovat na vzniklé situace, umět je vyhodnotit a nést odpovědnost za své jednání (Opravilová, Gebhartová, 2011; Opravilová, 2001). „*Tvořivá činnost se od hry liší tím, že zpravidla podobně jako práce směřuje k trvalejšímu produktu a zanechává stopu. Méně napodobuje a pokouší se vytvořit vlastní řeč*“ (Opravilová, 2016, s. 125).

Dítě se učí a jedná na základě vnitřní motivace, což podporuje rozvoj samostatného a spontánního chování. Vnitřní motivace vychází z osobních přesvědčení a faktorů a je ovlivňována interakcí s lidmi a vnějšími podněty (Opravilová, Gebhartová, 2011). Samostatné jednání dítěte nevylučuje pedagogický dohled nebo zásah učitele v případech, kdy to vyplývá z jeho lidské a právní povinnosti pedagogických pracovníků, jak stanovuje Školský zákon č. 561/2004 Sb. (MŠMT, 2024b). Zároveň však neznamená, že učitel má rozhodovat za dítě ve všech situacích. Důležitější je podporovat samostatný projev a činnost dítěte (Opravilová, 2016).

Jak již bylo zmíněno v kapitole 7.4, klíčovou úlohu v rozvoji dítěte hraje kvalitní pedagog, který buduje pozitivní vztahy a utváří celkové klima třídy, poskytující prostředí důvěry a bezpečí. Pro podporu rozvoje tvořivosti a samostatnosti je klíčovým faktorem věcné prostředí a jeho vybavenost a celková atmosféra školy a třídy. Mezi základní podmínky v MŠ patří schopnost učitele skutečně identifikovat a implementovat tvořivé činnosti do denního programu. Učitel by měl vytvářet bezpečné prostředí, kde děti mají možnost svobodně vyjadřovat své myšlenky, pocity a názory. Od učitele se očekává, že bude

schopen odstranit obavy z neúspěchu, což zahrnuje vyjádření důvěry a ocenění dítěte za dobré nápady, namísto kritiky (Opravilová, 2001; Opravilová, 2016).

7.6 Individualizace

Tento princip znamená „*respektovat rovné právo na rozvoj schopností a nadání, které jsou mezi lidmi nerovné. Nelze s nestejnými lidmi zacházet stejně, aniž bychom se nedopustili nespravedlivosti*“ (Opravilová, 2001, s. 136). Individuální přístup znamená, že učitel věnuje každému dítěti pozornost a péči, s ohledem na jeho jedinečnost. Učitel se zaměřuje na individuální potřeby každého dítěte a přizpůsobuje vzdělávací prostředí a metody tak, aby podporovaly jeho osobnímu rozvoji a učení. Tento přístup bere v úvahu rozdílné tempo učení, zájmy, dovednosti a potřeby jednotlivých dětí, což přispívá k jejich celkovému rozvoji a připravuje je na další vzdělávací etapy (Opravilová, 2001, s. 136).

Individualizace vzdělávání zahrnuje aktivní péči o všechny děti. Projevuje se o ně stálý zájem a vytváří se jim prostor podle jejich vlastních možností a schopností. Je klíčové zohledňovat nejen děti s různými obtížemi, ale rovněž nadané jedince, kteří potřebují podobně individualizovaný přístup. „Princip individualizace v podmínkách skupiny“ představuje přístup učitele, který zachází a pracuje se všemi dětmi, a zároveň reaguje na jednotlivé potřeby a zájmy každého dítěte. Respektuje jak nadané, tak i děti s různými potřebami a problémy. Učitel by měl disponovat schopností bezvýhradně přijmout každého jednotlivce v jeho autentičnosti a vyjádřit mu, že mu na něm záleží (Opravilová, Gebhartová, 2011; Opravilová, Kropáčková, 2005).

„Demokratická společnost respektuje právo každého jedince na rozvoj vlastních schopností a nadání, protože tento rozvoj obohacuje nejen jeho samotného, ale zároveň celou společnost, do které vrůstá“ (Opravilová, 2016, s. 69).

Vzhledem k zaměření osobnostně orientovaného přístupu je klíčové pečlivě poznat každé dítě a zajistit mu prostředí podporující jeho rozvoj. Avšak bez efektivního diagnostického procesu není učitel schopen tyto podmínky zajistit (Kořátková, 2014a). Předpokladem pro osobnostní přístup a individualizaci výchovy a vzdělávání je, že učitel má detailní povědomí o vývoji dítěte, jeho osobních potřebách a zájmech. Pro dosažení této hlubší a spolehlivější znalosti je nezbytné systematicky sledovat dítě (Opravilová, 2016, s. 128). „*Teprve systematickým sledováním odhalíme osobité rozdíly, individuální vzdělávací potřeby a charakteristické rysy, podle nichž pak můžeme k dítěti volit správný*

postup, nabídnout mu přiměřené vzdělávací podněty a zvolit odpovídající pedagogické opatření a metodický postup“ (Opravilová, 2016, s. 128).

7.7 Alternativnost

Alternativnost vychází z kritického postoje k tradičním formám výchovy a vzdělávání jejichž hlavní význam spočíval v uniformitě a v násilné jednotě MŠ. Princip alternativnosti zahrnuje existenci různých modelů a přístupů ve vzdělávacím systému. Osobnostní orientace v předškolním vzdělávání umožňuje flexibilitu ve vzdělávacím procesu a nabízí různé alternativy a možnosti v závislosti na individuálních potřebách, schopnostech a zájmech dětí. Tento přístup umožňuje učitelům přizpůsobit vzdělávání tak, aby lépe vyhovovalo potřebám každého dítěte, a to díky velké variabilitě v obsahu, metodách a organizaci vzdělávacího procesu. Otevírá nám možnost čerpat inspiraci ze zahraničních systémů, které se liší od tradičních vzdělávacích přístupů a přinášejí alternativní výchovné přístupy, jež lépe odpovídají novým představám o potřebách rozvoje osobnosti dítěte. Při zkoumání jiných systémů je důležité zachovat opatrnost a nepřijímat je mechanicky, ale vybírat pouze ty přístupy, které mohou přinést prospěch (Opravilová, Kropáčková, 2005; Opravilová, Gebhartová, 2011; Opravilová, 2001; Opravilová, 2016).

Alternativnost v cílech znamená, že existuje více možností nebo strategií k dosažení cíle. Místo jednoho konkrétního směru se podporují různé alternativy, které mohou vést k dosažení daného cíle. Alternativnost v obsahu se především zaměřujeme na rozmanité varianty v zaměření a strukturování vzdělávacího programu. Při tvorbě programu je nutné čerpat ze současné teorie a praxe a zároveň respektovat individuální potřeby a zájmy jednotlivců v konkrétních podmínkách školy. V metodice představuje alternativnost možnost aplikace osvědčených jiných systémů, avšak po pečlivém studiu a porozumění. Alternativnost v organizaci MŠ zahrnuje pluralitu zřizovatelů, kde se do sítě MŠ zapojují školy státní, soukromé, ale i jiné, které přinášejí nové přístupy a inovace. Organizační alternativnost představuje variabilitu v uspořádání dětí do heterogenních skupin, různé formy integrace a postupy plánování a časového rozvržení. Podpora alternativních způsobů práce závisí zejména na výrazném nadšení a angažovanosti učitelů. Alternativa rozšiřuje možnosti pro svobodu a klade důraz na jasnou vizi a intenzivní úsilí. Jejím cílem není pouze vyčnívat z davu, ale systematicky a spolehlivě se zdokonalovat (Opravilová, Gebhartová, 2011; Opravilová, 2016; Opravilová, Kropáčková, 2005).

II. Praktická část

8 Metodologie

Hlavním tématem této práce je uplatnění osobnostně orientovaného modelu v praxi současných mateřských škol (dále MŠ). Jak je tento přístup chápán učitelkami MŠ, je otázkou, na kterou se výzkum bude snažit najít odpověď. V rámci svého studia a předvýzkumu autorka zjistila, že znalost či koncepty učitelek o tom, co je osobnostně orientovaný model předškolní výchovy a co jeho užívání znamená pro pedagogickou praxi v MŠ, se vyznačují řadou nejasností a neznalostí. Z tohoto důvodu se rozhodla tuto problematiku hlouběji zkoumat.

Jelikož se do výzkumného šetření zapojily pouze ženy, je v celé praktické části je používán termín „učitelka“ a „respondentka“. Toto oslovení respektuje genderovou specifikaci respondentek a zachovává korektní odkaz na výsledky výzkumu.

8.1 Cíle výzkumného šetření

Cílem výzkumu je zjistit a analyzovat názory a koncepty učitelek z MŠ o osobnostně orientovaném modelu předškolního vzdělávání, zvláště na oblast vztahu k dítěti, vztahu k počátečnímu vzdělávání a individualizaci.

8.2 Výzkumné otázky

Z cíle výzkumu vychází hlavní výzkumná otázka: **Jak se uplatňuje osobnostně orientovaný model v praxi mateřských škol z pohledu učitelek?**

Pro zodpovězení hlavní výzkumné otázky byly formulovány specifické výzkumné otázky. Jejich zaměření se pak promítlo do respondentských otázek, které jsou uvedeny v příloze č. 1. Specifické výzkumné otázky vyvstaly následovně:

1. Co považují učitelky z MŠ za principy osobnostně orientované pedagogiky a jak je definují?
2. Jaké vlastní příklady dokládají učitelky pro realizaci principů osobnostně orientovaného modelu ve vlastní pedagogické praxi?
3. Jaké faktory ovlivňují osobnostně orientovaný přístup v MŠ z pohledů respondentů?
4. Vztah k dítěti: Jak se daří vytvářet pozitivní vztah učitelky k dítěti předškolního věku?

5. Vztah mateřské školy k počátečnímu vzdělávání: Jak se daří vytvářet MŠ kvalitní kooperaci s navazujícím počátečním vzděláváním?
6. Princip Individualizace: Co vnímají učitelky z MŠ jako podstatu individualizace a jak se ji daří realizovat v praxi?

8.3 Metodologie výzkumu

Praktická část je realizována jako kvalitativní výzkum založený na hloubkových rozhovorech s deseti respondentkami. Byla použita metoda polostrukturovaného rozhovoru, pomocí které byly detailně a komplexně získaly informace o uplatnění osobnostně orientovaného modelu předškolního vzdělávání v MŠ. Pro vyhodnocování dat bylo zvoleno kódování pomocí kategorií, což je vhodné pro třídění většího množství dat za účelem další analýzy (viz příloha 2). Následně bylo realizováno otevřené kódování v rámci dílčích kategorií. Tato metoda byla využita k systematickému zpracování a interpretaci výsledků rozhovorů.

Pro kvalitativní výzkum je důležité dodržování určitých kritérií a především otázka, jak bude interpretována skutečnost. Výzkum musí být pravdivý a platný, a to se týká celého výzkumného procesu. Kritérií důvěryhodnosti, spolehlivosti a autenticity se dosáhlo důkladným výběrem respondentek, jejichž rozhovory se nahrávaly jako audionahrávky. Při pokládání otázek, důsledném zaznamenávání odpovědí a konzistentním kódování hrála klíčovou roli soudržnost (Švaříček, 2014). Během celého výzkumu bylo dbáno na etický princip, tudíž na ochranu soukromí respondentek, kdy jména a pracoviště jednotlivých respondentek nebyla nikde zveřejněna. Všechny respondentky předem poskytly informovaný souhlas s možností nahrávání rozhovorů. Učitelky z MŠ byly před zahájením rozhovorů informovány o tématu šetření, o délce trvání rozhovoru, o zachování anonymity účastníků. Poskytnuté rozhovory budou použity výhradně pro účely této práce (Švaříček, 2014).

8.4 Předvýzkum

Nejprve byl proveden předvýzkum, který pomohl s přesnějším formulováním otázek. Při představení tématu výzkumu si bylo povšimnuto výrazné neznalosti v oblasti pojmu osobnostně orientovaný model a jeho konkrétní aplikace v praxi MŠ. To je zvláště překvapivé vzhledem k existenci RVP PV, který je postaven na tomto modelu a obsahuje relevantní informace charakterizující osobnostně orientovanou pedagogiku. Předpokladem

bylo, že učitelky těmto konceptům rozumí, avšak autorky zjištění naznačuje opak. Na základě toho bylo přistoupeno k modifikaci otázek, přičemž se dbalo na neuvádění konkrétních principů, což by mohlo respondentky ovlivnit. Pojem „osobnostně orientovaný model“ je modifikován na „současný přístup či pojetí předškolního vzdělávání“.

8.5 Průběh výzkumu

Pro výzkumné šetření byla vybrána metoda polostrukturovaného rozhovoru, jelikož umožňuje zachytit výpovědi respondentek v jejich přirozené podobě a umožňuje hlubší porozumění tematické. Příprava rozhovorů spočívala ve vytvoření osnovy základních témat odvozených z hlavní výzkumné otázky. Ke každému tématu bylo sestaveno několik otázek, které umožnily podrobněji zkoumat danou skutečnost. Rozhovor trval zpravidla hodinu, hodinu a půl. Nejdřív proběhla úvodní fáze, při které byly představeni účastníci. Respondentka byla ujištěna o anonymitě, uvedena do výzkumného šetření a byla požádána o souhlas k participaci na výzkumu a s nahráváním rozhovoru, který byl zopakován po zapnutí diktafonu. Začínalo se s úvodními otázkami, které navodily spontánní vyprávění respondentky. Hlavní otázky měly navést k tomu, aby hovořila o svých zkušenostech, dojmech a přesvědčeních, což se stalo. Ukončovací fáze se věnovala ukončovacím otázkám, které umožnily respondentce položit otázky nebo se vrátit k určitému tématu. Na konci bylo dovysvětlilo další směřování výzkumu a znova se zdůraznila důležitost dodržení etického principu (Švaříček, 2014). Rozhovory probíhaly v únoru 2024 a v MŠ respondentek, především ve sborovně, bez dětí, kde bylo zajištěné soukromí a klid na rozhovor.

Po nashromáždění určitého množství dat byly záznamy z rozhovorů důkladně přeepsané a podrobily se systematické analýze. Pozornost byla věnována pravidelnostem, ale i odlišnostem, které se ve výrocích vyskytovaly. Poté se zformulovaly předběžné závěry, vyhledala se další opora v datech, a tím se výzkum dostal k závěru (Švaříček, 2014).

8.6 Soubor respondentů

Do souboru respondentů byly zvoleny učitelky pracující ve veřejných MŠ v Praze. Na začátku hledání respondentek byly osloveny MŠ z blízkého okolí, zda mají učitelky ochotné podílet se na výzkumu. Tímto způsobem se získalo prvních šest respondentek a přes další učitelky z MŠ byly osloveny zbylé čtyři učitelky. Malý vzorek respondentů představuje jeden z hlavních limitů výzkumu, což může vést ke zkresleným výsledkům a omezené zobecnitelnosti nalezených poznatků na širší populaci. Z celkového souboru respondentů

jen dvě učitelky pracovaly ve věkově heterogenních třídách, přičemž jedna z nich zastávala pozici vedoucí učitelky MŠ. Čtyři učitelky učily pouze předškoláky, z nichž jedna vykonávala funkci zástupkyně vedoucí MŠ. Dvě učitelky se věnovaly dětem ve věku 4 až 5 let a jedna z nich zastávala pozici zástupkyně vedoucí učitelky MŠ. Zbývající dvě pracovaly s nejmladšími dětmi ve věku 3 až 4 let.

K uskutečnění výzkumu bylo zapotřebí blíže specifikovat údaje o učitelkách. Jejich charakteristiky mohou představovat důležité aspekty pro interpretaci rozdílných pohledů učitelek na osobnostně orientovaný model předškolního vzdělávání. Do výzkumu byly zahrnuty cíleně v rovnoměrném zastoupením zahrnuly jak začínající, tak i zkušené učitelky a učitelky s maturitou, vyšším odborným studiem a vysokoškolským vzděláním. Za účelem přehlednosti a anonymizace jsou respondentky identifikovány jako R1 – R10.

Tabulka č. 1 – Souhrn respondentů se specifickými údaji

Respondenti	Věk	Ped. vzdělání, rok absolvování	Délka praxe	Pedagogické působení	Aktuální věkové složení třídy
R1	65	SPGŠ - 1978	46 let praxe	Zástupkyně MŠ	Homogenní
R2	46	SPGŠ - 2010	16 let praxe	Učitelka MŠ, Dětská skupina, Školní družina	Homogenní
R3	57	SPGŠ - 1986	10 let praxe	Učitelka MŠ	Homogenní
R4	48	SPGŠ - 2012	12 let praxe	Učitelka MŠ	Homogenní
R5	23	Bc. PedF UK 2022	2 roky praxe	Učitelka MŠ, Dětská skupina	Homogenní
R6	43	VOŠP - 2012	17 let praxe	Zástupkyně MŠ, Dětská skupina	Homogenní
R7	55	SPGŠ - 1986	30 let praxe	Učitelka MŠ, Ředitelka MŠ	Homogenní
R8	27	Bc. PedF UK 2023	7 let praxe	Učitelka MŠ, Dětská skupina	Homogenní
R9	30	Bc. PedF UK 2023	7 let praxe	Vedoucí učitelka MŠ	Heterogenní
R10	20	SPGŠ - 2023	1 rok praxe	Učitelka MŠ	Heterogenní

9 Výsledky analýzy výzkumného šetření

V analýze dat autorka využila metodu kódování pomocí předem stanovených hlavních kategorií a následně otevřené kódování v rámci kategorií. Po přepsání rozhovorů se autorka věnovala důkladné analýze obsahu s cílem identifikovat klíčová témata. Během procesu kódování byly přiřazovány kódy k důležitým myšlenkám a aspektům diskutovaným respondentkami. Toto kódování pomohlo vytvořit strukturovaný rámec pro analýzu, který umožnil porozumět hlavním tématům a vztahům v datech. Díky otevřenému kódování bylo možno flexibilně reagovat na nové významy a témata v průběhu analýzy, což umožnilo hlouběji prozkoumat zkušenosti učitelek (viz příloha 2).

Prezentace výsledků analýzy dat je organizována do šesti hlavních kategorií, které jsou dále strukturovány na základě definovaných kódů, které vystupují z procesu kategorizace jednotlivých rozhovorů. Kategorie navazují na jednotlivé specifické otázky, postupující za sebou.

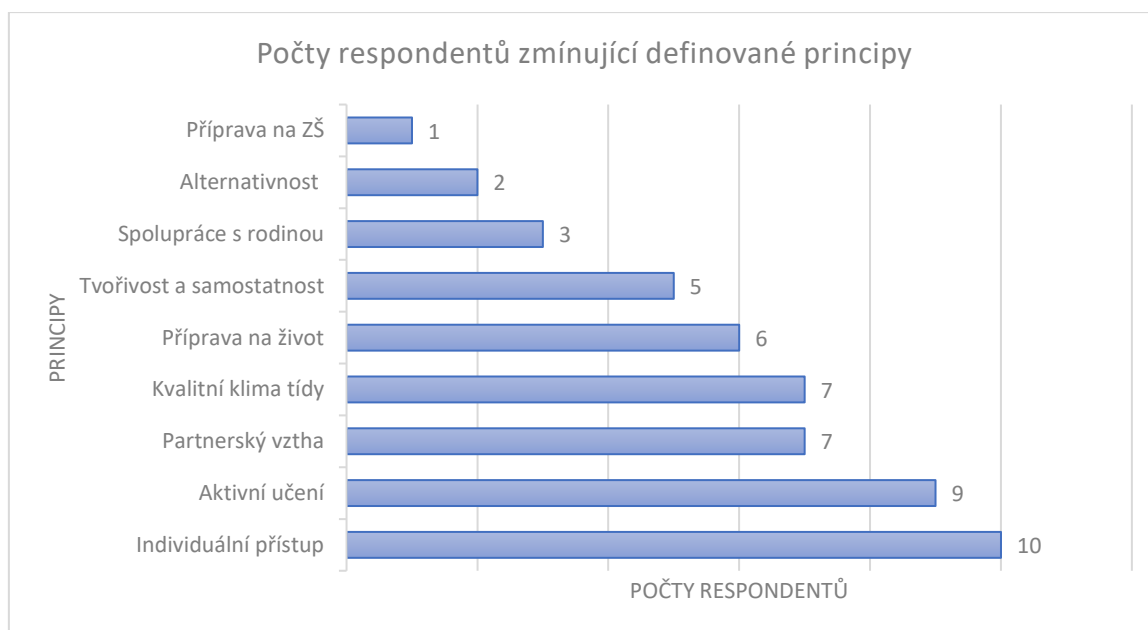
Současné předškolní vzdělávání v MŠ z pohledu učitelek MŠ a definice jednotlivých principů osobnostně orientované pedagogiky

Učitelky MŠ charakterizovaly současné předškolní vzdělávání jako vzdělávací cestu, která připravuje děti na život. Podtrhovaly význam spolupráce s rodiči, vytváření bezpečného prostředí a zdůrazňovaly prožitkové a kooperativní učení. Všechny respondentky zmínily rozvoj osobnosti dítěte s ohledem na jeho individualitu.

Na otázku, jaké jsou hlavní principy pedagogické práce, měla většina učitelek podobné odpovědi, avšak jednoznačně se neshodovaly. Analýza ukázala, že učitelky si jsou vědomy důležitosti různých aspektů vzdělávacího procesu dětí a zdůrazňovaly význam podpory osobnostního rozvoje, respektování individuality dítěte a vytváření podpůrného prostředí pro učení, ale v rámci přijatelných hranic a pravidel pro maximální rozvoj dětí. Respondentky poskytovaly poměrně strohé odpovědi s krátkými charakteristikami. Autorka předpokládala, že na začátku rozhovoru budou odpovědi stručné, a proto se podrobněji zaměřila na definované principy až v následující části.

Pro lepší přehlednost je přikládán graf nejčastějších definovaných principů učitelkami MŠ.

Graf č. 1 – Uváděné principy současného předškolního vzdělávání s počty respondentů



Příklady realizace principů osobnostně orientovaného modelu identifikované v praxi učitelů z výzkumného souboru

Z hlediska množství získaných dat k tomuto tématu jsou v textu prezentovány pouze hlavní příklady, které učitelky uváděly jako důkazy realizace pojednaných principů osobnostně orientované pedagogiky v praxi. Následující text je strukturován podle principů definovaných učitelkami. Doplněny jsou sumarizacemi výpovědí, které vychází ze systematické analýzy.

Individuální přístup. Učitelky nejčastěji uváděly termín individuální přístup k dítěti, respektování jeho potřeb, zájmů a tempa učení. Respondentka č. 4 zmiňovala rozvoj předností a potenciálu dětí. Učitelky uváděly využívání pozorování dětí, jelikož tím poznávají děti a přizpůsobují pedagogickou práci jejich věku, tempu a znalostem. Respondentka č. 7 popsala: „...jednat s ním přiměřeně k jeho schopnostem, dovednostem. A je na mě, jako na učiteli, v praxi zjistit, kdo, jak na co má. Nemůžu s celou třídou jednat stejně...“, a na konci dodala „Tudíž v praxi musím děti dobře poznat, najít si na ně čas a naladit práci na individuální přístup.“ Na uvedenou skutečnost navazuje výpověď Respondentky č. 9: „Veškeré plánování a realizace činností vychází z pedagogické diagnostiky, kterou s dětmi provádím vlastně každý den pozorováním. Diferencuji činnosti podle schopností a dovedností dětí, děti podněcuji ke spolu plánování, tedy vycházím nejen z jejich potřeb, ale i zájmů.“ Často učitelky opakovaly individuální a skupinové formy práce

a respondentka č. 6 zmínila i „*gradované výzvy*“. Učitelky charakterizovaly individuální přístup jako respektování potřeb a tempa dětí, diferenciaci činností podle jejich schopností a dovedností a využívání jak individuálních, tak skupinových forem práce.

Aktivní učení. Většina učitelek do aktivního učení zahrnula prožitkové, situační a názorné učení, využívání kooperativních činností, učení všemi smysly, střídání činností a prolínání témat. Také se objevily zmínky práce s chybou, o atraktivitě činností, důležitosti hry a svobody ve vzdělávání. Respondentka č. 9 tvrdila: „...*umožnuji dostatek času pro hru, děti zbytečně neorganizují*“. Dostatek času pro činnosti uvedly také 3 další učitelky. Byly zastoupeny i názory na vnitřní motivaci dětí, podporu samostatnosti a učení založené na přiměřenosti, opakování, trvalosti a systematičnosti, s důrazem na radost z učení. Aktivní učení je učitelkami vnímáno jako prožitkové a názorné učení s kooperativními činnostmi a důrazem na samostatnost a radost z učení.

Partnerský vztah. Z odpovědí učitelek vyvstal partnerský vztah k dítěti, ve kterém se vnímají jako průvodci, kamarádi dětí, nikoli jako autorita. Na tuto zmínku navazuje sdělení Respondentky č. 7: „*Aby se děti cítily bezpečně a braly mě jako kamaráda, to v praxi znamená, že se nesmím povyšovat a že se nikdy nesmím tvářit, že jsem neomylná. Musím umět před nimi přiznat chybu, říct jim tu chybu.*“ Uváděly důležitost vytváření vzájemné důvěry a pocitu bezpečí, aby před sebou s dětmi mohly otevřeně komunikovat. Respondentka č. 3 vysvětlila, že: „*Vztah mezi dítětem a mnou nejvíc ovlivňují hraním si dětmi. Snažím se být co nejvíc s dětmi na zemi. Každý rok si kupuji nové kalhoty, jak mám odřené a vytahaná kolena. Pro mě je důležité být na úrovni dětí a koukat jim z očí do očí, abych je mohla co nejvíc vnímat a porozumět jim. Pak mě více vnímají jako kamaráda a více se mi svěřují.*“ Učitelky popisovaly, že musí být empatické, laskavé, trpělivé a přístupné. Respondentky 2, 5 a 8 vyslovují, že pro vytváření partnerského vztahu musí: „...*být dobrým vzorem*“. Partnerský vztah k dětem učitelky vnímají, jako přátelský vztah založený na vzájemné důvěře a bezpečí, aby mohly s dětmi otevřeně komunikovat a navazovat pevný vztah.

Kvalitní klima třídy. Na základně sdělení učitelek se kvalitní klima třídy nejčastěji vytváří na základě vztahu mezi dětmi a učiteli, ale i souladu dalších dospělých a provozních pracovníků ve třídě. Učitelky zdůrazňovaly vzájemný respekt, důvěru a přijetí. Respondentka č. 2 to definuje kvalitní klima třídy jako: „...*všichni jsme si rovni.*“ Zmiňovaly důležitost vytváření domácího prostředí s pozitivní motivací, které navozuje

pocit klidu, bezpečí a podpory. Jak vypověděla respondentka č. 7: „*Dítě se se mnou musí cítit dobře a bezpečně, protože jinak se nebudou kvalitně rozvíjet a nebudou získávat různé, nové, kvalitní zkušenosti a dovednosti.*“ Kvalitní klima třídy vytváří vstřícné a podporující prostředí, které podněcuje svobodu projevu a motivuje děti k aktivitám.

Příprava na život. Čtyři respondentky zmiňovaly sociální růst, který nastínily jako učení socializace, vytváření sociálních vazeb, spolupráce s vrstevníky, respektování druhých a sociální interakci skrze skupinové realizace. Respondentka č. 9 popsala, že: „*...sociální interakce mezi dětmi není vždy pozitivní, ale to vnímám jako bonus, jakožto osvojování si hodnot do budoucího života.*“ Děti se seznamují s pravidly ve společnosti, učí se porozumět hranicím a jejich významu v sociálním kontaktu.

Tvořivost a samostatnost. Princip byl v průzkumu reflektován různými způsoby. Respondentka č. 5 zdůraznila význam seberozvoje a samostatnosti ve vzdělávání, zatímco respondentka č. 9 se zaměřila na podporu samostatnosti a pozitivních sociálních interakcí. Na to navázala respondentka č. 2, která popsala svobodu slova jako umožnění dětem vyjádřit svůj názor. Dvě učitelky zmínily, že vychází z vnitřní motivace dětí, aby podpořily radost z učení, fantazii a představivost. Respondentka č. 8 zdůraznila význam zodpovědnosti za samostatné chování. Učitelky vnímají spolupráci s rodinou za důležitou a navazují ji pomocí schůzek a konzultací s rodiči, s cílem lépe pochopit potřeby dětí.

Spolupráce s rodinou. Na základě výpovědí respondentek č. 1 a 5 lze konstatovat, že spolupráce s rodiči je pro učitelky klíčová pro porozumění dítěti a pro podporu jeho dalšího rozvoje. Respondentka č. 1 uvádí, že: „*...jde o intenzivní spolupráci s nimi. Schůzky, konzultace s rodiči.*“ Dvě učitelky podotkly, že vychází z toho, co chtějí rodiče. Spolupráci s rodinou vnímají učitelky za důležitou, kterou navozují pomocí schůzek a konzultací s rodiči, a to s cílem lépe pochopit potřeby dětí. Zároveň se u respondentek objevily poznámky, že navazování spolupráce s rodiči není jednoduché, zejména pokud jde o velmi volný přístup k výchově v rodinách. Jedna učitelka zdůraznila, že tento princip musí posílit a zaměřit se na lepší budování vztahů s rodinami.

Alternativnost. Ve dvou výpovědích učitelek lze nalézt princip alternativnosti, v podobě možnosti plánovat pedagogickou práci podle dětí. Respondentka č. 2 popsala možnost nacházet inspiraci v okolních alternativních MŠ a přinášet nové podněty do MŠ. Z pohledu učitelek alternativní princip zahrnuje flexibilitu v plánování podle potřeb dětí a importovat nové nápady z okolních alternativních MŠ do své praxe.

Příprava na ZŠ. Jediná respondentka č. 3 uvedla poznámku k přípravě dítěte na vstup do ZŠ, a to ve smyslu: „*Aby se dokázalo osamostatnit, pozdravit, vědělo, jak se jmenuje, kde bydlí. Umět říct své potřeby. Vydržet ve škole bez rodičů a umět pracovat, vykonávat nějaké činnosti. Nebát se, aby k systému školy mělo kladný vztah.*“ Příprava na ZŠ je vnímaná ve smyslu osvojení si dovedností pro samostatnost a komunikaci a vytvoření pozitivního vztahu ke školnímu prostředí.

Respondentky detailně popisovaly realizaci principů osobnostně orientovaného modelu a uvedly mnoho konkrétních příkladů z vlastní praxe. Důraz kladly na individuální přístup k dětem, vytváření bezpečného prostředí a zdůrazňovaly prožitkové a názorné učení a sociální interakci.

Faktory ovlivňující osobnostně orientovaný přístup učitelek MŠ

Na první otázku, co v mateřské škole ovlivňuje naplňování osobnostně orientovaného přístupu, odpovídalo sedm učitelek velmi záporně. Zaměřily se na negativní aspekty, jako je přeplněnost tříd, volná výchova v rodinách a velký počet integrovaných dětí ve třídách. Z analýzy dat vystoupily převážně vnější faktory, které omezovaly nebo narušovaly osobnostně orientovaný přístup učitelek v MŠ. Zbylé tři učitelky obecně zodpověděly tuto otázku a vyjádřily, že přístup jim ovlivňuje osobní život, spolupráce veškerého personálu MŠ, vedení a celkové prostředí, podmínky a vybavení.

Další podotázky se zaměřovaly na vnímání limitů a možností učitelek při naplňování osobnostně orientovaného přístupu v MŠ.

Limity v naplňování přístupu.

Mezi nejčastější limity naplňování přístupu uváděly učitelky **rodinu**. Zdůrazňovaly volný styl ve výchově, kdy děti nejsou zvyklé respektovat nastavená pravidla a hranice. Respondentka č. 8 uvedla špatnou spolupráci s rodiči dětí s odlišným mateřským jazykem: „*Rodiče očekávají, že MŠ se o vše postará a nechtějí moc spolupracovat.*“ Učitelky označovaly jako největší překážky **přeplněnost tříd a narůstající množství individuálních potřeb** dětí ve třídě. Tyto limity vnímají, jako obtíže k zvládnutí individuálního přístupu k dětem ve skupině. Tři učitelky zmínily problém **zvýšujícího počtu integrovaných dětí** ve třídách, jak podotkla respondentka č. 4: „*...na úkor bezproblémových dětí, se musím více věnovat těm integrovaným.*“ Respondentky č. 1, 3 a 7, které předškolní vzdělávání zažily za doby socialistického režimu, zdůraznily **omezení časem**, avšak ne v kontextu dodržování

režimu dne, jak tomu bylo dříve (viz kapitola 5). Jak uvedla respondentka č. 3: „*Omezuje mě čas. Nejde o dodržování pevného režimu dne, ale spíše o to, že čas rychle ubíhá a máme velkou volnost, nikam se nespěchá. Než se děti sejdou a spočítají je 8 h a pak se veze svačina, takže mám málo času na cvičení. Po svačině probíhá jedna vzdělávací činnost, ale chci také dětem dopřát volnou hru, a pak ještě musíme jít ven.*“ Na konci ještě dodala: „*...s porovnáním dříve je teď velká volnost. To, co bylo dříve by dnešní děti nezvládly.*“ Avšak objevila se i respondentka č. 5, která tento režim nezažila a udává podobné problémy: „*Omezuje mě čas. Jak mám stíhat věnovat se tolika dětem, a ještě k tomu individuálně. Plus zapisovat si poznatky z pozorování, jak to dneska šlo, psát plány, hodnocení atd.*“ Svázaností **školním vzdělávacím plánem** (dále ŠVP) ve smyslu dodržování témat a cílů se zabývaly tři učitelky. Nicméně respondentka č. 2 si protiřečila tím, že má při plánování pedagogické práce volnou ruku od vedení. Proto ji byla položena další otázka: „*Kdo nebo co Vás nutí dodržovat ŠVP, držet se striktně daného tématu či cíle?*“ Rozuzlilo se, že respondentka č. 2 nevnímala tento limit jako nařízení ze strany vedení, ale spíše jako nutnost, aby se její činnost shodovala se ŠVP. Naopak respondentky č. 8 a 5 uvedly **omezení od vedení**, které vyžaduje plánování dopředu a dodržování připraveného plánu. Respondentka č. 4 popsal **přetěžování ze strany vedení**, které organizuje během školního roku **mnoha akcí a programů**.

Možnosti v naplňování přístupu.

Odpovědi učitelek na otázku týkající se možností v naplňování osobnostně orientovaného přístupu odhalily méně příkladů než u limitů. Dvě učitelky zdůraznily využívání **moderních technologií**, konkrétně interaktivní tabule, aby lépe zaujaly děti. Respondentka č. 7 pak podrobně popsal význam **vstřícného kolektivu** všech zaměstnanců v MŠ, který jí poskytuje inspiraci a pomoc při pedagogické práci. Šest učitelek ocenilo **flexibilitu a podporu od vedení** ve smyslu organizačních aktivit, volnosti při plánování pedagogické práce, možností sebevzdělávání a účasti na projektech, jakož i inspiraci z okolních mateřských škol.

V souboru respondentek se nachází jedna vedoucí učitelka MŠ, u které bylo patrné odlišné směřování odpovědí ve srovnání s řadovými učitelkami MŠ. Zaměřovala se na celkovou filozofii MŠ, flexibilitu ŠVP a režimu dne. Také uváděla, že v současnosti nevnímá žádné limity, ale dříve to byla právě **závažnost ŠVP a spolupráce s kolegyněmi ve třídě**. Analýza přinesla rozmanité poznatky týkající se možností a limitů v naplňování

osobnostně orientovaného přístupu v praxi. Přestože se učitelky převážně soustředily na překážky, objevily se také kvalitní příležitosti v naplňování.

Učitelky MŠ a jejich vztah k dítěti předškolního věku

Analýza ukázala, že učitelky vnímají ve skupině dobré a kamarádké vztahy, ale jejich přístupy k navazování vztahů s dětmi se liší. První dvě respondentky uvedly, že se snaží udržovat kvalitativně stejné vztahy se všemi dětmi. Avšak respondentka č. 2 zdůraznila potřebu individuálního přístupu k některým dětem a současně hledět na to, aby rozdílné zacházení nebylo vnímáno jako nespravedlivé. Z osmi učitelek většina vysvětlovala různé přístupy budování vztahů s dětmi ve skupině. Sedm z nich zdůraznilo důležitost přizpůsobení se individuálním osobnostním charakteristikám a potřebám dětí. Tři učitelky také uznaly, že mají odlišný přístup k dětem s problémovým chováním a jsou k nim přísnější. Respondentka č. 7 upozornila na vliv sociálního a rodinného prostředí na tyto vztahy.

Všechny učitelky popisovaly obdobný přístup k dětem, který se převážně opírá o partnerský, kamarádký a láskyplný vztah se vzájemnou důvěrou a pocitem bezpečí. Dále zdůraznily význam demokratického a respektujícího přístupu s jasně stanovenými hranicemi. Respondentka č. 10 podotkla důležitost komunikace, vysvětlování a být dobrým vzorem pro děti. Z výpovědí vyvstaly podobné způsoby v navazování vztahů s dětmi, přičemž všechny odpovědi zdůrazňují důležitost aktivního zájmu, respektování potřeb dětí a naslouchání jejich zážitkům a přání. Zapojení do her a činností dětí, vzorové chování a otevřená komunikace a humor byly často uváděny jako klíčové prvky při vytváření partnerského a důvěryhodného vztahu. Jak zmínila respondentka č. 3: „*Důležité je umět si ze sebe udělat srandu, používat maňásky, umět je obejmout, pomazlit a hrát si s nimi na zemi na koberci.*“ Z odpovědí vyplynulo, že pro učitelky je klíčové vytváření partnerského vztahu s dětmi, který spočívá ve vzájemné důvěře a respektování.

Respondentky na otázku, v čem vidí podstatu budování pozitivního vztahu s dětmi, vyzdvihly různé aspekty, které nejen podporují harmonický vztah mezi učitelkou a dítětem, ale také vedou k lepší spolupráci s rodinou. Čtyři učitelky zmiňovaly, že podstatou je vzájemná důvěra a otevřená komunikace, jak uvedla respondentka č. 8: „*Mohou za mnou děti přijít s jakýmkoliv problémem i s něčím negativním a nebojí se mě.*“ Také se často objevovalo pozitivní a bezpečné prostředí, kde se děti cítí respektovaně a dobře. Respondentka č. 3 zmínila, že to má pozitivní vliv na život dětí i po odchodu z MŠ: „*...dítě*

z té školky, z mého vztahu k němu, si něco odnáší do svého života.“ Rozhovor rovněž zjišťoval překážky v budování pozitivního vztahu s dětmi, a z odpovědí jasně vyplynulo, že jedním z hlavních faktorů jsou rodiny, konkrétně volný styl výchovy v rodinách a nedostatečné příklady a vzory poskytované dětem. Děti se tak mohou potýkat se slabými komunikačními dovednostmi a chováním, jak upozornila respondentka č. 7: *„... jsou hrubé, agresivní, a hlučné.*“ Nicméně v analýze odpovědí byly identifikovány další překážky (viz tabulka č. 2). Pouze respondentka č. 10 nezmiňovala žádné překážky, ale to je možné přirovnat k začátečnické praxi. Na to navazovala otázka, jak by bylo možné tyto překážky překonat (viz tabulka 2), která vyvolala diskusi o nutnosti silné spolupráce a otevřené komunikaci s rodiči. Respondentky zdůraznily význam osobního příkladu vlastního chování a vyjadřování při každodenním styku s rodiči. Respondentka č. 7 vyjádřila: *„Jediné řešení je, vlastním vzorem ukazovat rodičům, jak k dětem promlouvám, jak se k nim vyjadřuju, jak s nimi komunikuji a diskutuji.*“ Podstatou budování pozitivního vztahu k dítěti vzájemná důvěra, otevřená komunikace a vytváření pozitivního a bezpečného prostředí, což nejen podporuje harmonický vztah mezi učitelkou a dítětem, ale také usnadňuje spolupráci s rodinou. Rozbor odpovědí rovněž ukázal, že rodinné prostředí a nedostatečné příklady a vzory mohou být překážkou v budování tohoto vztahu, přičemž silná spolupráce a osobní příklad se prokázaly jako klíčové prvky k jejich překonání. Ovšem je zajímavé, že respondentky nezmiňovaly své vlastní postoje a případné překážky, které mohou vycházet z jejich vlastního přístupu. Tento aspekt by mohl být důležitým prvkem vzhledem k tomu, že vztah mezi učitelkou a dítětem je vzájemný, a také proto, že učitelky mohou mít vliv na atmosféru a dynamiku v prostředí MŠ. Jedním z možných vysvětlení může být, že respondentky se mohly zaměřit především na vnější faktory, které jsou snadněji pozorovatelné a identifikovatelné, a zanedbaly reflexi svého vlastního přístupu a role v budování vztahů s dětmi.

Pro analyzování překážek a možností jejich překonání ve vztahu k dítěti byla vytvořena tabulka č. 2, která obsahuje veškeré zmiňované překážky učitelkami a následné strategie k jejich překonání.

Tabulka č. 2 – Souhrn překážek a možnosti jejich zvládnutí ve vztahu k dítěti.

Překážky budování vztahu k dítěti		Možnosti překonání překážek
<u>Rodina</u> - volný styl výchovy (děti nedodržují pravidla a hranice) - špatné vzory chování od rodičů - špatná komunikace a spolupráce s rodiči dětí - problémové chování dětí	→ → → →	<u>Učitel</u> - otevřená komunikace, konzultace s rodiči (dodržovat pravidla, hranice u dětí) - vlastním vzorem chování, vyjadřování - navazovat pozitivní vztahy na akcích a dílnách, zapojovat rodiče do dění ve třídě - aktivnější spolupráce s rodiči, schůzky a častější návštěvy a podpora z PPP
Vysoké počty dětí na třídách	→	Nevědí, jak snížit počty dětí na třídách
<u>Vedení</u> - stanovuje pevný režim dne a vyžaduje ho dodržovat	→	<u>Požadavky na vedení</u> - společná domluva na volnější režim dne na poradě MŠ
Velké množství dětí s individuálními potřebami ve třídách	→	Jeden asistent pedagoga do každé třídy

V rozhovorech vyplynuly následující podporující kombinace pozitivního vztahu ve skupině: humor, zájem a láska k dětem, otevřená komunikace, svoboda slova, zapojování se do her dětí, nenucení do činností, naslouchání, podpora, uznání, chvála a v neposlední řadě demonstrovat, že nikdo není dokonalý. Všechny tyto kombinace společně přispívají k vytváření pozitivní atmosféry a budování silných vztahů mezi učitelkami a dětmi.

Kooperace mezi MŠ a ZŠ

Analýza ukázala, že pouze tři respondentky, jejichž MŠ jsou součástí ZŠ, pozitivně hodnotily spolupráci se ZŠ. Ostatní respondentky vyjádřily nespokojenost se současnou úrovní spolupráce. Z výsledků analýzy odpovědí na otázku, v čem by byla užitečná spolupráce se ZŠ, vyplynuly dvě hlavní kategorie: **setkání s učitelkami prvního stupně v ZŠ a bližší seznámení se s prostředím ZŠ**. Šest učitelek identifikovalo sdílení informací a vzájemnou spolupráci mezi učitelkami MŠ a ZŠ jako klíčovou. Jak uvedla respondentka

č. 7: „Bylo by dobré, kdyby se učitelky ze ZŠ a MŠ mohly párkrát společně setkat a učitelky ze ZŠ by nám řekly, co bychom mohly předpřipravit v MŠ.“ Podle respondentky č. 6: „Chybí nějaká zpětná vazba ze ZŠ.“ Je zde zřejmá snaha učitelek MŠ o zlepšení spolupráce se ZŠ, zejména prostřednictvím setkávání a sdílení informací.

Rozbor způsobů propojení mezi MŠ a ZŠ odhalil spíše nefunkčnost této interakce. Pět učitelek zmiňovalo omezenou spolupráci, kde je úroveň interakce mezi MŠ a ZŠ nižší, jelikož návštěvy ZŠ jsou buď MŠ neumožněné nebo omezené na jednotlivé prostory školy, jako je tělocvična. Respondentka č. 6 popsala omezenou spolupráci: „...jen z hlediska osobních styků, a to se občas pobavíme o konkrétních dětech.“ Dvě respondentky, které neprojevíly spolupráci, zmínily absenci komunikace nebo spolupráce mezi MŠ a ZŠ z důvodu nedostatku času, komunikace a oboustranného zájmu. Tři učitelky jsou z MŠ, které jsou součástí ZŠ, tudíž způsoby propojení jsou automatické. Z tvrzení učitelek je patrné, že ZŠ by měla umožnit MŠ volný přístup do celé budovy školy.

Odpovědi učitelek na otázku, týkající se překážek a možností propojení se ZŠ, ukázaly různorodé poznatky. Respondentky č. 5 a 10 nezaznamenaly **žádné překážky** a nesnažily se navázat spolupráci se ZŠ, ale lze předpokládat, že důvodem může být nedostatek zkušeností, zejména vzhledem k jejich krátké praxi v MŠ. Naopak respondentky č. 1, 9 a 10 nezpozorovaly žádné problémy, protože MŠ jsou součástí ZŠ a spolupráce z jejich pohledu funguje bez problémů. **Komunikační problémy** se ZŠ byly zmíněny respondentkami č. 2, 3, 4, 6 a 7, které jim brání v navázání spolupráce. Respondentka č. 2 konstatovala: „...komunikace je velmi špatná a z projektu sešlo. Napadlo mě při nějaké akci ZŠ, tam s někým o tom pohovořit.“ Respondentka č. 8 jako překážky uvedla: „Nikoho to asi nenapadlo a čas, protože učitelky ze ZŠ by tomu musely věnovat nad rámec své pracovní doby.“ Z výpovědí učitelek je patrná rozmanitost postojů k spolupráci se ZŠ, přičemž některé respondentky nezaznamenaly žádné překážky, zatímco jiné se potýkaly s komunikačními problémy.

Učitelky projevují nápady na zlepšení spolupráce se ZŠ, zdůrazňují setkávání a sdílení informací. Na druhou stranu, zjištění ukazují, že některé překážky, jako omezená spolupráce a komunikační problémy, brání efektivní interakci mezi MŠ a ZŠ.

Podstata individualizace z pohledu učitelek MŠ

Z výpovědí bylo patrné, že učitelky realizují individualizaci v MŠ svým způsobem, a to z hlediska vlastních zkušeností, pedagogických postojů a pracovního prostředí, což se odráží v jejich odpovědích. Avšak všech deset učitelek v různé míře adaptují svoji pedagogickou práci během činností podle potřeb a zájmu dětí. Jejich odpovědi v podstatě konvergují k individuálnímu přístupu v rámci skupiny.

Všechny učitelky měly podobný názor na otázku, jak nahlížíte na princip individualizace v podmínkách skupiny. Uváděly, že se snaží ke všem dětem v rámci skupiny přistupovat individuálně, jak řekla respondentka č. 7: „...*je to ten nejlepší způsob výuky.*“ Učitelky uváděly rozmanité přístupy, dvě zdůraznily práci ve skupinách, zatímco respondentka č. 5 preferuje individuální práci. Pět učitelek využívá asistenta pedagoga pro děti s individuálními potřebami. Zde byly vytvořeny 2 kategorie: **specifická podpora**, do které bylo zařazeno vytváření heterogenních skupin, odlišné vysvětlování, jak sdělila respondentka č. 2: „...*k sobě si dávám děti, co mají individuální potřeby a podporuji je v pozornosti a udržuji oční kontakt.*“ A **respektující přístup**, který byl naplněn odpověďmi učitelek, které uvedly zohledňování tempa, potřeb a zájmů dětí, nenucení do činností, respondentka č. 4 zmínila: „*Dětem dávám prostor a vytvářím podmínky, aby se projevíly.*“ Převážně učitelky realizují individuální přístup ve skupině dětí, avšak každá svým vlastním způsobem.

Vysoký počet dětí na třídě představuje u všech respondentek výzvu pro efektivní uplatňování individualizace. Jejich odpovědi jednoznačně naznačily, že s tímto problémem mají potíže. Respondentka č. 7 uvedla: „*No je to velmi náročné při tak vysokém počtu dětí. Někdy je to pro mě hodně vyčerpávající.*“ Nedostatek času, asistentů a omezení počtem personálu jsou další faktory, které komplikují individuální přístup. Změna prostředí, využití asistentů a skupinových aktivit, které navrhly čtyři učitelky, mohou pomoci minimalizovat některé z těchto obtíží. Nicméně stále přetrvává problém velkého počtu dětí ve třídách.

Na poslední otázku, jak praktikujete individuální přístup k dětem, všech deset učitelek opět tvrdilo, že pracují individuálním přístupem s celou skupinou, kde reagují na vlastnosti a zájmy dětí. Šest respondentek popsalo, že k lepšímu porozumění potřebám dětí pravidelně provádějí **pedagogickou diagnostiku**, což jim umožňuje efektivněji realizovat individuální přístup ve skupině. Důležitost **spolupráce s rodiči, školními asistenty a PPP** pro poskytnutí podpory dětem s individuálními potřebami zdůraznily čtyři respondentky. Avšak

respondentka č. 3 upozornila na problém v nedostatku asistentů a v neochotě rodičů: „*Bylo by fajn, kdyby se rodiče nestyděli a komunikovali s námi o problému dětí.*“ Pět učitelek organizuje činnosti do **pracovních skupin**, kde diferencují aktivity. Respondentka č. 6 přímo uvedla: „*Gradované výzvy, co jim nabízím, mají určitou škálu přiměřenosti. Jednu činnost nemusí děti zvládnout na stejné úrovni. Nemám jeden cíl pro všechny děti.*“ Respondentka č. 1 tvrdila, že se zaměřuje na nadané děti, kterým přiděluje náročnější úkoly, a také na děti se SVP, které se snaží začlenit do procesu. Z analýzy vyšlo, že individuální práce ve smyslu učitel a dítě je náročnější při tak vysokém počtu dětí a nedostatku času. Dvě učitelky zmínily využívání samostatných činností, při kterých mohou individuálně pomáhat. Respondentky č. 7 a 8 uvedly odpolední služby, které jsou ideální na individuální přístup nebo volnočasové aktivity a hry.

Celá skupina respondentek sdílela podobný pohled na pojem individualizace, i když vyjádřily své myšlenky nestejnými formulacemi. Nicméně jejich přístupy k individualizaci jsou založeny na stejném základním principu, že každé dítě je jedinečné a vyžaduje individuální přístup, který bere v úvahu jeho specifické potřeby a vlastnosti.

10 Vyhodnocení výzkumných otázek

Vyhodnocení výzkumných otázek je uspořádáno do šesti specifických otázek (SVO), které jsou zodpovězeny v této podkapitole a poskytují komplexní odpovědi. V závěru je zodpovězena hlavní výzkumná otázka (HVO).

Vzhledem k malému výzkumnému vzorku není možné generalizovat získané výsledky na obecně platné závěry. Přesto poskytují určitý náhled na zkušenosti a přístupy učitelek MŠ.

Co považují učitelky z MŠ za principy osobnostně orientované pedagogiky a jak je definují? (SVO1)

První otázce, co je charakteristické „pro osobnostně orientovaný model předškolního vzdělávání“, některé respondentky nebyly schopny porozumět, ačkoliv by měly. Byla připravena náhradní otázka, která pouze upravila termín „pro současné pojetí předškolního vzdělávání.“ Tento termín byl použit u všech respondentek s výjimkou těch, kteří studují nebo absolvovaly PedF UK a tento pojem dobře znaly.

Učitelky poskytly informace a názory, které umožnily hlubší pochopení jejich přístupů a hodnot v oblasti předškolního vzdělávání. Specifická otázka byla rozdělena do několika podotázek, které se zabývaly podstatou jejich pedagogické práce a definováním principů osobnostně orientované pedagogiky. Analýzou těchto odpovědí byly získané hlavní principy, které učitelky z MŠ považují za důležité v osobnostně orientované pedagogice. Mezi tyto principy patří vytváření kvalitního prostředí, partnerský vztah k dětem, individuální přístup k dětem, příprava na život, aktivní učení, tvořivost a samostatnost, alternativnost, spolupráce s rodinou a příprava na ZŠ.

Jaké vlastní příklady dokládají učitelky pro realizaci principů osobnostně orientovaného modelu ve vlastní pedagogické praxi? (SVO2)

Analýza odpovědí od respondentek poskytla vhled do toho, jak učitelky chápou a realizují v praxi principy osobnostně orientované pedagogiky. Všechny učitelky doložily konkrétní příklady a zkušenosti ke svým zmíněným principům, které pomohly objasnit jejich postoj a přístup k principům. U žádné z nich nebylo zaznamenáno, že by strávila dlouhou dobu přemýšlením či váháním nad volbou. Tento fakt lze vnímat jako velmi pozitivní a utvrzuje v důvěryhodnosti poskytnutých odpovědí.

Deskripce principů korespondují s vymezenými charakteristikami osobnostně orientovaného modelu v teoretické části práce (viz kapitola 7).

Jaké faktory ovlivňují osobnostně orientovaný přístup v MŠ z pohledů respondentů? (SVO3)

Polovina respondentek nerozuměla podotázce: „*Jaké limity/hranice vnímáte v naplňování osobnostně orientovaného přístupu?*“ Doptávaly se na hlavní myšlenku otázky. Podotázka byla modifikována na: „*Vnímáte nějaké omezení v naplňování osobnostně orientovaného přístupu k dětem?*“ Těto otázce již učitelky rozuměly bez potíží.

Z výsledků vyplynulo, že existuje několik faktorů, které buď podporují, nebo naopak brání plnému používání osobnostně orientovaného přístupu. Ve většině odpovědí se objevily negativní aspekty, které omezují či narušují osobnostně orientovaný přístup učitelek v MŠ a podporují spíše sociocentrický přístup (viz kapitola 2.1). Mezi tyto faktory byly zahrnuty organizační limity a předem stanovený pevný režim dne, který je časově omezený. Dalším omezením je svázanost ŠVP, kde vedení vyžaduje plánování dopředu a dodržování plánu. Nicméně respondentky tento přístup hodnotily negativně a projevíly zájem o změnu, s cílem nastavit větší volnost v plánování a režimu dne.

Na druhé straně byly identifikovány i faktory, které podporují osobnostně orientovaný přístup. Mezi tyto činitele byla zařazena podpora a flexibilita vedení, které zahrnuje možnost sebevzdělávání, zapojení se do projektů a volnost v plánování pedagogické práce. Velmi pozitivně autorka vnímá možnost inspirace z okolních alternativních MŠ, což koresponduje s principem alternativnosti, který vychází z osobnostně orientovaného modelu (viz kapitola 7.7). Tyto faktory umožňují učitelkám lépe přizpůsobit svou pedagogickou práci individuálním potřebám dětí a více se zaměřit na rozvoj osobnosti každého dítěte.

Jak se daří vytvářet pozitivní vztah učitelky k dítěti předškolního věku? (SVO4)

Vytváření pozitivního vztahu mezi učitelkou a dítětem předškolního věku se zdá být úspěšné u všech učitelek, i přestože identifikují určité překážky, převážně spojené s volnou výchovou v rodinách, pevným denním režimem a dodržováním témat a cílů. Učitelky však uvedly několik účinných strategií a přístupů k překonání překážek, které mohou využít k budování pevných a pozitivních vztahů mezi učitelkou a dítětem.

Partnerské vztahy, které jsou typické pro osobnostně orientovanou pedagogiku (viz kapitola 7.1), jsou v jejich podání zřejmé. Převážně preferují láskyplný, respektující a individuálně přizpůsobený přístup k dětem, který zahrnuje aktivní zapojení, otevřenou komunikaci a podporu. Důležitými faktory pro úspěšné vytváření pozitivních vztahů jsou milující a zájmový přístup k dětem, spolupráce s rodinou a vytváření podpůrného prostředí pro rozvoj dětí.

Jak se daří vytvářet MŠ kvalitní kooperaci s navazujícím počátečním vzděláváním? (SVO5)

Na základě provedené analýzy je možné konstatovat, že situace v oblasti spolupráce mezi MŠ a ZŠ jsou rozdílné. Některým MŠ, které jsou součástí ZŠ, se daří budovat kvalitní kooperaci, zatímco jiným se s tímto úkolem potýkají různé překážky.

Úroveň propojení mezi MŠ a ZŠ je závislá na aktivitách a snahách jednotlivých učitelů a škol. Učitelky, které investují čas a úsilí do vzájemného propojení a spolupráce, zpravidla dosahují úspěšnějšího propojení a výměny informací. Naopak nedostatek snahy a omezených možností návštěv může vést ke snížené úrovni interakce mezi oběma typy škol.

Výsledky této analýzy poukazují na potřebu dalšího posilování a strukturování spolupráce mezi MŠ a ZŠ, aby byl zajištěn co nejpřirozenější a bez problémovější přechod dětí mezi těmito stupni vzdělávání. Taková spolupráce by měla vést ke sjednocení vzdělávacích cílů a přístupů mezi oběma školskými zařízeními, což by podpořilo kontinuitu vzdělávacího procesu a celkově pozitivní vývoj dětí.

Co vnímají učitelky z MŠ jako podstatu individualizace a jak se jí daří realizovat v praxi? (SVO6)

Celkově lze uvést, že učitelky z MŠ vnímají podstatu individualizace jako důležitý pedagogický přístup, který klade důraz na jedinečnost každého dítěte a jeho individuální potřeby, schopnosti a vlastnosti. Individuální přístup v rámci celé skupiny považují za klíčový faktor pro efektivní vzdělávání a rozvoj dětí v MŠ. Je zřejmé, že i přes překážky, jako jsou vysoké počty dětí, nedostatek asistentů a neochota rodičů spolupracovat, jsou učitelky motivované a angažované ve snaze poskytnout individuální přístup dítěti. Učitelky se snaží nalézt rovnováhu mezi prací s celou třídou a poskytováním individuální péče dětem s různými potřebami. Spolupráce s rodiči a specialisty, diferencované aktivity, skupinová

organizace a pravidelná diagnostika jsou pro učitelky klíčové prvky, které jim pomáhají dosáhnout tohoto cíle.

Z výpovědí učitelek lze konstatovat, že nejde o pouhé hodnocení své pedagogické práce, ale uvádějí podrobné příklady realizace individuálního přístup

Hlavní výzkumná otázka – Jak se uplatňuje osobnostně orientovaný model v praxi mateřských škol z pohledu učitelek?

Z rozhovorů vyplynulo, že se učitelky orientují a preferují osobnostně orientovaný model v praxi MŠ. Avšak některé překážky, jako jsou přeplněné třídy, velké množství dětí s individuálními potřebami a problémy s přístupem rodiny a vedení MŠ, jim v tom brání. Model uplatňují prostřednictvím několika klíčových principů. Mezi hlavní patří **vytváření kvalitního prostředí**. Učitelky se zaměřují na vytváření prostředí, které podporuje celkový rozvoj dítěte prostřednictvím **aktivního učení, hry**, a především na základě vztahu mezi dětmi a učitelem. Na to navazuje **partnerský vztah k dětem**, kdy učitelky preferují láskyplný, respektující a individuálně přizpůsobený přístup k dětem s nástavnými jasnými hranicemi. Aktivně se zapojují do interakcí s dětmi a prostřednictvím otevřené komunikace a podpory přispívají k jejich celkovému rozvoji. Učitelky si uvědomují význam **spolupráce s rodiči** při vzdělávání dětí. Snaží se aktivně a otevřeně komunikovat s rodiči, ale potýkají se s neochotou ze strany rodičů spolupracovat. Spíše, než na přípravu na ZŠ se učitelky zaměřují na **přípravu dětí na život** a to tím, že podporují jejich celkový rozvoj a působí na všechny složky jejich osobnosti, které budou potřebovat v dalších životních etapách, včetně vstupu do ZŠ, ale v rámci nastavených hranic a pravidel. **Tvořivost a samostatnost** učitelky zdůrazňují samostatnými činnostmi, podporou pozitivních sociálních interakcí a svobodou projevu, s důrazem na vnitřní motivaci dětí a zodpovědností za samostatné chování. **Princip alternativnosti** popisují učitelky v podobě možnosti plánovat pedagogickou práci podle dětí a nacházet inspiraci v okolních alternativních MŠ. V neposlední řadě se tu objevuje důraz na **individuální přístup k dětem**, kdy jsou si všechny učitelky vědomy jedinečnosti každého dítěte a jeho individuálních potřeb, schopností a vlastností. Snaží se poskytnout individuální podporu a péči, aby každé dítě mohlo dosáhnout svého maximálního potenciálu. Toto zaměření má linii k interakční teorie (viz kapitola 1.3). Všechny zmiňované principy odpovídají definovaným znakům osobnostně orientované pedagogiky, které jsou popsány v kapitole 7.

Celkově lze z výpovědí konstatovat, že učitelky implementují osobnostně orientovaný model do své praxe, aby podpořily celkový rozvoj dětí a pomohly jim připravit se na další životní etapy. Odpověďmi projevují snahu o změnu v MŠ, kde se stále protlačuje direktivní přístup k dítěti. Respondentky uvádějí, že podporují osobnostní růst a přípravu dětí na budoucnost, a to v prostředí, které je podporuje, respektuje a motivuje, ale zároveň udává přijatelné hranice a pravidla. Tento přístup koresponduje s interakční teorií (viz kapitola 1.3).

Autorka bere v úvahu limity (viz kapitola Diskuze) při vyhodnocování výsledků výzkumu. Pozitivní vyhodnocení implementace osobnostně orientovaného modelu může být ovlivněno motivovanými učitelkami z výzkumného souboru, které opravdu pracují podle tohoto modelu, nebo alespoň se takto o tom vyjadřovaly ve svých výpovědích.

11 Diskuze

Podle výpovědí z rozhovorů s učitelkami MŠ se autorce podařilo zjistit, že uplatňují osobnostně orientovaný model předškolního vzdělávání. I když učitelky bez vysokoškolské vzdělání neznají pojem „osobnostně orientovaný model“, dokáží ho dobře charakterizovat. Identifikované klíčové principy, jako je partnerský vztah k dětem, individuální přístup nebo podpora aktivního učení, korespondují s definicemi a charakteristikami osobnostně orientovaného pedagogiky v literatuře (viz kapitola 7).

Výsledky z analýzy ukazují, že úroveň spolupráce mezi MŠ a ZŠ není jednoznačně optimální, často je omezená, což brání efektivnímu propojení obou stupňů vzdělávání. Učitelky MŠ často nemají přehled o tom, na co děti připravují, což nesouhlasí s teoretickým pojetím propojení mezi těmito stupni. Myšlenka osobnostně orientovaného modelu, která odstraňuje mantinely mezi MŠ a ZŠ, není dosud plně realizována. Ukázalo se, že tam, kde jsou MŠ součástí ZŠ, je spolupráce často úspěšná. Avšak nedostatečná komunikace a omezené možnosti návštěv či sdílení informací naznačují potřebu zlepšování. Tato zjištění zdůrazňují nutnost dalšího zkoumání a implementace strategií, které by podpořily efektivní propojení obou stupňů vzdělávání a přispěly k optimálnímu přechodu dětí mezi nimi. Nicméně z odpovědí učitelek vychází, že aktivně usilují o individuální přístup k dětem a zaměřují se na jejich celostní osobnostní rozvoj než na pouhou přípravu na školu, což reflektuje koncept osobnostní orientace. Zde je patrný posun od sociocentrického přístupu k přípravě na školu.

Přístup orientovaný na učitele, se ukazuje u učitelek pouze marginálně, i když autorka očekával, že se více projeví z důvodu věkově starších respondentek, které působily v předškolním vzdělávání před rokem 1989. Tento přístup je pocíťován spíše než z učitelek, tak z názorů na vedení MŠ, které preferuje pevný denní režim a předem stanovené plánování s dodržováním témat a cílů. Je však pozitivní, že respondentky tento přístup neschvalují. Za negativní lze považovat, že navrhovaná řešení překážek nenachází podporu u vedení. Z toho vyplývá otázka so diskuze: *Jaký je důvod, proč vedení MŠ preferuje pevný denní režim a předem stanovené plánování, navzdory nesouhlasu učitelek s tímto přístupem?*

Během výzkumu se opakovaně objevila kritika týkající se vysokého počtu dětí ve třídách MŠ. Učitelky uváděly, že tento faktor často brání v poskytnutí kvalitního individuálního přístupu ke každému dítěti a plné realizaci plánovaných vzdělávacích aktivit, jak si představují. Kriticky se také vyjadřovaly k narůstajícímu počtu dětí s různými

individuálními potřebami a k trendu inkluze, který přináší nové výzvy pro pedagogickou praxi. Tento názor učitelek zdůrazňuje potřebu adekvátní podpory a zdrojů pro MŠ, aby mohly efektivněji pracovat s různorodými potřebami a zároveň zachovat kvalitu vzdělávacího procesu pro všechny děti v MŠ.

Autorka přichází s různými doporučeními, které by mohly posílit osobnostně orientovaný přístup v MŠ. To zahrnuje podporu dalšího profesního rozvoje učitelů, zaměřeného na individuální pedagogické dovednosti a strategie pro efektivní práci s dětmi různých temperamentů a potřeb. A také je potřeba motivovat učitelky MŠ k absolvování dalšího vysokoškolského vzdělání, které by jim umožnilo rozšířit jejich pedagogické dovednosti a lépe porozumět principům a aplikaci osobnostně orientovaného přístupu v praxi. Důležité je navrhnout změny ve školní politice, které by podpořily menší počet dětí ve třídách a zlepšily podmínky pro individuální péči o každé dítě. Kromě toho je nutné posílit spolupráci mez MŠ a navazujícími školami, aby byl zajištěn plynulý přechod dětí mezi těmito stupni vzdělávání.

Autorka si uvědomuje, že výsledky šetření mohou být zkresleny, zejména kvůli omezené lokalitě Prahy. Dalším limitem toho výzkumu je poměrně malý soubor respondentů, což může omezit obecnost získaných poznatků. Navíc některé učitelky reagovaly velmi stroze a heslovitě, a to mohlo ovlivnit výsledky. Tuto neochotu autorka přisuzuje tomu, že učitelky nebyly obeznámeny s pojmem „osobnostně orientovaný model“. Ve svých odpovědích se učitelky více zaměřovaly na limity a negativní aspekty. Autorka to považuje za další překážku, kterou lze připsat skutečnosti, že se učitelky v praxi častěji setkávají s obtížemi než s možnostmi naplňování přístupu. Klíčovým limitem jsou subjektivní výpovědi, které nelze brát jako objektivní, protože učitelky hovořily pouze o svých osobních postojích a hodnotily vlastní pedagogickou práci. Je zřejmé, že v těchto rozhovorech se snažily prezentovat v co nejlepším světle, což může zkreslit objektivitu výzkumu.

Pro budoucí výzkumy by bylo vhodné zvážit použití rozmanitějších metod sběru dat, aby se lépe porozumělo perspektivám učitelek a získaly se komplexnější odpovědi. Také by bylo užitečné věnovat více času a pozornosti vysvětlení cílů výzkumu a zajistit, aby respondentky měly dostatek prostoru k vyjádření svých názorů a zkušeností, aniž by se musely vracet k dětem do tříd.

Závěr

Bakalářská práce se zabývá povědomím učitelek mateřských škol o osobnostně orientovaném modelu předškolní pedagogiky a o jeho uplatnění v praxi z pohledu učitelek mateřských škol. Práce je strukturována na teoretickou a praktickou část. Teoretická část uvádí vývoj výchovných cílů a charakterizuje proměny institucionální předškolní výchovy v historii. Společenské proměny v průběhu dějin ovlivňovaly podobu předškolního vzdělávání a celého vzdělávacího prostředí. Po roce 1989 začínají u nás postupné změny, které formují charakter současných mateřských škol. V další části práce je charakterizován současný vzdělávací systém a jsou vymezeny základní principy osobnostně orientované předškolní výchovy. Celá teoretická část se zaměřuje na pojetí práce s dětmi skrze hlavní oblasti charakteristik osobnostně orientovaného modelu předškolního vzdělávání.

V praktické části jsou prezentovány výsledky kvalitativního šetření, které se uskutečnilo formou polostrukturovaných rozhovorů s učitelkami z MŠ. Na základě teoretické části a prostudované literatury byla vytyčena jedna hlavní výzkumná otázka a šest specifických otázek, které byly respondentkami zodpovězeny. Cílem výzkumu bylo získat a analyzovat, jak učitelky v MŠ chápou a uplatňují osobnostně orientovaný model v praxi, zvláště v oblasti vztahu k dítěti, vztahu k počátečnímu vzdělávání a individualizaci. Výzkum byl zaměřen na zkoumání dat z rozhovorů pomocí metody obsahové analýzy s využitím otevřeného kódování. Výzkumné šetření poskytlo vhled do toho, jak učitelky z MŠ rozumí a implementují principy osobnostně orientované pedagogiky do své praxe. Kvalitativní analýza identifikovala hlavní směry a postoje učitelek, což umožnilo hlubší pochopení jejich motivací a zkušeností prostřednictvím podrobnějšího zkoumání jejich odpovědí. Autorka měla větší možnost porozumět názorům a konceptům učitelek o osobnostně orientovaném modelu předškolního vzdělávání.

Výzkum ukázal, že učitelky MŠ z výzkumného souboru mají relativně přesnou představu o osobnostně orientovaném modelu předškolního vzdělávání a snaží se ho implementovat do své praxe. I přes některé výzvy, jako je přeplněnost tříd, nárůst dětí s různými individuálními potřebami a obtíže s přístupem rodin a vedení MŠ, se snaží vytvářet prostředí podporující celkový rozvoj dítěte. Toto úsilí zahrnuje kvalitní prostředí, partnerský vztah k dětem, příprava na život, podpora kreativity, samostatnosti a individuální

přístup ke každému dítěti. Pojetí odpovídá principům osobnostně orientované pedagogiky a přináší nové poznatky v oblasti péče o děti v MŠ.

Lze usuzovat na to, že i když existují určité výzvy, učitelky se snaží uplatňovat osobnostně orientovaný model v praxi a přizpůsobit své pedagogické přístupy potřebám dětí. Je důležité, aby byla poskytnuta větší podpora učitelkám v MŠ, a tím by se mohla zlepšit kvalita vzdělávání v MŠ. Tyto získané poznatky mohou být využity k dalšímu zkoumání a vylepšení pedagogické praxe v MŠ.

Získané názory učitelek MŠ mohou být podstatné pro budoucí výzkum v oblasti předškolního vzdělávání a osobnostně orientovaného modelu. Tyto poznatky mohou dále podnítit další diskuse a inovace v praxi pedagogů. Do budoucna by bylo zajímavé zkoumat, jak lze dále rozvíjet a optimalizovat implementaci tohoto modelu s ohledem na aktuální výzvy, jako je zvyšující se počet dětí s individuálními potřebami. Důraz by měl být kladen na hledání inovativních strategií a podpůrných opatření pro učitele, které by jim pomohly lépe zvládat výzvy a překážky v praxi.

Seznam použitých zkratk

Bc. PedF UK – Bakalářský titul získaný na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy

ČR – Česká republika

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

MŠ – Mateřská škola

Ped. – Pedagogické

PPP – Pedagogické psychologická poradna

RVP PV – Rámcový vzdělávací program

SPGŠ – Střední pedagogická škola

SVP – Speciálně vzdělávací potřeby

SVO – Specifická výzkumná otázka

ŠVP – Školní vzdělávací program

tj. – to jest

tzv. – takzvaný

VOŠP – Vyšší odborné vzdělání s pedagogickým zaměřením

ZŠ – Základní škola

Seznam použitých zdrojů

BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír. *Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi*. Amosium servis pedagogům. Ostrava: Amosium Servis, 1992. ISBN 80-85498-18-9.

MŠČSSR. Ministerstvo školství Československé socialistické republiky. *Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976.

DANDOVÁ, Eva; KROPÁČKOVÁ, Jana; NÁDVORNÍKOVÁ, Hana; PRAVCOVÁ, Daniela a PŘÍKAZSKÁ, Irena. *Školní zralost a odklady školní docházky*. Školní zralost. Praha: Raabe, 2018. ISBN 978-80-7496-373-5.

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.

KANTOROVÁ, Jana. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: HANEX, 2008. ISBN 978-80-7409-024-0.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014a. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.

Koťátková S. Jak se mateřských škol dotýkaly transformační a kurikulární změny? *Pedagogická orientace* 2014b, č. 4, s. 583–597. ISSN 1211-4669

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

OPRAVILOVÁ, Eva a Jana KROPÁČKOVÁ. *Studijní texty k předškolní pedagogice s úvodem do pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-251-2.

OPRAVILOVÁ, Eva a Jana UHLÍŘOVÁ. *Příběhy české mateřské školy: vývoj a proměny předškolní výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2017. ISBN 978-80-7290-945-2.

OPRAVILOVÁ, Eva a Jana UHLÍŘOVÁ. *Příběhy české mateřské školy: vývoj a proměny předškolní výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2021. ISBN 978-80-7603-330-6.

OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ. *Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011. Kurikulum předškolní výchovy. ISBN isbn:978-80-7367-703-9.c

PAVLOVSKÁ, Marie; SYSLOVÁ, Zora a ŠMAHELOVÁ, Bohumíra. *Dějiny předškolní pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-5981-8.

PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, J., KOŤÁTKOVÁ, S. *Předškolní pedagogika*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.

RÝDL, Karel a Eva ŠMELOVÁ. *Vývoj institucí pro předškolní výchovu (1869-2011)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3033-1.

ŠLÉGL, Jiří. *Dějiny výchovy dětí předškolního věku*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2012. ISBN 978-80-7414-592-6.

ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola: teorie a praxe I*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0945-8.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

Ústav pro informace ve vzdělávání. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

Internetové zdroje

MPSV. *Zpráva o rodině 2023* [online]. Praha: MPSV, 2024 [cit. 2024-03-06]. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/documents/20142/7095934/ZOR+2023_FINAL.pdf/64a50dd1-8473-93d1-df9c-d730d78ae903

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2023-11-12]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/opatreni-ministra-zmena-rvppv-2021>

MŠMT. *Školský zákon ve znění účinném ode dne 1. 1. 2024* [online]. Praha: MŠMT, 2024b [cit. 2023-11-12]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-1-2024?highlightWords=školský+zákon>

Seznam příloh

Příloha 1 – Respondentské otázky

Příloha 2 – Proces kategorizace a kódování

Příloha 1 – Respondentské otázky

Hlavní výzkumná otázka (HVO)

1. Specifická výzkumná otázka (SVO)

- Tazatelské otázky – Otázky byly používány flexibilně podle toho, jak odpovídaly respondentky k hlavnímu tématu.

HVO: Jak se uplatňuje osobnostně orientovaný model v praxi MŠ z pohledu učitelek?

1. Co považují učitelky z MŠ za principy osobnostně orientované pedagogiky a jak je definují?

- Co je charakteristické pro osobnostně orientovaný model předškolního vzdělávání?
Modifikace otázky: pro současné pojetí předškolního vzdělávání?
- Jaké jsou principy pedagogické práce, které jsou pro vás podstatné v současném pojetí předškolního vzdělávání? Jak se profilují?
- Jaký princip vnímáte jako nejdůležitější?

2. Jaké vlastní příklady dokládají učitelky pro realizaci principů osobnostně orientovaného modelu ve vlastní pedagogické praxi?

- Mohla byste popsat své zkušenosti s využitím jednotlivých principů osobnostně orientovaného přístupu v praxi? Modifikace otázky: principů současného pojetí předškolního vzdělávání?
- Jaké konkrétní kroky používáte k implementaci pojmenovaných principů do praxe?
- Jaké strategie a cesty zvažujete pro naplnění principů v praxi?
- Jak se vám uplatňují principy v podmínkách skupiny MŠ?

3. Jaké faktory ovlivňují osobnostně orientovaný přístup v MŠ z pohledů respondentů?

- Co v MŠ ovlivňuje naplňovat osobnostně orientovaný přístup? V jakých oblastech?
- Jaké limity/hranice vnímáte v naplňování osobnostně orientovaného přístupu?
Modifikace otázky: Vnímáte nějaké omezení v naplňování osobnostně orientovaného přístupu k dětem?
- Jaké možnosti vnímáte v naplňování osobnostně orientovaného přístupu?

4. **Vztah k dítěti: Jak se daří vytvářet pozitivní vztah učitelky k dítěti předškolního věku?**

- Jaké vztahy mezi vámi a dětmi vnímáte ve skupině? Máte se všemi dětmi stejný vztah nebo se to různí?
- Jaký vztah či přístup k dítěti preferujete? V jakém vztahu se vám nejlépe pracuje?
- Jakým způsobem navozujete vztah s dítětem? (Pokud má rozdělené vztahy, zmíním konkrétní rozdělení respondenta)
- V čem vidíte podstatu budování pozitivního vztahu k dítěti? Jaké překážky identifikujete? Jak by bylo možné překážky překonat? Jaké možnosti spatřujete pro jejich zvládnutí?
- Čím posilujete pozitivní vztahy? Vnímáte oboustrannou důvěru?

5. **Vztah MŠ k počátečnímu vzdělávání: Jak se daří vytvářet MŠ kvalitní kooperaci s navazujícím počátečním vzděláváním?**

- V čem by byla pro vás v MŠ užitečná spolupráce se ZŠ?
- Jakým způsobem se snažíte propojit se základní školou?
- S jakými překážkami se v praxi setkáváte? Spatřujete možnosti pro jejich zvládnutí?

6. **Princip Individualizace: Co vnímají učitelky z MŠ jako podstatu individualizace a jak se ji daří realizovat v praxi?**

- Co vnímáte pod pojmem individualizace?
- Jakými způsoby se u vás projevuje individualizace?
- Jak nahlížíte na princip individualizace v podmínkách skupiny? Jak přistupujete k dětem ve skupině s ohledem na individuální potřeby?
- Jak vnímáte uplatňování individualizace při vysokém počtu dětí na třídě?
- Jak u vás na třídě praktikujete individuální přístup k dětem? Zaměřujete se na některé děti?

Napadá vás ještě něco důležitého, co byste chtěla zmínit?

Děkuji za Váš čas a ochotu.

Děkuji za rozhovor.

