

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra preprimární a primární pedagogiky

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vliv implementace metody Dobrého začátku na přístupy pedagogů k rozvoji  
sociálně-emočních dovedností dětí v mateřské škole

The impact of the implementation of the Good Start method on teachers'  
approaches to the development of children's social-emotional skills in kindergarten

Kateřina Brázová

Vedoucí práce: PhDr. Petra Ristić, Ph. D.  
Studijní program: Specializace v pedagogice  
Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

2024



Odevzdáním této bakalářské práce na téma Vliv implementace metody Dobrého začátku na přístupy pedagogů k rozvoji sociálně-emočních dovedností dětí v mateřské škole potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 11. 7. 2024



Na tomto místě bych ráda poděkovala za odbornou pomoc, trpělivost, vstřícnost, konzultace a podnětnou zpětnou vazbu vedoucí bakalářské práce PhDr. Petře Ristić, Ph. D. Ráda bych poděkovala všem respondentkám, které se zapojily do výzkumu. Poděkování patří i paní ředitelce, která mi umožnila provést výzkum ve vybrané mateřské škole. Velké poděkování patří mé rodině, která mě při studiu vždy plně podporovala.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se věnuje problematice metody Dobrého začátku a její implementaci do prostředí české mateřské školy. Práce si klade za cíl prozkoumat a analyzovat jaký vliv má aplikace metody Dobrého začátku na přístupy předškolních pedagogů ke vzdělávání dětí v mateřské škole. Práce je strukturovaná do teoretické a praktické části. Teoretická část se věnuje osobnostně-orientovanému modelu výchovy, z něhož vychází koncepce předškolního vzdělávání v České republice, dále se zabývá kompetencemi učitele mateřské školy. Nedílnou součástí teoretické části jsou výsledky současných výzkumů zaměřených na implementaci osobnostně-orientovaného modelu pedagogů v české mateřské škole. Závěr teoretické části pojednává o teoretických východiscích metody Dobrého začátku, která se zaměřuje na rozvoj sociálních a emočních dovedností malých dětí. Z těchto teoretických východisek vychází i praktická část práce.

Praktická část představuje cíle výzkumu a jeho metodologii a předkládá výsledky kvalitativního šetření. Výzkumným designem je případová studie. Případ tvoří pedagogické působení tří učitelek s různou délkou praxe ve vybrané mateřské škole. Výzkumná data byla získána metodami kvalitativního výzkumu – polostrukturovanými rozhovory s učitelkami mateřské školy a opakovaným zúčastněným pozorováním jejich pedagogického působení. Cílem výzkumu bylo zdokumentovat a analyzovat průběh implementace metody Dobrého začátku ve vybrané mateřské škole, proměny přístupu učitele mateřské školy k dítěti v důsledku implementace metody Dobrého začátku a identifikovat rizika úspěšné implementace metody Dobrého začátku ve vybrané mateřské škole.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Metoda Dobrý začátek, socio – emoční rozvoj, předškolní vzdělávání, osobnostně orientovaný model, učitel v mateřské škole

## **ABSTRACT**

The bachelor thesis deals with the Good Start method and its implementation in the Czech kindergarten environment. The thesis aims to investigate and analyse the influence of the Good Start method on preschool teachers' approaches to children's education in kindergarten. The thesis is structured into theoretical and practical parts. The theoretical part is devoted to the personality-oriented model found in preschool education, then it deals with the competences of the kindergarten teacher. An integral part of the theoretical part are the results of current research on the implementation of the personality-oriented model by teachers in Czech kindergarten. The theoretical part concludes with the theoretical background of the Good Start method, which focuses on the development of social and emotional skills of young children. The practical part of the thesis is based on these theoretical foundations.

The practical part presents the research objectives and methodology and presents the results of the qualitative research. The research design is a case study. The case consists of the teaching practice of three female teachers with different lengths of experience in a selected kindergarten. The research data was obtained through qualitative research methods - semi-structured interviews with the kindergarten teachers and repeated participant observation of their teaching practice. The aim of the research was to document and analyse the course of implementation of the Good Start method in the selected kindergarten, the changes in the kindergarten teacher's approach to the child as a result of the implementation of the Good Start method and to identify the risks of successful implementation of the Good Start method in the selected kindergarten.

## **KEYWORDS**

Good start method, socio- emotional development, pre-school education, personality-oriented model, kindergarten teacher

## Obsah

Úvod .....	9
1 Osobnostně orientovaný model výchovy .....	11
1.1 Osobnostně orientovaný model výchovy a RVP PV .....	13
1.2 Charakteristika osobnostně orientovaného modelu výchovy .....	13
1.2.1 Vztah k dítěti .....	14
1.2.2 Vztah k rodině .....	14
1.2.3 Individualizace .....	15
2 Kompetence učitele mateřské školy .....	17
3 Výsledky současných výzkumů zaměřených na implementaci osobnostně – orientovaného modelu v české mateřské škole.....	20
4 Teoretická východiska metody Dobrého začátku .....	21
4.1 Historie metody Dobrého začátku .....	21
4.2 Didaktické principy metody Dobrý začátek .....	22
4.2.1 Pozitivní laděné formulace v komunikaci.....	23
4.2.2 Popisný jazyk .....	24
4.2.3 Oceňování a chválení .....	24
4.2.4 Podpora vhodného chování.....	25
4.2.5 Přehlížení nežádoucího chování.....	26
Závěr.....	26
5 Praktická část.....	27
5.1 Kontext výzkumu.....	27
5.2 Cíle výzkumu .....	27
5.3 Výzkumné otázky .....	27
5.4 Metodologie a zdroje dat .....	28



5.4.1	Metody výzkumu .....	28
5.4.2	Harmonogram výzkumu .....	28
5.4.3	Případová studie .....	29
5.4.4	Otevřené kódování .....	29
5.4.5	Zúčastněné pozorování .....	29
5.4.6	Rozhovor .....	30
6	Vyhodnocení rozhovorů s respondenty .....	32
6.1	Popis pozorování .....	34
6.2	Vyhodnocení pozorování .....	35
7	Výsledky výzkumu .....	43
7.1	Odpovědi na výzkumné otázky .....	43
8	Diskuze .....	45
	Závěr .....	46
	Seznam příloh .....	51

## Úvod

Bakalářská práce se zabývá tématem Vliv implementace metody Dobrého začátku na přístupy pedagogů k rozvoji sociálně – emočních dovedností dětí v mateřské škole. Práce je rozdělena na teoretickou část a praktickou část. V teoretické části je představen osobnostně orientovaný model výchovy. Průlomovým rokem pro předškolní vzdělávání v České Republice byl rok 2004. V tento rok byl vydán průlomový školský zákon, jež ukotvil Rámcový vzdělávací program. Koncepce předškolního vzdělávání v Rámcovém vzdělávacím programu vycházela z osobnostně orientovaného modelu výchovy. Tento model výchovy byl uveden v projektu s názvem „Osobnostně orientovaný model předškolní výchovy“ z roku 1993. Osobnostně orientovaný model popisuje řada odborníků (Helus, 2004; Hitková, 2011; Opravilová a Uhlířová, 2021; Opravilová, 2016; Spilková, 2005). Metoda Dobrého začátku byla v České Republice uvedena v roce 2011. Zaměřuje se na rozvoj emočních a sociálních dovedností malých dětí a usnadňuje adaptaci nových dětí a jejich rodičů v mateřské škole. Téma této bakalářské práce jsem si vybrala z důvodu, protože téma je mi velmi blízké, protože sama s metodou Dobrého začátku pracuji a zajímalo mě, jak různé učitelky implementují metodu Dobrého začátku ve své praxi a jaké faktory ovlivňují implementaci metody Dobrého začátku v praxi. Ráda bych se inspirovala od kolegyň, které s metodou Dobrého začátku také pracují.

Hlavním cíle této práce je zjistit, jestli je metoda Dobrého začátku v souladu s Osobnostně orientovaným modelem výchovy (na základě provedeného výzkumu) Cílem práce je také zdokumentovat a analyzovat průběh implementace metody Dobrého začátku ve vybrané mateřské škole. Druhým cílem je zdokumentovat a analyzovat proměny přístupu učitele mateřské školy k dítěti v důsledku implementace metody dobrého začátku. Posledním cílem bakalářské práce je identifikovat rizika úspěšné implementace metody Dobrého začátku ve vybrané mateřské škole.

V teoretické části se věnuji osobnostně orientovanému modelu výchovy. Další kapitulu tvoří profesní kompetence učitele mateřské školy. Nedílnou součástí teoretické části je část, která se zabývá výsledky současných výzkumů zaměřených na implementaci osobnostně orientovanému modelu v české mateřské škole. Na základě toho byly položeny tři výzkumné otázky. Jaký přínos má implementace metody Dobrého začátku pro učitele

v mateřské škole? Jak se může měnit jejich přístup k dítěti na základě implementace metody? Zda existují rizika, které ovlivňují úspěšnost implementace metody dobrého začátku?

K dosažení vytyčených cílů je využito metody kvalitativního výzkumu. Výzkumným designem je případová studie. V případové studii budu analyzovat postoje tří respondentek (učitelek) ve vybrané mateřské škole. Ke sběru dat jsem využila metody zúčastněného pozorování a polostrukturované rozhovory s respondentkami. Sběr dat proběhnul ve dvou částech s časovým odstupem sedmi měsíců, z důvodu pozorování, jakým způsobem se praxe učitelek mění v důsledku implementace metody Dobrého začátku. Data z rozhovorů budou analyzována metodou otevřeného kódování.

## 1 Osobnostně orientovaný model výchovy

V období komunistického režimu do roku 1989 v Československu byly v předškolním vzdělávání sledovány cíle jednotné socialistické výchovy, které se snažily o rozvoj osobnosti jako aktivního a angažovaného člověka v socialistické společnosti. Tak, že výchovné působení musí v tomto období jeho specifiku akceptovat. V období komunistického režimu od roku 1946 do roku 1989 se začali objevovat i první signály nastupujícího sociocentrického směřování výchovy, které následně vyústilo v učebně disciplinární přístup, centralismus, kolektivismus, průnik do rodiny a následné nadřazování instituce nad rodinu (Oprailová & Uhlířová, 2021).

Po rozsáhlých politických a společenských změnách, které nastaly po roce 1989 vyplynula otázka, jak transformovat vzdělávací systém v českém školství. Do podoby, která by navazovala na naše vzdělávací tradice a zároveň by byla v souladu s vývojovými trendy a progresivními tendencemi západoevropského školství. Klíčovými se pro transformaci staly principy demokratizace, decentralizace a také princip humanizace školy. Jsou chápány jako úsilí o školu, která je službou dítěti, která dítě plně podporuje v jeho vývoji a přináší dítěti příležitosti k rozvíjení jeho potencialit. Místo školy direktivní, manipulativní a autoritativní je prosazován model školy, který je osobnostně rozvíjející, založený na komunikativním přístupu a spolupráci (Spilková, 2005).

V transformaci předškolní výchovy sehrál velkou roli projekt „osobnostně orientovaný model předškolní výchovy“ z roku 1993. „Tento model byl přijat jako společná základna pro široký rozvoj dílčích inovovaných programů předškolního vzdělávání“ (Oprailová, 2016, s. 54). Tento model výchovy vytvořil hlavní znaky osobnostního přístupu v předškolním období. Zformuloval zásadní požadavky tohoto zaměření a charakterizoval i podmínky, při kterých může takovýto typ výchovy fungovat jako systém. Osobnostně orientovaný model výchovy má za snahu překonat důsledky předcházející etapy, která nedostatečně respektovala přirozené potřeby dítěte, nebrala v potaz některé zákonitosti jeho vývoje, sociální a mravní hodnoty, které jsou typické pro období předškolního věku (Oprailová, 2016).

Osobnostně orientovaný model výchovy vyplývá ze snahy o konvergentní přístup k cílům předškolní výchovy. (Oprailová & Gebhartová, 1998).

Konvergentní přístup vychází z osobnostní orientace, jejímž základem je vést individualitu dítěte k jejímu harmonickému rozvoji, klade důraz na samostatný projev dítěte a dává prostor dítěti k vlastnímu vyjádření. Dítě je bráno jako rovnocenný partner, dospělý by měl mít demokratický, humanistický a vřelý vztah k dítěti a musí jej respektovat jako individualitu vyrůstající v určité společnosti (Hitková, 2011).

Hlavním východiskem osobnostně orientovaného modelu výchovy je šťastné dětství, tedy zdroj, z něhož bude dítě čerpat sílu pro celý svůj další život. Šťastné dětství představuje soubor optimálních podmínek a okolností v určitém životním období, které je jakoby uzavřené a vyřešené, z něhož do dalšího období nepřecházejí nevyřešené problémy, trpkost nebo smutek. Je to dětství, které nepostrádá jistotu a harmonii (Hitková, 2011).

Osobnostně orientovaný model nemá snahu přizpůsobit dítě společenským záměrům či standardům ve vývoji, ale sleduje individualizovaný rozvoj jedinečné a neopakovatelné osobnosti dítěte. Neupřednostňuje intelekt dítěte, ale rozvojem jeho citových, sociálních a volních vazeb zajišťuje pocit jistoty a bezpečí a vytváří stálou příležitost k učení prožitkem (Hitková, 2011).

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

Existují i další modely výchovy, které se objevovaly v předškolním vzdělávání a jedním z nich je pedocentrický model, který navazuje na Rousseauovské pojetí přirozené výchovy a její cíl odvozuje z vnitřních podmínek vývoje dítěte. John Dewey charakterizoval změnu jako „změnu, revoluci, ne nepodobné té, která byla zavedena Koperníkem, když posunul astronomické centrum ze Země na Slunce. V tomto případě se dítě stává Sluncem, kolem kterého se otáčejí různá opatření výchovy. Ono je centrum, kolem kterého jsou organizovaná“ (Dewey In Kolláriková & Pupala, 2001, s. 130).

Vývoj dítěte je považován za jasně určený a naprogramovaný, takže účinek výchovy zajišťuje podmínky, proto, aby jednotlivé vývojové etapy probíhaly

bezkonfliktně. Je kladen důraz na přirozenost, spontaneitu a relativní volnost, co se týče obsahu i metod výchovného působení. Respekt ke spontaneitě, zájmům a svobodě dítěte byl v oficiálních směrnicích pro praxi mateřských škol v období totality vědomě korigován. Ctižádostivost vychovávajících, aby byly co nejdříve dosaženy, či ještě lépe překonány vývojové normy, může přerůst v přecenění vývojových možností, akceleraci a intelektualizaci předškolní výchovy. Přesycená stimulace s přesnými pravidly a usměrňovanými přístupy paradoxně směřovala rovněž k necitlivosti a jednostranné intelektualizaci předškolní výchovy (Kolláriková & Pupala, 2001).

### **1.1 Osobnostně orientovaný model výchovy a RVP PV**

Decentralizační kroky v českém školství po roce 1989 přinesly pro školy větší autonomii a profilaci. Vznikl větší prostor pro přizpůsobení vzdělávací nabídky potřebám dětí, rodičů a také více prostoru pro různost a rozmanitost. Změny, které se pojily s humanizací a demokratizací školy byly uznány přijetím školského zákona (v roce 2004) a také ukotveny do kurikulárních dokumentů – rámcových vzdělávacích programů. Pro mateřské školy vznikl kurikulární dokument, který nese název Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV). Tyto dokumenty vstoupily v platnost v souvislosti s „nově přijatým“ školským zákonem. V České republice tak vznikl systém tzv. dvoustupňového kurikula. Kurikula jsou tak tvořena na státní úrovni (tj. RVP PV) a na úrovni školy. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, vychází ve svých východiscích z osobnostně orientovaného modelu vzdělávání a i ze zkušeností s národními a mezinárodními programy a šetření, které byly realizovány v oblasti předškolního vzdělávání v devadesátých letech 20. století. Druhou úroveň kurikula představují školní kurikula – tzv. školní vzdělávací programy, které si na základě zásad stanovených v RVP PV tvoří každá škola a uskutečňuje vzdělání v praxi podle nich (Krejčová et al., 2015).

### **1.2 Charakteristika osobnostně orientovaného modelu výchovy**

Osobnostně orientovaný model výchovy vymezují odborníci na předškolní vzdělávání (Opravilová & Gebhartová, 1998; Opravilová 2016; Krejčová a kol, 2015; Průcha a kol., 2009) podle charakteristických znaků: vztah k dítěti, vztah mateřské školy

k rodině, vztah mateřské školy k počátečnímu vzdělávání, hra a učení, samostatnost, spontánnost, tvořivost, princip individualizace, alternativnost.

Osobnostně orientovaná pedagogika má za základ vnitřní motivy jedince a ty se uplatňují především díky vstřícnému, spolupracujícímu a nedirektivnímu působení vychovatele na dítě a ten vychází ze zájmů a zkušeností, které dítě obohacují a doplňují takovým způsobem, aby ho povzbuzovaly k samotnému projevu a vyjádření (Opravilová, 2016).

### **1.2.1 Vztah k dítěti**

Opravilová a Gebhartová (1998) zdůrazňují klíčový význam vztahu mezi učitelem a dítětem. Dítě má být učitelem chápáno a akceptováno jako jedinečná a neopakovatelná osobnost, která má právo být sama sebou. Mezi učitelem a dítětem by v mateřské škole měl panovat partnerský vztah, založený na vstřícnosti, nikoliv vztah založený na nadřazeném postavení učitele nad dítětem a na vnějším řízení. Osobnostně orientovaný model odmítá manipulaci dítěte ze strany dospělého (Opravilová & Gebhartová, 1998).

### **1.2.2 Vztah k rodině**

V životě dítěte hraje rodina a rodinné prostředí zásadní roli. V rámci osobnostně orientovaného modelu výchovy je spolupráce mezi mateřskou školou a rodinou dítěte velice podstatná. Mateřská škola je vstřícná a otevřená dětem, rodičům, je možnost využít např. individuální konzultace s třídními učitelkami nebo s dalšími zaměstnanci mateřské školy (ředitel/ka), společné vydávání školního zpravodaje atd. Do roku 1989 byla mateřská škola stavěna na první místo před rodinu, což mělo za následek to, že byl deformován vztah mezi školou a rodinou na všech úrovních (Opravilová & Gebhartová, 1998).

Mateřská škola má poskytovat podnětné prostředí – nabízet dítěti pestrou nabídku činností podle jeho zájmů a potřeb, možnost navazovat a rozvíjet vztahy s vrstevníky. Dává jedinci možnost vytvářet si obraz o sobě na základě zpětné vazby od ostatních (Opravilová & Gebhartová, 1998).

### 1.2.3 Individualizace

Individualizace v předškolním vzdělávání se stala velmi diskutovaným tématem. Nejpodstatnější změna přišla v podobě odklonu od kolektivistického způsobu výchovy, zaměřeného na potřeby společnosti směrem k osobnostně orientovanému modelu výchovy a vzdělávání zaměřeného na dítě, na jeho potřeby, zájmy a schopnosti. Vzdělávací model tohoto typu se od předešlých vzdělávacích způsobů výchovy výrazně odlišuje. Jedná se o podporu spontánních činností a učení dětí vycházejících z jejich vlastních zkušeností, zvědavosti a potřeby objevovat nové (Krejčová et al., 2015).

Při individuálním přístupu je základ přijímat každého jedince takový, jaký je, se všemi jeho klady i zápory. Učitel by měl vhodně reagovat na aktuální potřeby dítěte (Opravilová & Gebhartová, 1998).

Individuální přístup můžeme také chápat tak, že učitelé ve všech stupních vzdělávání by měli respektovat specifické vlastnosti jednotlivých žáků/ dětí jako např. tempo učení, individuální styl učení (Průcha et al., 2009).

Pro individualizaci je velmi důležité prostředí a s ním související i klima mateřské školy. Pokud není atmosféra v mateřské škole přátelská, vstřícná a plná porozumění (= podpůrná), může být negativním způsobem ovlivněno duševní zdraví dětí, učitelů a dalších pedagogických pracovníků, kteří se podílí na výchovném procesu v mateřské škole. Roste tak riziko odmítání až vyloučení dětí vyznačujících se nějakou odlišností nebo jinakostí (Krejčová et al., 2015).

Učitel v mateřské škole by měl vytvářet dostatečně širokou vzdělávací nabídku plnou příležitostí a činností, v níž by každé dítě mělo nalézt to, co je důležité k naplnění jeho potřeb. Učitel v mateřské škole by měl dobře znát děti ve třídě, aby mohl individuální rozdíly promítnout do plánování a samotné realizace ve vzdělávání. Učitel by měl také vycházet z pedagogické analýzy (pozorování a poznatky), které na jejím základě o dětech získá (Krejčová et al., 2015).

Krejčová (2015) klade důraz na prostorové uspořádání třídy. „Věcné (materiální) prostředí může být významným faktorem individualizovaného vzdělávání. Nejedná se



pouze o množství a rozmanitost materiálů a pomůcek, ale také o to, jakým způsobem je třída v mateřské škole uspořádána“ (Krejčová et. al., 2015, s. 68).

Pokud je třída v mateřské škole uspořádána do pracovních koutků, je výrazně lepší vzájemná komunikace a spolupráce. Děti lépe udržují oční kontakt (lépe na sebe vidí) a mohou si tak být navzájem nápomocné. Toto uspořádání může pomoci dětem, které jsou za jiných okolností vylučované či hůře zapadají do kolektivu vrstevníků. Můžou cítit více součástí kolektivu a mají více příležitostí přirozeně komunikovat, řešit problémy, samostatně se rozhodovat procvičovat vyjadřovací schopnosti, chápat a akceptovat rozdíly mezi lidmi. Děti jsou tak více vedeny k samostatnosti a i ke vzájemné spolupráci (Krejčová et al., 2015).

Osobnostně orientovaný model výchovy se zakládá především na individualizaci, partnerském vztahu mezi učitelem a dítětem. Neméně důležitá je v osobnostně orientovaném modelu spolupráce mezi rodinou a mateřskou školou.

## 2 Kompetence učitele mateřské školy

Kvalita předškolního vzdělávání přímo souvisí s kvalifikovaností pedagogického personálu (EC, 2019). Tato kapitola se zabývá kompetencemi učitele MŠ, neboť úroveň profesních kompetencí zásadním způsobem určuje kvalitu profesního působení učitele. V prostředí české mateřské školy bychom mohli zjednodušeně říci, že kvalifikovanost učitele MŠ má značný vliv na skutečnost, jakým způsobem bude implementovat osobnostně orientovaný model výchovy ve své praxi.

Kompetence učitele mateřské školy definuje řada odborníků (Mertin & Gillernová, 2010; Nezvalová, 2003; Průcha a kol. 2009; Spilková, 2001; Syslová, 2013; Švec, 1999; Vašutová, 2007).

(Spilková 2001) považuje „profesní kompetence za komplexní způsobilosti k úspěšnému vykonávání profese, která zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní charakteristiky.“ Soubor osobnostních a odborných předpokladů pro výkon učitelské profese je nazýván profesními kompetencemi Klíčové kompetence jsou soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. (Syslová, 2013).

Průcha a kol. (2009) vytyčuje kompetence učitele jako soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese. Kompetence se pojí k profesní, obsahové a osobnostní části učitele.

- kompetence pedagogické a didaktické
- oborově předmětové
- diagnostické a informační
- sociální, psychosociální a komunikační
- manažerské a normativní
- profesně a osobnostně kultivující kompetence

(Mertin & Gillernová, 2010) rozdělují profesní dovednosti učitele do čtyř hlavních skupin.

- Sociálněpsychologické profesní dovednosti

- Profesní dovednosti spojené s obsahem realizovaných činností, s různými oblastmi rozvoje dítěte předškolního věku
- Metodické profesní dovednosti
- Speciálně výchovné a diagnostické profesní dovednosti

(Švec 1999) vytyčuje tyto kompetence do 3 skupin: „kompetence k vyučování a k výchově (psychopedagogická, komunikativní a diagnostická kompetence), kompetence osobnostní, podmiňující úspěšné pedagogické působení (zahrnující odpovědnost za rozhodnutí i za důsledky jeho realizace, tvořivost, flexibilitu, empatii). Kompetence rozvíjející (adaptivní, informační, výzkumná, sebereflexivní a autoreglativní kompetence)“ (Švec 1999, s. 22, 23).

Nezvalová (2003a) řadí kompetence na základě požadavku, který na budoucí učitele klade změněná funkce školy.

- Kompetence řídicí – schopnost plánovat výuku, realizovat výuku, monitorovat a hodnotit výuku
- Kompetence sebeřídicí – rozvíjet sebe sama s cílem zvýšení kvality vlastní práce, podílet se na týmové práci
- Kompetence odborné – schopnost ovládat předměty své aprobace, disponovat potřebnými dovednostmi z daného oboru, vytvářet hodnotový systém“

(Vašutová, 2007) dělí kompetence na:

- kompetence předmětové
- didaktické a psychodidaktické
- pedagogické
- diagnostické a intervenční
- sociální, psychosociální a komunikativní
- manažerské a normativní
- profesně a osobnostně kultivující
- ostatní

Kompetence diagnostické a intervenční to pro učitele v mateřské škole znamená, že zná specifika předškolního věku a na základě těchto znalostí respektuje učitel potřeby

a vývojové zvláštnosti dětí, pedagog v mateřské škole nabízí dětem skupinové nebo individuální činnosti, aby docházelo k naplňování potřeb dětí, také by měl znát způsoby prevence patologických jevů, možnosti řešení a nápravy (Vašutová, 2007).

Součástí podle tohoto dělení jsou i kompetence manažerské a normativní. To znamená, že učitelé, ale i vedení mateřské školy jsou schopny reagovat na potřeby dětí, rodičů i zaměstnanců školy, má znalosti managementu a legislativy. Důležitou složkou z profesních kompetencí jsou sociální, psychosociální a komunikativní kompetence. Zásadní je přijímat dítě jako citlivého partnera, respektovat ho a vytvářet mu co nejširší nabídku činností a podmínek pro samostatnost, aby se samo mohlo rozhodnout při řešení v některých situacích. (Vašutová, 2007).

Je na každé mateřské škole, zda bude vycházet z některých z těchto definic kompetencí nebo si vytvoří zcela vlastní seznam kompetencí, který bude zcela plyně provázaný s filozofií dané mateřské školy (Syslová, 2013).

#### Podle Mertina a Gillernové (2010)

Sociálněpsychologické profesní dovednosti učitele mateřské školy můžeme považovat za předpoklad či základ uplatňování i jiných skupin profesních dovedností. (např. diagnostické či speciálněvýchovné i metodické). Z tohoto hlediska je rozvoj sociálních dovedností reálnou možností rozvoje profesní kompetence jako takové. V sociálních dovednostech můžeme k sobě samému (např. sebereflexe, rozpoznání a přiměřené projevení emocí, autenticita) a prvky týkající se mezilidských vztahů (empatie, akceptace druhých, otevřené vyjadřování za sebe, tolerování odlišných pohledů druhých, mnoho komunikativních dovedností atd.) (Mertin a Gillernová, s. 29, 30).

Ačkoliv odborníci přistupují k dělení profesních kompetencí z různých hledisek, všichni se shodují na klíčovém významu sociálních a sociálněpsychologických kompetencí učitele.

### **3 Výsledky současných výzkumů zaměřených na implementaci osobnostně – orientovaného modelu v české mateřské škole**

V posledním desetiletí proběhla řada výzkumů v oblasti kvality předškolního vzdělávání v českých mateřských školách. Výzkumy se zaměřily na problematiku implementace osobnostně – orientovaného modelu v české mateřské škole.

Zástupci z řad odborníků (Syslová a Najvarová, 2021) prováděli přehledovou studii výzkumů, které se zaměřovaly na kvalitu předškolního vzdělávání. Výzkumy probíhaly v letech 2011 – 2020. Z těchto výzkumů vznikl soubor, ve kterém jsou shrnuté výsledky jednotlivých částí tohoto výzkumu. Část výzkumu je zaměřená na implementaci osobnostně – orientovaného modelu v prostředí české mateřské školy.

Z výsledku výzkumu vyplynulo, že většina vzdělávacích programů je vystavěna a zpracovávána chronologicky v integrovaných blocích, To však není v souladu s uspokojováním potřeb a zájmů dětí v souvislosti se situačním a prožitkovým učením. „V pedagogickém řízení školy není příliš důsledná kontrola zavádění metod a forem vedoucích k individualizaci předškolního vzdělávání a zkvalitnění průběhu vzdělávání. U většiny škol byla tato oblast hodnocena na úrovni vyžadující zlepšení. Školám se dlouhodobě nedaří nastavit efektivní systém zjišťování a vyhodnocování vzdělávacích pokroků jednotlivých dětí a následnou realizaci jejich osobnostního rozvoje individualizovanou podporou“ (Syslová & Najvarová, 2021).

Závěry uvedeného výzkumu ukazují, že mateřské školy (dále jen MŠ) se stále potýkají s uplatňováním principů osobnostně – orientovaného modelu v praxi. MŠ tak hledají způsoby, jak zlepšit svou praxi a pracovat v souladu s RVP PV. Jeden z programů, který podporuje implementaci principů osobnostně – orientované pedagogiky v praxi, je metoda Dobrého začátku.

## 4 Teoretická východiska metody Dobrého začátku

Závěry výzkumu ukazují, že mateřské školy (dále jen MŠ) se stále potýkají s uplatňováním principů osobnostně – orientovaného modelu v praxi. MŠ tak hledají cesty, jak zlepšit svou praxi a pracovat v souladu s RVP PV. Jeden z programů, který podporuje implementaci principů osobnostně – orientované pedagogiky v praxi, je metoda Dobrého začátku. Metodu Dobrého začátku od roku 2011 šíří v České republice (dále jen ČR) nezisková organizace Schola Empirica.

Český statistický úřad ze šetření, které proběhlo v roce 2018 uvádí, že v tomto roce v České republice bylo více jak 5000 mateřských škol (Český statistický úřad, 2018). Schola Empirica uvádí že, v České republice pracuje v praxi s metodou Dobrého začátku více jak 800 učitelů ve více jak 300 mateřských školách (Metodika Dobrý začátek, 2022).

Metoda Dobrý začátek je adaptací amerického programu Incredible Years, ze které vychází a metoda Dobrého začátku je přizpůsobena na prostředí českých mateřských škol. Heslem metody Dobrého začátku je to, že „Dítě je nejcennější ze všech lidských bytostí a že schopnost obstát v emocionálních a sociálních výzvách dospívajícího člověka, spočívá zjevně na pečujícím vztahu mezi rodičem, učitelem a dítětem. Posláním je rozvíjet sociální a emocionální chování dětí všech etnických skupin. Skupin, a to prostřednictvím řady vzájemně propojených programů pro rodiče, učitele a děti, které jsou podloženy více než třiceti lety klinicky ověřeného celosvětového výzkumu“ (The Incredible Years, 2023).

### 4.1 Historie metody Dobrého začátku

Metodu Dobrého začátku v České republice představila v roce 2011, nezisková organizace Schola Empirica. (Metodika rozvoje socio-emočních dovedností dětí v předškolním věku, 2022).<sup>1</sup> Metoda Dobrý začátek je adaptací programu Incredible Years, která je původem z USA. Byla převzata do prostředí velšských předškolních institucí a pak adaptována na české prostředí. Z USA pochází program Incredible Years, který vyvinula Carolyn Webster-Strattonov. Program Incredible Years u dětí podporuje emoční, sociální a kognitivní rozvoj a snaží se snížit rizika problémového chování.

---

<sup>1</sup> Schola Empirica je vzdělávací a výzkumná organizace, která vzdělává učitele, sociální pracovníky a rodiče, aby dětem poskytovali co nejlepší péči a rozvíjeli tak naplno jejich potenciál. <https://www.scholaempirica.org/>

Program Incredible Years staví na práci s maňásky při vytváření pravidel, rozpoznání a zvládnání pocitů a osvojení strategií řešení problémů. Další kořeny má metoda Dobrý začátek ve velšském programu Amser Caleb – Čas Medvěda Caleba, který taktéž využívá prvky z programu Incredible Years a je tak uzpůsobený potřebám velšských pedagogů a škol. Specifické je zde zaměření na práci s malými dětmi ve věku dvou – tří let (Vyhnánková, 2015).

## 4.2 Didaktické principy metody Dobrý začátek

Metoda Dobrého začátku rozvíjí u malých dětí sociální dovednosti a přátelství, porozumění emocím, schopnost přijímat zodpovědnost za své jednání a porozumění procesu řešení problému. Klade důraz na sociální a citový vývoj dítěte, tedy pěstování schopností navazovat vztahy, cítit a vcítit se, vnímat, co je dobré a spravedlivé. Dále také pomoci slabšímu a zastat se ho, spolupracovat a vzájemně si vyhovět. Toho dosahuje souborem vytvořených didaktických zásad do kterých patří: pozitivní formulace pravidel, popisný jazyk, oceňování a chválení, podpora vhodné chování a přehlížení nežádoucího chování (Havrdová et al., 2019).

Kurikulum metody Dobrého začátku koresponduje s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání v České republice. Z důkladné analýzy RVP PV vyplynulo, že některé principy vyznává metoda Dobrého začátku. Metoda DZ vyznává tyto principy vycházející z RVP PV:

- akceptovat přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku a důsledně je promítat do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání
- umožňovat rozvoj a vzdělávání každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb
- umožňovat mateřským školám využívat různé formy i metody vzdělávání a přizpůsobovat vzdělávání konkrétním regionálním i místním podmínkám, možnostem a potřebám

Některé aspekty vzdělávací nabídky rozpracovává metoda DZ do šesti integrovaných bloků:

- Seznámíme se a kamarádíme se

- Naše společná pravidla
- Nasloucháme druhému
- Jak se cítíme
- Zvládání vzteku
- Zvládáme to spolu

Jednotlivé bloky mají určené cíle, které naplňují úspěšnou implementací metody Dobrého začátku. První integrovaný blok podporuje vybudování bezpečného a přátelského prostředí, ve kterém se děti nově nachází. Ve druhém integrovaném bloku se vytváří pravidla soužití v MŠ. Třetí integrovaný blok se zabývá komunikací a rozvojem komunikačních schopností. Současně tento blok koresponduje se vzdělávací oblastí dítě a jeho psychika (dílčí vzdělávací cíle v oblasti jazyku a řeči). Čtvrtý blok vede k sebepoznání, poznání a pojmenování různých emocí. Tento integrovaný blok koresponduje se vzdělávacími oblastmi z RVP PV. Konkrétně s oblastmi – dítě a ten druhý, dítě a společnost. Další samostatný blok nese název zvládání vzteku. Za cíl je kladena práce se vztekem a učení se způsobům, jak se vztekem a dalšími emocemi zdravou formou pracovat. Poslední integrovaný blok metody DZ se jmenuje, zvládneme to spolu. Hlavní myšlenka tohoto integrovaného bloku je rozvíjet u dětí sociální kompetence a kompetence k řešení problémů. (Havrdová et al., 2019).

Vhodně koresponduje s rámcovými cíli RVP PV (cíl rozvojový, osvojování hodnot a postojů). Zaměřuje se na podporu sociálních a emočních kompetencí dětí předškolního věku (Havrdová et al., 2019).

#### **4.2.1 Pozitivní laděné formulace v komunikaci**

Vytváření pravidel v mateřské škole s využitím metody Dobrého začátku jsou vždy správně formulovány. Musí být jasně vymezeny hranice a podporováno žádoucí chování u dětí především. To velmi silně můžeme ovlivnit: pozitivními formulacemi, pozitivním hodnocením a popisným jazykem Každý prst na ruce znázorňuje jedno určité pravidlo, které dítě i učitel dodržují v mateřské škole. (Havrdová & Vyhnánková, 2015).

1. Chůze ve třídě – běhání a další rychlé pohyby jsou umožněny jen při pobytu venku.



2. Tichý hlas – hlasité projevy jsou opět umožněny pouze při pobytu venku.

3. Ovládáme své pohyby – toto pravidlo rozvíjí předchozí dvě a ukazuje na celkové ovládnutí se ve třídě a ohleduplnost. Znamená, že neděláme prudké a nepředvídatelné pohyby, nešermujeme rukama, abychom neublížili sobě a ostatním a něco neshodili apod.

4. Díváme se na učitelku, když mluví

5. Uši naslouchají – posloucháme, když k nám někdo mluví.

#### **4.2.2 Popisný jazyk**

Pedagog používá popisný jazyk tak, že podrobně popisuje, co dítě právě dělá. „Učitelka hovoří s dítětem tak, že popisuje, co vidí, nepředjímá, neklade další otázky, nedomýšlí, co není. V řeči pedagoga se nevyskytují žádné zákazy ani příkazy“ (Havrdová & Vyhnánková, 2015, s. 40). V popisném jazyku se jedná o nehodnotící komentář, který popisuje situaci bez emočního zaujetí. Jazyk slouží v rámci metody Dobrého začátku jako předmět dorozumívání mezi učitelkou a dítětem. Pokud učitelka využívá popisný jazyk v praxi, dítě se nachází v podnětném prostředí. Protože učitelka verbálně dítěti popisuje aktuální situaci, ve které se dítě nachází. Popisný jazyk je možno využívat při řešení problému, pochvale za dobře odvedenou práci, např. splnění úkolu. Když komunikuje učitelka v mateřské škole s dítětem, neměly by v komunikaci zaznívat otázky typu „Co to bude, až to dostavíš?“, protože dítě v daný moment nemusí mít za cíl postavit konkrétní stavbu, proto učitelka volí neutrální popis pouze toho, co právě vidí (Havrdová & Vyhnánková, 2015).

#### **4.2.3 Oceňování a chválení**

O významu odměn hovořil (Matějček 2012) „Soustava výchovných prostředků, kam patří i odměny a tresty by měla být členitá. V odměnách i v trestech je dobré vyvarovat se stále jednoho a téhož postupu. Pochvala má být povzbuzující pro dítě, je důležitá pro jeho další vývoj. Vyjádření pochvaly má být způsob, kterým projevujeme své uspokojení upřímně a má odpovídat naší osobnosti i situaci, ve které se nacházíme. V některých případech v praxi dobře funguje, když dítě je pochváleno vychovatelem, který dítě pochválí jakoby mimochodem někomu třetímu“ (Matějček 2012, s. 77, 88)

Pochvala posiluje kladné vztahy, má význam pro sebepojetí růst sebedůvěry a také je důležitým motivačním prvkem. Důležité je pochvalou vedené usměřování. Pochvala má být konkrétní, aby dítě vědělo za co je chváleno (Svoboda, 2014).

„Dalším a neméně významným kanálem pro zisk příjemných prožitků je pocit, který prožíváme v době oceňování svých dovedností. V situacích, kdy jsme odměňováni za své skutky uznáním, vyjádřením obdivu, případně druhá strana vyjadřuje směrem k nám příjemné překvapení, kterého jsme byli strůjcem. Jde o situace, ve kterých prožíváme posílení své sounáležitosti s ostatními, svou smysluplnost, platnost, významnost pro druhé. A to je motiv, který dokáže být základem celé škály chování a jednání, dokáže být silou pozitivní i výrazně destruktivní. V pozitivním smyslu vede jedince k vyváženým aktivitám, ke schopnosti tvořit i odpočívat, nebát se úspěchů, prohry, umět vyvážit činy směrem k ostatním lidem a zachovat si při tom vlastní autonomii“ (Svoboda, 2014, s. 135).

Metoda Dobrého začátku staví na důležitosti oceňování a chválení. Stanoví zásady, které je potřeba dodržet, aby bylo ocenění efektivní. Je třeba, aby učitel udržoval oční kontakt, byl dítěti na blízku a usmíval se na něj, byl konkrétní, vyzdvihnul při chválení co se mu líbí, pokud u dítěte vidí požadované chování ihned ho za něj pochválí. Pedagog v mateřské škole by se měl zaměřit na snahu a učení dětí, nikoliv na konečný výsledek procesu, projevovat dětem důvěru v jejich schopnosti, neměl by děti mezi sebou navzájem porovnávat, kdo je lepší, kdo danou činnost vykonal lépe. Také by neměl zmiňovat zároveň kritiku i chválu najednou. Děti může učitel pochválit např. za: sdílení a půjčování hraček, zdvořilou mluvu, spolupráci na hřišti, dítě dokáže vyřešit složitý problém, dokáže naslouchat druhému, dítě zůstává klidné, nerozčiluje se a kontroluje své chování při konfliktu ad. (Havrdová & Vyhnánková, 2015).

#### **4.2.4 Podpora vhodného chování**

Metoda klade důraz na podporu vhodného a žádoucího chování. K podpoře vhodného chování metoda Dobrého začátku přispívá tím, že: třídní pravidla jsou vždy formulována v kladných větách, učitelka nekritizuje. Vhodné a žádoucí chování posiluje pozitivní pochvala, pozitivní formulace a také popisný jazyk (Havrdová & Vyhnánková, 2015).

#### **4.2.5 Přehlížení nežádoucího chování**

Mezi didaktické principy metody Dobrého začátku patří přehlížení nežádoucího chování. V praxi to znamená že, učitel může přehlížet určité typy nevhodného chování u dětí. Typ chování, které učitel v mateřské škole může přehlížet je chování, které ale není agresivní a neohrožuje ostatní (např. dohadování se, fňukot, špulení rtů ad.). Co naopak nesmí u dětí učitel v mateřské škole přehlížet je agresivita a destrukce kam patří: lhaní, nadávání, slovní a fyzické napadání ostatních dětí, ubližování, praní se, bouchání a další fyzickou agresi, útek dítěte pryč od učitele (Havrdová & Vyhnánková, 2015).

#### **Závěr**

Teoretická část bakalářské práce je rozdělena do 4 kapitol. První kapitola se věnuje osobnostně orientovanému modelu výchovy, definici pojmu, popisuje základní východiska osobnostně orientovaného modelu. V druhé kapitole jsou popisovány profesní kompetence učitele v MŠ různými odborníky. Třetí kapitola teoretické části se zabývá výzkumem, který je zaměřený na implementaci osobnostně orientovaného modelu výchovy. Ve čtvrté kapitole je zmíněná historie metody DZ, dále tato část popisuje teoretická východiska a principy metody Dobrého začátku. Tyto východiska jsou nedílnou součástí pro implementaci metody v praxi v české mateřské škole.

## **5 Praktická část**

### **5.1 Kontext výzkumu**

Výzkumná část bakalářské práce probíhala ve vybrané mateřské škole v Praze, která pracuje s metodou Dobrého začátku (dále jen DZ) od roku 2020. Jedná se o sídlištní mateřskou školu o sedmi třídách s celkovou kapacitou 135 dětí. Pozorování jsem prováděla ve dvou třídách věkově homogenních a v jedné třídě věkově heterogenní. Výzkumný soubor se skládá ze tří učitelek z jedné mateřské školy. Záměrně byly vybrány učitelky s odlišnou délkou praxe (začínající učitelka, učitelka s dlouholetou praxí nad 35 let, učitelka se středně dlouhou dobou praxe přibližně 19 let). Začínající učitelka pracuje s metodou Dobrého začátku prvním rokem. Učitelka s praxí nad 35 let pracuje s metodou Dobrého začátku druhým rokem. Učitelka, která působí v mateřské škole přibližně 19 let, pracuje s metodou čtvrtým rokem.

### **5.2 Cíle výzkumu**

Výzkum sleduje tři cíle. Prvním cílem práce je zdokumentovat a analyzovat průběh implementace metody Dobrého začátku ve vybrané mateřské škole.

Druhým cílem je zdokumentovat a analyzovat proměny přístupu učitele mateřské školy k dítěti v důsledku implementace metody dobrého začátku.

Třetím cílem je identifikovat rizika úspěšné implementace metody Dobrého začátku ve vybrané mateřské škole.

### **5.3 Výzkumné otázky**

Pro splnění cíle byly formulovány tři hlavní výzkumné otázky:

1. V čem spočívá přínos implementace metody Dobrého začátku pro práci učitele v mateřské škole?
2. Jakým způsobem ovlivňuje implementace metody přístup učitele k dítěti?
3. Jaká jsou rizika pro úspěšnou implementaci Dobrého začátku v mateřské škole?

První výzkumná otázka měla za cíl zjistit, jaká pozitiva přináší implementace metody Dobrého začátku v praxi pro učitele v mateřské škole. Druhá výzkumná otázka se

zaměřila na využívání jednotlivých didaktických principů metody Dobrého začátku u učitelů v praxi. Bylo také zkoumáno, jak konkrétně byly didaktické principy využívány a, které z nich se v zúčastněném pozorování vyskytovaly nejčastěji. Třetí otázka si kladla za cíl zjistit faktory, které ovlivňují úspěšnou implementaci metody Dobrého začátku a co tyto faktory ovlivňuje v praxi.

## **5.4 Metodologie a zdroje dat**

### **5.4.1 Metody výzkumu**

V rámci výzkumného šetření jsem zvolila metody kvalitativního výzkumu. Výzkumným designem je případová studie. V případové studii budu analyzovat postoje tří respondentek (učitelek) ve vybrané mateřské škole. Ke sběru dat jsem použila metody zúčastněného pozorování a polostrukturované rozhovory. Data z rozhovorů budou analyzována metodou otevřeného kódování.

### **5.4.2 Harmonogram výzkumu**

Časový harmonogram výzkumu bakalářské práce je rozdělen do tří částí (od září 2022 do července 2023).

**1. fáze výzkumu** zahrnovala přípravu na sběr podkladů. První fáze výzkumu začala na začátku školního roku 2022/ 2023. Do první části patří vytváření okruhu otázek pro polostrukturovaný rozhovor s respondenty. Dále do první části je zařazena i ústní komunikace s vedením mateřské školy, kde jsem svůj výzkum prováděla.

**2. fáze výzkumu** zahrnuje samotné provádění polostrukturovaných rozhovorů (rozhovory s respondenty autorka absolvovala před první fází pozorování – tzn. říjen 2022) s respondenty a zúčastněné pozorování ve všech třech třídách. Sběr dat proběhnul ve dvou částech s časovým odstupem sedmi měsíců (první pozorování - listopad 2022, druhé pozorování - červen 2023), aby bylo možné pozorovat, jakým způsobem se praxe učitelek mění v důsledku implementace metody Dobrého začátku.

**3. fáze výzkumu** tvoří období, ve kterém jsem analyzovala poznatky, získané během polostrukturovaných rozhovorů a v obou fázích zúčastněného pozorování ve vybrané mateřské škole.

### **5.4.3 Případová studie**

Design případové studie je založený na podrobném zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málo případům. Případová studie vychází ze sběru skutečných dat vztahujících se k objektu výzkumu. Data střídá a analyzuje výzkumník dané případové studie (Švaříček et al., 2014). Hendl (2016) popisuje případovou studii jako výzkum, který vychází z podrobného popisu a rozboru jednoho nebo několika málo případů.

### **5.4.4 Otevřené kódování**

Hendl (2016) uvádí, že výzkumník vyhledá témata v textu a dává jim označení. „Pomalou čte terénní poznámky a přepisy rozhovorů a všímá si kritických míst otevřené kódování odhaluje v datech určitá témata. Mají vztah k položeným výzkumným otázkám, k přečtené literatuře, k pojmům používaným účastníkem nebo jde o nové myšlenky vznikající, jak účastník proniká k textu. Výzkumník tento seznam postupně třídí a organizuje, kombinuje a doplňuje v další analýze“ (Hendl, 2016, s. 251).

V procesu kódování vznikají kódy, z nichž vychází pojmenování získaných informací. Jednotlivé kódy, které vzniknou se určitým způsobem mohou vztahovat k výzkumnému cíli. Vzniklé kódy se dále řadí do tříd souvisejících jevů, tzn. kódy se řadí do kategorií. V podobě proměnných jsou uspořádány do základů nově vznikajícího příběhu nebo teorie (Skutil et al., 2011).

### **5.4.5 Zúčastněné pozorování**

Jedna z metod, kterou si autorka práce vybrala pro výzkumnou část je metoda zúčastněného pozorování. Zúčastněného pozorování se autorka práce sama zúčastnila jako pozorovatel. Měla možnost pozorovat přímo, jak s metodou Dobrého začátku pracují jednotlivé učitelky. A jakým způsobem didaktické principy metody aplikují v praxi pozorované učitelky ve vybrané mateřské škole. V obou fázích pozorování (první fáze v listopadu 2022 a druhá fáze pozorování v červenci 2023) byly pořízeny videozáznamy, na kterých je zachycena práce učitelek s dětmi. Videozáznamy byly pořízeny z důvodu zachycení důležitých detailů, které se týkají problematiky implementace metody Dobrého začátku.

Řada odborníků (Hendl, 2016; Maňák a Švec, 2004; Skutil et al., 2011; Švaříček a Šedřová, 2007) popsali, jak definovat zúčastněné pozorování.

Zúčastněné pozorování je jedna z metod, která je využívána v kvalitativním výzkumu. Tento druh pozorování popisuje, co se odehrává v pozorovaném prostředí, kdy, kde se věci dějí, zachycuje účastníky (respondenty), které pozorujeme, jak se objevují a proč (Hendl, 2016).

Švaříček a Šedřová (2007) uvádí, že „zúčastněné pozorování můžeme definovat jako dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces“ (Švaříček a Šedřová, 2007, s. 143).

Metoda pozorování je založená na sledování a analyzování pozorovaných jevů. Základní charakteristikou pro pozorování je, že výzkumný pracovník nebo pozorovatel svým chováním a jednáním nezasahuje do objektivní reality (Skutil & kol, 2011).

Maňák a Švec (2004) definují zúčastněné pozorování jako proces, ve kterém se „výzkumník účastní dění v sociální situaci, do které je začleněn předmět výzkumu. Pozoruje toto dění a přitom je v přímém osobním vztahu s pozorovanými osobami. Stává se tak, na určitou dobu účastníkem zkoumané kultury. Zúčastněné pozorování se liší od standardizovaného pozorování tím, že nepracuje s předem připravovanými pozorovacími archy. Zúčastněné pozorování vyžaduje podrobnější komentáře výzkumníka“ (Maňák & Švec, 2004, s. 26).

#### **5.4.6 Rozhovor**

Druhá metoda, která byla využita k získání dat, byl polostrukturovaný rozhovor. Celkem vznikly tři rozhovory, které byly provedeny před první fází zúčastněného pozorování. Rozhovory měly za cíl získat informace od dotazovaných učitelek, jak ony nahlíží na faktory, které ovlivňují implementaci metody Dobrého začátku v praxi v mateřské škole. Záměrem bylo hlubší pochopení přístupů a postojů učitelek a zjištění faktorů vztahujících se k implementaci metody Dobrého začátku. Respondentky v rozhovoru odpověděly a popsaly, co podle nich ovlivňuje úspěšnou implementaci

Dobrého začátku. Uvedly, jak dlouho s metodou Dobrého začátku pracují, co je ztěžující při implementování metody a jaký přínos má používání metody Dobrého začátku na jejich přístup k dětem. Dotazované učitelky také uvedly, jestli ve své praxi vidí posun v chování dětí v mateřské škole. V úvodu každého rozhovoru proběhlo představení cíle bakalářské práce a podoby výzkumného šetření spolu s dotazem, zdali respondentky s účastí na výzkumu souhlasí. Následně byla každá respondentka požádána o souhlas rozhovor nahrávat. V první fázi výzkumu byla oslovena ředitelka vybrané mateřské školy, zda by bylo možné ve vybrané mateřské škole realizovat svůj výzkum k bakalářské práci. Pro výzkum byly záměrně vybrané učitelky s odlišnou délkou praxe v mateřské škole. U respondentek autorka zjišťovala, jak vybrané učitelky nahlíží na implementaci metody DZ. Odpovědi respondentek získané z rozhovorů byly analyzovány pomocí metody otevřeného kódování.

Během analýzy rozhovorů vzniklo několik kódů. Některé ze vzniklých kódů se překrývaly a mají společné znaky. Kódy, které měly společné znaky byly zařazeny do kategorií. Pro větší přehlednost byly kategorie znázorněny v tabulce. Získané kódy byly v tabulce uspořádané z hlediska kategorií, které si autorka práce stanovila. Celkem vznikly tři kategorie. První kategorie formulovala přínosy implementace metody DZ z hlediska přínosů pro práci učitele. Druhou kategorií tvořily způsoby, jakými metoda Dobrého začátku ovlivňuje přístup učitele k dítěti. Ve třetí kategorii byly zaznamenána možná rizika, která ovlivňovala úspěšnost implementace metody Dobrého začátku v praxi.



## 6 Vyhodnocení rozhovorů s respondenty

**Tabulka 1**

*Výsledky otevřeného kódování získané z polostrukturovaných rozhovorů*

<b>Přínos pro práci učitele</b>	<b>Způsoby, jakými metoda DZ ovlivňuje přístup učitele k dítěti</b>	<b>Rizika ovlivňující úspěšnost implementace metody DZ</b>
<p>Učitelka s dítětem tolik nemanipuluje, učitelka vidí u dětí pokrok, Dobrý začátek je v souladu s osobnostně orientovaným modelem výchovy (zachování individuality dítěte), děti si pravidla zvnitřní, děti jsou samostatnější, svobodnější, zároveň klidnější a tišší, důvěra v děti, děti tímto způsobem přebírají odpovědnost za své chování, děti za pomoci metody DZ získávají sociální a emoční dovednosti, Dobrý začátek poskytuje učitelkám ucelený rámec, jedná se o integrovaný provázaný přístup, Dobrý</p>	<p>Učitelka s dětmi nemanipuluje a dítě se tak může samo svobodně rozhodovat, respektující komunikace s dětmi, sebereflexe, změna v sebereflexi (zhodnocení vlastního přístupu)= změna pohledu na vlastní přístup, změna pohledu na dítě, uvědomění si, jak tu situaci prožívá dítě, správně pozitivně laděné formulace, s tím souvisí změna v komunikaci s dětmi</p>	<p>Mezi rizika dle dotazovaných učitelek může patřit: délka praxe, zažité metody práce, osobnostní nastavení učitelky, nedostatek odborných znalostí/ zkušeností pro práci s dětmi s SVP, vkládání důvěry dětem. Výsledky metody Dobrého začátku na chování dětí vyžadují čas (výsledky se neobjeví hned). Dalším možným rizikem dle respondentky je jazyková bariéra mezi učitelkou a dítětem (dětí s OMJ). Implementace metody je (dle jedné z respondentek) náročná při práci s dětmi, které jsou emočně nestálé. Úspěšnou implementaci může ovlivnit i nepochopení nebo špatné uchopení zásad. Nedostatečné porozumění metody. Další z učitelek uvedla jako riziko vlastní nezkušenost s metodou Dobrého začátku. Úspěšnost implementace metody můžou ovlivňovat naučené způsoby</p>

začátek podporuje respektující přístup		komunikace.
---	--	-------------

S dotazovanými učitelkami jsem provedla jeden polostrukturovaný rozhovor. Rozhovory jsem vedla před zahájením první fáze pozorování – v říjnu 2022. Z analýzy rozhovorů vyplynulo, že názory na implementaci metody DZ se částečně shodují. Otevřeným kódováním vzniklo z odpovědí respondentek několik kódů. Část kódů se překrývá vzhledem k výzkumným otázkám. Část rozhovoru byla zaměřena na přínosy implementace DZ pro učitele mateřských škol. Respondentky se kladně shodli na pozitivním názoru na aplikování metody Dobrého začátku v praxi. Dle respondentů je velkým přínosem metody Dobrého začátku větší míra samostatnosti dětí např. při řešení konfliktů. Implementací metody Dobrého začátku předávají učitelky odpovědnost za jejich chování právě dětem. Další pozitivum využívání metody je větší míra pochopení, která se týká vyjadřování některých emocí u dětí v mateřské škole.

Další část rozhovoru se týkala **úskalí při realizaci metody**. Z odpovědí respondentů vyplynulo, že stěžejní pro ně byl proces **zautomatizování pozitivních formulací** (např. pozitivní formulace „chodíme pomalu“ místo pokynu „neběháme“). Automatizace pozitivních formulací byla pro některé dotazované respondenty náročná z hlediska časového. Potřebovali na přeměnu formulací delší časový úsek. Další stěžejní část úspěšné implementace metody Dobrého začátku v praxi bylo správné uchopení pravidel, které vychází z teoretických východisek metody. Mohla to ovlivnit jejich vlastní nezkušenost s metodou v praxi. Implementace metody Dobrého začátku sebou nese i další rizika. Například implementaci metody u **dětí s odlišným mateřským jazykem** (dále jen OMJ). V tomto případě může docházet k vzájemnému nedorozumění. Vzniká tak jazyková bariéra mezi učitelkou a dítětem. Dle jedné z respondentek se metoda DZ hůře aplikuje u **dětí se speciálními vzdělávacími potřebami** (dále jen děti s SVP). U těchto dětí mohou být přijaty principy metody Dobrého začátku odlišně, než si učitel sám představuje. To znamená, že každé dítě na pochopení a správné uchopení základních principů metody Dobrého začátku potřebuje odlišně dlouhou dobu. Učitel by mu měl být v této fázi plně k dispozici dítěti jako průvodce a jako rovnocenný partner. Pro úspěšnou implementaci

metody DZ je potřeba čas. Implementaci metody můžou také zpomalovat zažitě metody práce. Z toho vyplývá, že i když je učitelka zkušená, nemusí se jí vždy podařit správně metodu DZ implementovat v praxi.

## 6.1 Popis pozorování

Zúčastněné pozorování probíhalo ve třech třídách vybrané mateřské školy ve dvou fázích. Dvě třídy byly uspořádány věkově homogenně (děti ve věku pět – sedm let, ve druhé třídě děti ve věku dva a půl – čtyři roky) a 1 třída věkově heterogenní (děti ve věku tři – pět let). Mezi oběma fázemi pozorování byl časový odstup sedmi měsíců.

Hlavním cílem pozorování bylo analyzovat, jakým způsobem se vlastní praxe učitelek mění v důsledku implementace metody Dobrého začátku. Zúčastněné pozorování bylo se svolením respondentů nahráváno. Autorka práce respondentky ujistila, že videa, která vznikla při pozorování budou využita pouze k účelům výzkumu bakalářské práce. Pro zachování anonymity jsou v prepisech rozhovorů jednotliví respondenti označeni jako učitelka 1, učitelka 2 a učitelka 3.<sup>2</sup> Pozorování probíhalo v dopoledních hodinách (od začátku provozu jednotlivých tříd do času dopolední svačiny). V pozorování byl zachycen příchod dětí do třídy, přivítání učitelek s dětmi, práce v ranních činnostech, ranní kruh, ranní cvičení. Ze zúčastněného pozorování autorka práce analyzovala, jakým způsobem probíhala implementace metody Dobrého začátku v jednotlivých třídách u pozorovaných učitelek. Autorka práce zaznamenávala četnost výroků/ frází, které vychází z didaktických principů metody Dobrého začátku: pozitivně laděná formulace v komunikaci s dětmi, oceňování a chválení a popisný jazyk.

Výsledky pozorování jsou pro větší přehlednost zpracovány v tabulkách. Ve všech tabulkách je vyjádřena četnost výroků, které pozorované učitelky využívaly ve své praxi při práci s dětmi. Autorka práce stanovila tři kategorie, které během pozorování sledovala. Kategorie odpovídají hlavním didaktickým principům metody DZ.

Jsou to:

- 1. pozitivně laděné formulace v komunikaci

---

<sup>2</sup> Učitelka 1 je učitelka s dlouholetou praxí v MŠ, učitelka 2 je učitelka se středně dlouhou dobou praxe v MŠ a učitelka 3 je začínající učitelka.

- 2. popisný jazyk
- 3. pochvaly a oceňování

Při pozorování i při následné analýze videozáznamů si dělala terénní poznámky v papírovém archu. Zaznamenávala četnost výroků, které používaly pozorované respondentky. Vyhodnocení je rozděleno do dvou částí – první pozorování (listopad 2022) a druhé pozorování (červenec 2023).

V následující tabulce je pro větší přehlednost znázorněná charakteristika respondentek, které byly ve výzkumu oslovené.

## Tabulka 2

### *Charakteristika respondentek*

Respondentka	Počet let praxe v MŠ	Počet let práce s metodou DZ
Učitelka 1	48 let	2 roky
Učitelka 2	19 let	4 roky
Učitelka 3	2 roky	1 rok

## 6.2 Vyhodnocení pozorování

V tabulkách jsou znázorněné jednotlivé didaktické principy (viz. kapitola 4 v teoretické části) a jejich četnost, které autorka práce při zúčastněném pozorování pozorovala u vybraných učitelek.

### Tabulka 3

#### *Četnost výroků učitelky 1 ze zúčastněného pozorování*

Učitelka 1	1. pozorování	2. pozorování
------------	---------------	---------------

Pozitivně laděné formulace v komunikaci s dětmi	15 krát	2 krát
Popisný jazyk	2 krát	0
Pochvaly a oceňování	30 krát	14 krát

Z údajů v tabulkách vyplývá, že při prvním pozorování učitelka 1 nejvíce v praxi využívala pochvaly a oceňování dětí. Děti se snažila pozitivně oceňovat a chválit ve všech činnostech – při hrách v ranních činnostech, v ranním kruhu i při ranním cvičení. Chválila konkrétní děti většinou za konkrétní věci. Často používala formulace jako „dobrá práce“, „velká pochvala“, „krásně jste pracovaly v ranním kruhu“. Popisný jazyk při tomto pozorování respondentka využívala minimálně. Oproti tomu využívala pozitivní formulace, které podporují vhodné chování u dětí v mateřské škole. Žádoucí chování podporují výroky jako „počkej, až kamarád domluví“ - místo „nevykřikuj“), gesto „mluvíme potichu“ (vynechání pokynu „nekřičíme“), v MŠ „chodíme pomalu“ (místo „neběháme“) nebo také pravidlo „nasloucháme“.

Z druhého pozorování vyplynulo, že respondentka používala pochvaly a oceňování ve větší míře než při prvním pozorování. Při tomto pozorování pozorovaná učitelka chválila vždy konkrétní dítě za konkrétní činnost, jako např. „ty jsi se krásně dokázal omluvit kamarádovi“ (podpora přátelského chování). Chválila i celý kolektiv za to, jak se společně děti dokázaly správně pozdravit v ranním kruhu nebo za to, jak se děti snažily při ranním cvičení. Dále učitelka chválila konkrétní děti za úklid hraček během uklízení, chválila opravdu jen děti, které se aktivně zapojovaly do úklidu. Přehlížela tak chování dětí, které byly při úklidu hraček pasivní. Tím zároveň motivovala i děti, které se do úklidu v danou chvíli nezapojovaly, aby pomohly svým kamarádům s úklidem hraček. Nadále učitelka používala při oceňování dětí slovní spojení jako např. „dobrá práce“, „velká pochvala“ „výborně“. Ani při druhém pozorování respondentka nepoužívala popisný jazyk při komunikaci s dětmi. Velkou míru pozitivních formulací uplatňovala při ranních činnostech, kdy s dětmi pracovala buď individuálně, nebo v malých skupinách (tři – čtyři děti). Nejvíce dětem připomínala gestem pravidlo „mluvíme potichu“.

**Tabulka 4***Četnost výroků učitelky 2 ze zúčastněného pozorování*

Učitelka 2	1. pozorování	2. pozorování
Pozitivně laděné formulace v komunikaci s dětmi	13 krát	5 krát
Popisný jazyk	14 krát	7 krát
Pochvaly a oceňování	27 krát	16 krát

Při pozorování učitelky, která s metodou Dobrého začátku pracuje během její praxe nejdéle je z tabulky vidět, že při práci s dětmi nejvíce ze vzorku všech pozorovaných respondentek využívá didaktické principy metody Dobrého začátku. Při pozorování byli vidět všechny tři základní didaktické principy, pozitivní formulace, popisný jazyk i pochvaly a oceňování. Např. při volné hře aplikovala pozitivní fráze jako: „pomáháme si“, „dávej pozor na stromy“ (namísto „nešlapej na ně“), „chodíme pomalu“, „mluvíme potichu“, připomínka pravidla pěti prstů, „hezky si kamarádovi vysvětlila, jak to má stavět“. Respondentka hojně využívala i popisný jazyk při komunikaci s dětmi ve třídě. Popisovala aktuální situaci dětem (při stavění žebříku z látek), při uklízení hraček dětem říkala „vidím, jak dítě XY uklízí hračky“, při ranních činnostech popisným jazykem pomáhala najít vybranou temperovou barvu, popisný jazyk používala i při řešení konfliktu mezi dětmi o jednu hračku – popisovala jim konkrétní situaci z pohledu učitelky a dětem tímto způsobem pomohla vyřešit danou situaci. Stejně jako u všech pozorovaných učitelek převažovala složka pochval a oceňování, kdy tato učitelka byla schopná pozitivně chválit a oceňovat velmi konkrétně jednotlivé děti za konkrétní věci. Pozitivně chválila např. děti za rozdělení se o hračku s jiným kamarádem, slovní spojení „dobrá práce“, „velká pochvala za uklízení hraček“, „chválím dítě XY za to, jak krásně sedí v kruhu a poslouchá“.

Při druhém pozorování též daná učitelka, využívala didaktické principy metody Dobrého začátku. Dobrým způsobem v praxi ukazovala popisný jazyk např. v situaci, kdy

si s dětmi prohlížela knížku a popisovala jim, co vidí na obrázku. Při tematickém celku s názvem Dinosauři popisovala, jak daný dinosaur vypadá, slovně popisovala situaci dítěti, které se do konkrétní situace chtělo zapojit jako jeho vrstevníci. V rámci aplikace popisného jazyka používala slovní spojení jako: „já vidím, jak jste snažili nepřetahovat při vybarvování obrázku“, při ranních činnostech „vidím, jak se snažíte“ při volné hře. Z tabulky můžeme vyvodit i úspěšné začleňování pozitivních formulací. Autorka uvede několik pozitivních formulací, které při zúčastněném pozorování zaznamenala. Respondentka připomínala dětem gesto „chodíme pomalu“, „mluvíme potichu“, učitelka dětem připomínala i pravidlo ruky (tzn. že ruka umí pomoc kamarádovi, máme klidné ruce). Pozitivní formulace aplikovala v ranních činnostech, při volné hře i v řízených činnostech. V tomto pozorování jako při prvním pozorování převažují pochvaly a pozitivní oceňování. Opakovaně se objevovaly slovní spojení jako: „výborně“, „dobrá práce“, „to je dobrý nápad“, „moc se vám to daří“. Konkrétní pochvala za stavbu dětí, za vybarvování obrázků v ranních činnostech. Učitelka pozitivně oceňovala děti za dodržování pravidel při pohybových činnostech.

## Tabulka 5

*Četnost výroků učitelky 3 ze zúčastněného pozorování*

Učitelka 3	1. pozorování	2. pozorování
Pozitivně laděné formulace v komunikaci s dětmi	8 krát	1 krát
Popisný jazyk	6 krát	2 krát
Pochvaly a oceňování	13 krát	6 krát

Při první části pozorování vyplynulo, že začínající učitelka nejvíce používala pochvaly a oceňování při práci s dětmi. Tato učitelka byla schopná chválit konkrétní děti za konkrétní věci. Pro pravdivost tohoto tvrzení autorka práce uvádí tyto příklady: „skvěle si to zvládnul sám“ (= pochvala konkrétního dítěte za zvládnutí úkolu při ranních činnostech), dále pak pochvaly „dobrá práce“, „velká pochvala“, „vybarvování těstovin ti

jde výborně“, „dítě XY<sup>3</sup> sedí krásně v kruhu a naslouchá“. Daná učitelka se vyhnula negativním formulacím a správně v praxi používala pozitivní formulace. Připomínala pravidla, které byly pozitivně přeformulovány jako např. „chodíme pomalu“, připomínala pravidlo jedné ruky (pravidlo pěti prstů). Respondentka byla schopná využívat i popisný jazyk při komunikaci s dětmi, např. „za pět minut budeme uklízet hračky“, tím dětem popsala budoucí situaci, která nastane a dětem dala jasný časový údaj. V ranním kruhu učitelka také aplikovala popisný jazyk, jako příklad uvádí autorka práce tyto fráze: „vidím, že dítě XY se hlásí a chce nám něco říct“, „vidím, že kamarádi se hlásí“, „podívejte se, co se u nás dnes objevilo“ (prohlížení cestovatelského deníku v ranním kruhu).

V druhé fázi pozorování učitelka během pozorování používala menší množství pozitivních formulací než při prvním pozorování, ale nemluvila v negativních formulacích. Popisným jazykem mluvila při ranních činnostech. „Vidím, že jste našly jednu mušli“. Z vyobrazení v tabulce je vidět, že převažovaly pochvaly a oceňování. Respondentka chválila konkrétní dítě za to, že projevilo přátelské chování a pustilo kamaráda na místo vedle učitelky v ranním kruhu. Dále používala slovní spojení, která také vychází z metody Dobrého začátku - „velká pochvala“ (při komunikaci v ranním kruhu a aktivitu v ranních činnostech). I při druhém pozorování učitelka chválila a oceňovala konkrétní děti za konkrétní věc, která se danému dítěti povedla nebo jí zvládlo (pro příklad pochvala dítěte XY za zvládnutí přečtení nápisu).

V praktické části bakalářské práce jsem zkoumala, jakým způsobem a zda – li se mění přístup učitele mateřské školy k dítěti v důsledku implementace metody Dobrého začátku. Ze zúčastněných pozorování a z polostrukturovaných rozhovorů identifikovat rizika úspěšné implementace metody Dobrého začátku ve vybrané mateřské škole. Nedílnou součástí byla dokumentace a analýza průběhu implementace metody Dobrého začátku ve vybrané mateřské škole.

Celkem byly pozorovány tři učitelky ve dvou fázích (první pozorování listopad 2022 a druhé pozorování červen 2023) a s každou respondentkou jsem vedla jeden polostrukturovaný rozhovor. Odpovědi z rozhovorů jsem vyhodnocovala metodou

---

<sup>3</sup> Označení dítě XY je z důvodu zachování anonymity všech zúčastněných a zákona o ochraně osobních údajů.



otevřeného kódování. Porovnávala jsem výsledky a výroky, které jsem měla možnost pozorovat během zúčastněného pozorování s odpověďmi z rozhovorů. Zda a jakým způsobem se odpovědi z rozhovorů shodovali výroky z pozorování. Do jaké míry odpovídá realita, kterou jsem měla možnost osobně pozorovat při zúčastněném pozorování s odpověďmi z rozhovorů.

U všech respondentek jsem měla možnost vidět aplikaci metody Dobrého začátku. Implementace metody Dobrého začátku byla u všech oslovených respondentek odlišná.

Učitelka 1 zapojovala didaktické principy metody Dobrého začátku ve své praxi. Stěžejní pro ní bylo aplikování popisného jazyka při komunikaci s dětmi. Ze zúčastněného pozorování vyplývá, že s metodou se učitelka 1 sžívá a učí se s ní pracovat. Nepracuje s metodou příliš dlouho. V rozhovoru učitelka uvedla, že se jí metoda Dobrého začátku líbí a ztotožňuje se s ní. Při pozorování dobře využívala některé didaktické principy metody DZ. Používala pochvaly a oceňování. Naopak popisný jazyk byl při prvním pozorování použit dvakrát. Při druhém pozorování nebyl aplikován vůbec. Třetím didaktickým cílem metody Dobrého začátku byly pozitivní formulace. Ty byly naplněny při prvním pozorování 15 krát a při druhém pozorování pouze dvakrát. Z toho vyplývá, že metoda Dobrého začátku s odpověďmi z rozhovoru se shoduje to, co jsem měla možnost pozorovat. Děti jsou samostatnější, např. při řešení konfliktu, dále znalost a připomínání pravidel v pozitivním znění v komunikaci. Další informace, která se shoduje v rozhovoru i v pozorování je, že pro učitelku je těžké implementovat metodu Dobrého začátku mezi děti s SVP. Respondentka sama uvedla, že s implementací metody Dobrého začátku mezi děti s SVP nemá příliš velké zkušenosti.

Učitelka 2 pracuje s metodou nejdéle (čtyři roky). Má s implementací metody největší zkušenosti (z pozorovaných respondentek). Z pozorování i z rozhovoru vyplynulo, že má metodu nejlépe podchycenou. Je velmi dobře seznámená se základními principy metody Dobrého začátku. Didaktické principy metody implementuje v praxi ve třídě. K metodě Dobrého začátku má velmi kladný vztah. Pozorování potvrdilo způsob komunikace mezi učitelkou a dětmi za podpory principů metody DZ. Konkrétně v kladení otázek ze strany učitelky k dětem. Během obou fází pozorování využívala učitelka v komunikaci s dětmi popisný jazyk. Popisný jazyk je jedním z hlavních didaktických

principů metody DZ. Ze tříd (celkem tři), které jsem měla možnost navštívit a pozorovat byly zde děti nejmladší. I přesto jsem v této třídě měla možnost vidět velkou míru samostatnosti dětí. Například při řešení konfliktu, při volné hře, v komunikaci mezi dětmi. S tím souvisí i předávání odpovědnosti dětem. Tento jev se během pozorování také objevil. Z toho vyplývá, že implementace metody DZ není v mateřské škole limitována věkem. Proto i věkově mladší děti jsou schopné osvojovat si a rozvíjet se za pomoci metody Dobrého začátku. Při pozorování byl vidět přátelský přístup a vztah mezi učitelkou a dětmi. Na přátelský přístup a vztah bylo poukazováno i v rozhovoru s respondentkou. V průběhu jsem pozorovala implementaci metody vůči i dětem s odlišným mateřským jazykem. Učitelka 2 upozorňovala v rozhovoru na to, že úspěšnost implementace je ovlivněna složením třídy. Konkrétně poznamenala, že jedno z rizik pro úspěšnou implementaci je jazyková bariéra mezi učitelkou a dětmi. Děti s odlišným mateřským jazykem nemusí vždy sděleným informacím dobře rozumět. Je pak těžší implementovat metodu Dobrého začátku v praxi. Učitelka upozornila na další možná rizika, které mohou ovlivnit úspěšnost implementace metody DZ. Upozornila na to, že pro úspěšnou implementaci metody DZ je za potřebí dostatek času. Výsledky se nedostaví hned. Je proto důležité být trpělivý/ a výsledky implementace se po čase dostaví. Toto tvrzení se potvrdilo i během pozorování. V první fázi pozorování se děti adaptovaly v novém prostředí. V této fázi se děti seznamovaly s metodou Dobrého začátku. Seznamování s metodou probíhalo různými formami. Učitelka implementovala metodou formou her, práce s maňásky ad. Následně ve druhé fázi výzkumu jsem mohla osobně sledovat pokrok u dětí. Děti byly samostatnější, dokázaly lépe rozpoznat a otevřeně mluvit o emocích. Respondentka na metodě Dobrého začátku oceňuje, že jsou jednotlivé principy metody navzájem provázané. Metoda Dobrého začátku tak tvoří ucelený rámec pro všechny učitelky. Metodu můžou implementovat učitelky s různou délkou praxe – až už začínající učitelky nebo učitelky zkušené. Mohu toto tvrzení potvrdit, protože se mi prokázalo během zúčastněného pozorování. Pozorovala jsem proto tři učitelky s odlišnou délkou praxe.

Učitelka 3 se shoduje se ostatními respondentkami na tom, že mezi největší přínosy implementace metody Dobrého začátku patří větší míra samostatnosti dětí. Dále pak předávání odpovědnosti dětem, komunikace s dětmi pouze v pozitivně laděných formulacích. Pozorovaná učitelka uvedla, že pro ní bylo ze začátku velmi náročné

pozitivně formulovat věty. Měla naučené způsoby komunikace, které nejsou v souladu s metodou Dobrého začátku. Naopak během pozorování (v obou fázích) učitelka plyně a bez větších obtíží dokázala vytvářet a používat pozitivně laděné formulace v komunikaci. Učitelka charakterizovala metodu Dobrého začátku jako pozitivní přístup k dětem. Tento přístup úzce souvisí s pozitivní komunikací. Konkrétně s pozitivně laděnými formulacemi v komunikaci mezi učitelkou a dětmi. Tento názor dokázala ukázat respondentka v obou fázích zúčastněného pozorování. I tato respondentka uvedla, že pro úspěšnou implementaci metody Dobrého začátku je potřeba dostatek času. Přestože na začátku byla dotázaná spíše skeptická k implementaci metody DZ v praxi. Jeden z ovlivňujících faktorů mohla být vlastní nezkušenost. Během pozorování jsem byla svědkem opaku. Respondentka už v první fázi pozorování dodržovala téměř všechny didaktické principy. Správným způsobem aplikovala v komunikaci mezi ní a dětmi pochvaly a oceňování. Dále pak pozitivní formulace a popisný jazyk. Didaktické principy metody DZ se během pozorování lišily jejich četností. Po delším poznání metody Dobrého začátku došlo ke změně pohledu na používání metody v praxi. I když dotazovaná učitelka pracuje s metodou prvním rokem, dokázala během pozorování, že je jí metoda blízká. Ráda implementuje metodu DZ ve své praxi a souzní s didaktickými principy metody.

## 7 Výsledky výzkumu

Kapitola se zabývá odpověďmi na výzkumné otázky, které si autorka stanovila a zhodnocení cílů bakalářské práce. Zda a jakým způsobem byly naplněny cíle práce.

### 7.1 Odpovědi na výzkumné otázky

#### 1. výzkumná otázka – V čem spočívá přínos implementace metody Dobrého začátku?

Respondentky shodně uvedly, že mezi největší přínosy implementace metody patří samostatnost dětí, předávání odpovědnosti za své chování dětem. Z odpovědí respondentek získané z rozhovorů vyplývá, že vybrané učitelky vidí největší přínosy v implementaci metody Dobrého začátku ve změně v chování dětí k vrstevníkům ve třídě. Další pozitivum vidí učitelky ve schopnosti dětí komunikovat otevřeněji o svých emocích a zdravou formou je vyjadřovat. Při využívání metody Dobrého začátku je dle jedné z učitelek také zachována individualizace dítěte. Z toho vyplývá, že metoda Dobrého začátku je v souladu s osobnostně orientovaného modelu výchovy. Jedna z učitelek ve své odpovědi uvedla, že přínos implementace metody je to, že děti po určité době, aplikují některé didaktické principy metody DZ v komunikaci mezi vrstevníky. Po čase u dětí může docházet k zvnitřnění pravidel. Jednotlivé didaktické principy, které vychází z metody DZ si děti lépe ukotví a osvojí. Díky chování učitelky, které je v souladu s metodou Dobrého začátku. V tomto případě se učí fráze a modely chování, které vychází z metody DZ. Učitelka je pro děti rovnocenný partner a průvodce. Je tak podporován respektující přístup. Proto učitelka děti neomezuje. Děti mají tak svobodnou možnost se rozhodnout.

#### 2. výzkumná otázka – Jakým způsobem ovlivňuje implementace metody přístup učitele k dítěti?

Z pozorování, kterého se autorka práce sama zúčastnila může vyvozovat například toto. Učitelky, které ve své praxi pracují s metodou Dobrého začátku, jsou metodou silně ovlivněny. Učitelky tolik nemanipulují s dětmi. Při používání metody v praxi dochází ke změnám v komunikaci. Konkrétní změny se týkají pozitivně laděných formulací. Učitelky vede používání metody k sebereflexi jejich práce. Dále pak k uvědomění toho, že pro správnou implementaci je potřeba dostatek času. Z toho vyplývá, že učitelky při

implementaci metody Dobrého začátku musí být velmi trpělivé. Implementace metody u učitelek v mateřské škole ovlivněna používáním základních didaktických principů, do kterých patří vytváření pozitivních formulací při komunikaci s dětmi. Pozitivní formulace podporují u dětí žádoucí chování. Dále do didaktických principů patří popisný jazyk, kterým učitelka dítěti popisuje, co dítě právě teď dělá. Nedílnou součástí didaktických principů tvoří i oceňování pozitivní pochvala dětí. Při zúčastněném pozorování viděla pozorovatelka, jak jednotlivé učitelky oceňují a chválí děti. Všechny tři učitelky byly schopné pozitivně pochválit konkrétní dítě za konkrétní činnost nebo konkrétní způsob chování. Tyto tři základní didaktické principy metody Dobrého začátku a jejich správné aplikování v praxi silně ovlivňuje implementaci metody Dobrého začátku.

### **3. výzkumná otázka – Jaká jsou rizika pro úspěšnou implementaci metody Dobrého začátku v mateřské škole?**

Z výpovědí vyplynulo, že stěžejní roli pro úspěšnou implementaci metody Dobrého začátku jsou pozitivní formulace (např. pravidel). Také formulace otázek, které jsou kladeny dětem. Učitelky, které chtějí naplno využívat metodu DZ se musí zamyslet nad způsobem komunikace. Přesněji řečeno nad tím, jakým způsobem kladou otázky dětem, jaké formulace používají v komunikaci s dětmi. Je velmi důležité dávat dostatečný prostor všem dětem, aby měly možnost se plně vyjádřit. Aby měly děti možnost naplno vyjádřit a umět pojmenovat základní emoce. Z odpovědí dotazovaných respondentů vyplynulo, že hůře se metoda implementuje s dětmi, které mají odlišný mateřský jazyk (dále jen OMJ) nebo s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP). Je velmi důležité, aby ke každému dítěti učitelka přistupovala individuálně. A byl tak podporován osobnostně orientovaný model výchovy. Každé dítě může ve stejné situaci, ve které se ocitlo reagovat odlišným způsobem. Učitelka musí být v takovýchto situacích (např. řešení konfliktu mezi dětmi) velmi trpělivá. S tím souvisí fakt, že implementování metody DZ je otázka času. Respondentky uvedly, že výsledky úspěšné implementace se objeví až po určité době. Přesná doba není známa. Jelikož v každé třídě implementace metody může probíhat odlišnou dobu. Některé učitelky, které metodu Dobrého začátku neznají může odradit časová náročnost.

## 8 Diskuze

V této části je prostor pro vyjádření autorky a její zhodnocení průběhu a výsledků výzkumu. Zde bych ráda jako autorka práce chtěla zmínit faktory, které ovlivnily celkovou analýzu dat, které jsem získala od respondentů během polostrukturovaných rozhovorů a zúčastněného pozorování. Analýza zúčastněného pozorování byla silně ovlivněna počtem pozorování – celkem jsem každou z učitelek pozorovala dvakrát. Dle mého názoru bych jako pozorovatelka mohla lépe vyhodnotit možnou změnu přístupu učitelek k dětem, pokud bych absolvovala větší množství pozorování u všech učitelek. Pokud bych pozorování absolvovala vícekrát v průběhu školního roku lépe bych mohla analyzovat změny v chování učitelek při implementaci metody Dobrého začátku v praxi. Tímto způsobem by se dal lépe dokumentovat vývoj práce učitelek. Dalším možným řešením této situace by bylo provést stejné množství pozorování (odlišný časový interval mezi pozorováními). Lišilo by se časové rozmezí mezi první a druhou fází pozorování. Tím je myšleno, že pozorovatelka by druhou fází pozorování provedla např. s ročním odstupem. Bylo by zajímavé pozorovat implementaci metody DZ s ročním odstupem. Ráda bych viděla, jak s metodou Dobrého začátku pracují další učitelky z vybrané mateřské školy. Každá učitelka může metodu DZ uchopit v praxi odlišným způsobem (některé učitelky se nemusí ztotožňovat s principy metody Dobrého začátku vůbec). Pro porovnání by bylo zajímavé pozorovat implementaci metody v jiné mateřské škole. Porovnat a vyhodnotit, v jaké mateřské škole byla implementace metody Dobrého začátku úspěšnější. Jedna z možností, jak podpořit implementaci vybrané metody je možná pravidelná podpora. Např. ve formě školení akreditovanými lektory, setkávání s učiteli z jiných mateřských škol a vzájemné předávání zkušeností z aplikace metody DZ v praxi. Další možnostmi jsou i vzájemné náslechy u kolegyní ve stejné mateřské škole. Z hlediska finančního je odborné školení lektory z organizace Schola Empirica velmi náročné. Je tedy na každé učitelce zda si odborné školení zaplatí sama nebo pokud jí školení proplatí zaměstnavatel (pokud má tuto možnost).

## Závěr

Bakalářská práce představila problematiku implementace metody Dobrého začátku na přístupy učitelů v mateřských školách. Cílem práce bylo zjistit, jakým způsobem se mění přístupy pozorovaných respondentek při využívání didaktických principů metody DZ v praxi. Bakalářská práce poukázala na možné způsoby začleňování metody Dobrého začátku při práci učitelů s dětmi v české mateřské škole. Seznámila nás s faktory, které ovlivňují úspěšnou implementaci, jaká jsou rizika implementace metody DZ. Výzkumným designem byla případová studie, ve které autorka práce využívala metody kvalitativního výzkumu. Pro získání dat od tří respondentek využila metodu zúčastněného pozorování a polostrukturované rozhovory. Data z rozhovorů s respondentkami byly analyzovány pomocí otevřeného kódování.

Všechny rozhovory proběhly před první fází zúčastněného pozorování (tj. říjen 2022). Jednalo se o polostrukturované rozhovory. Samotné rozhovory byly nahrávány. Z odpovědí získaných z polostrukturovaných rozhovorů vzniklo několik kódů, z nichž se některé vzájemně překrývaly. Dotazované učitelky vidí v implementaci metody DZ pozitiva z hlediska přínosu pro děti: schopnost vyjadřovat své emoce, samostatnost dětí, podpora odpovědnosti dětí za jejich chování, možnost výběru/ volby činnosti. Z hlediska přínosů pro učitele také kladně hodnotí implementaci metody Dobrého začátku. Do těchto pozitiv patří: pozitivní přístup k dětem, nová přátelská forma učení, partnerské vztahy mezi učitelem a dítětem. Je zachována individualita dítěte, děti jsou více samostatné, uchopují lépe pravidla. Především učitelé pozorují a potvrzují změnu v chování dětí (tzn. pozitivní změna chování).

Zúčastněné pozorování proběhlo ve dvou etapách (první fáze listopad 2022, druhá fáze červen 2023), tedy s odstupem sedmi měsíců. Z důvodu, aby bylo možné určit, jakým způsobem se mění přístupy pedagogů při implementaci metody Dobrého začátku. Vyhodnocení pozorování bylo ovlivněno množstvím pozorování. Při zúčastněném pozorování autorka práce pozorovala a zaznamenávala četnost výroků, které korespondují s didaktickými principy metody DZ. Vytyčila jsem si tři hlavní didaktické principy, které jsem během pozorování sledovala a následně zaznamenávala (pozitivně laděné formulace v komunikaci, popisný jazyk, pozitivní pochvaly a oceňování). Podle zaznamenaných

informací můžu vyvodit, že všechny pozorované učitelky nejvíce využívaly pozitivní pochvaly. Správně pozitivně oceňovaly konkrétní děti za konkrétní činnosti. Tento didaktický princip aplikovaly všechny učitelky v obou fázích pozorování. Učitelka 1<sup>4</sup> využívala minimálně popisný jazyk při prvním pozorování. V druhém pozorování nevyužila popisný jazyk vůbec. Z toho ale nemůžu vyvodit, že by tento aspekt daná učitelka neaplikovala v praxi vůbec. Popisný jazyk nejvíce využívala učitelka 2<sup>5</sup>, která s metodou DZ pracuje nejdéle (čtyři roky). Z četnosti výroků, které se řadí do popisného jazyka jsem vyvodila, že učitelka 2 používala popisný jazyk. Ve stejné míře používala popisný jazyk při prvním i při druhém pozorování. Pozitivně laděné formulace v komunikaci zařazovaly všechny tři učitelky přibližně ve stejném množství. Učitelka 3 i přes to, že je začínající pedagog se v praxi ztotožňuje s principy metody DZ. Implementace metody Dobrého začátku je ovlivněná dobou, ve které s metodou DZ pracují zúčastněné učitelky.

Po zhodnocení všech částí výzkumu autorka práce může potvrdit, že většina odpovědí získané z rozhovorů se shodují realitou zachycenou při pozorování. Jediné, co mě překvapilo, že některé didaktické principy byly častěji aplikované při prvním pozorování. Předpokládala jsem hojnější využívání vybraných didaktických principů při druhém pozorování (hlubší poznání principů metody DZ). Za rozhodující jsem považovala časové rozmezí mezi první a druhou částí pozorování.

---

<sup>4</sup> Učitelka 1 je učitelka s dlouholetou praxí v MŠ.

<sup>5</sup> Učitelka 2 je označení učitelky se středně dlouhou dobou praxe v MŠ.



## Seznam použitých informačních zdrojů

- Český statistický úřad. (2018). *České školy v číslech.*, 2023, from <https://www.czso.cz/csu/stoletistatistiky/ceske-skoly-v-cislech>
- Havrdová, E., & Vyhnánková, K. (2015). *Dobry začátek: Ověřené postupy pro učitelky mateřských škol.* SCHOLA EMPIRICA.
- Havrdová, E., Vyhnánková, K., & Dvořáková, B. (2019). Kurikulum *Dobry začátek pro mateřské školy: Podpora sociálního a emočního rozvoje dětí.* SCHOLA EMPIRICA.
- Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče.* Portál.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace* (čtvrté). Portál.
- Hitková, E. (2011). *Osobnostně orientovaná výchova v mateřské škole.* Retrieved July 8, 2023, from <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/10741/osobnostne-orientovana-vychova-v-materske-skole.html>
- Kolláriková, Z., & Pupala, B. (2001). *Předškolní a primární pedagogika.* Portál.
- Krejčová, V., Kargerová, J., & Syslová, Z. (2015). *Individualizace v mateřské škole.* Portál.
- Maňák, J., & Švec, V. (2004). *Cesty pedagogické výzkumu.* Paido.
- Matějček, Z. (2012). *Po dobrém, nebo po zlém?* (sedmé). Portál.
- Metodika Dobry začátek. (2022). Retrieved November 23, 2023, from <https://www.scholaempirica.org/metodiky/dobry-zacatek/>
- Metodika rozvoje socio-emočních dovedností dětí v předškolním věku.* (2022). Dobry začátek.
- Mertin, V., & Gillernová, I. (2010). *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (druhé). Portál.
- Opravišlová, E. (2016). *Předškolní pedagogika.* Grada.
- Opravišlová, E., & Gebhartová, V. (1998). *Léto v mateřské škole: Kurikulum předškolní výchovy.* Portál.

Opravidlová, E., & Uhlířová, J. (2021). *Příběhy české mateřské školy: Vývoj a proměny předškolní výchovy (2. díl 1948 - 1989)*. Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník (šesté)*. Portál.

Skutil, M., & kol. (2011). *Základy pedagogicko - psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Portál.

Spilková, V. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Portál.

Svoboda, J. (2014). *Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku*. Portál.

Svobodová, E., & Vítěčková, M. (2017). *Osobnost předškolního pedagoga*. Portál.

Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Grada.

Syslová, Z., & Najvarová, V. (2021). *Přehledová studie výzkumů předškolního vzdělávání v České republice v letech 2011–2020*. *Pedagogika*, 71(3), 483 - 504.

Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.

Švaříček, R., Šed'ová, K., & kolektiv. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách (druhé)*. Portál.

The Incredible Years. (2023). Retrieved July 8, 2023, from <https://www.incredibleyears.com/>

Vašutová, J. (2007). *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi (druhé)*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Vyhnánková, K. (2015). *Dobry začátek, inkluzivní metodika rozvoje sociálních a emočních dovedností v předškolním věku*. Retrieved November 21, 2023, from <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/20413/dobry-zacatek-inkluzivni-metodika-rozvoje-socialnich-a-emocnich-dovednosti-v-predskolnim-veku.html>

## **SEZNAM ZKRATEK**

<b>ČR</b>	Česká republika
<b>DZ</b>	Dobrý začátek
<b>IY</b>	program Incredible Years
<b>OMJ</b>	Odlišný mateřský jazyk
<b>SVP</b>	Speciální vzdělávací potřeby
<b>RVP PV</b>	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
<b>USA</b>	United States of America

## Seznam příloh

Příloha 1 – Okruhy otázek pro polostrukturovaný rozhovor s pozorovanými učitelkami ve vybrané mateřské škole

- 1) Jak dlouho jste v praxi?
- 2) Jak jste se seznámila s metodou Dobrého začátku?
- 3) Jak dlouho s metodou pracujete?
- 4) Můžete ji stručně charakterizovat?
- 5) Jaká je Vaše míra vnitřní motivace pracovat s metodou?
- 6) Jaký je Váš osobní postoj k Dobrému začátku?
- 7) Ztotožňujete se s jeho zásadami?
- 8) Proč jste se rozhodla pro tento rok?<sup>6</sup>
- 9) Co Vás na metodě nejvíce zaujalo?
- 10) V čem vidíte největší klady metody?
- 11) Jaké jsou největší úskalí v realizaci metody?
- 12) Je něco s čím se v Dobrém začátku neztotožňujete?
- 13) Za dobu, co s DZ pracujete, vidíte nějaké dopady na chování dětí ve třídě?

---

<sup>6</sup> Otázka pouze pro ředitelku mateřské školy.

Příloha 2 – Ukázka přepisů rozhovorů s respondenty s otevřeným kódováním

UČITELKA 1

1) Jak dlouho jste v praxi? **+** RIZIKO IMPLEMENTACE METODY DZ  
Od 18 let, takže 48 let. (DĚLKA PRAXE)

2) Jak jste se seznámila s metodou Dobrého začátku?  
Přes zástupkyni ředitelky.

3) Jak dlouho s metodou pracujete?  
S metodikou pracuji druhým rokem. **+** SEZNAHOVÁNÍ S METODOU DZ

4) Můžete stručně charakterizovat metodu Dobrého začátku? **+** ZNALOST PRINCIPŮ METODY DZ  
No moc se mi líbí, je to na základě vlastního poznání dětí, dítě se vlastně rozhodne, co chce, má spousty možností a není tolik manipulativní, nemanipuluji tolik s dítětem, dávám mu možnosti a dítě se samo rozhodne. To se mi líbí asi na tom nejmíc.

5) Jaká je Vaše míra vnitřní motivace pracovat s metodou Dobrého začátku?  
Určitě velká, vidím na dětech pokrok. **+** PŘÍNOS IMPLEMENTACE METODY DZ

6) Jaký je Váš osobní postoj k metodě Dobrého začátku? **+** ZAŽITÉ METODY PRÁCE  
Pokud bychom takovýmto způsobem pracovali dřív, bylo by to jiné než jako za komunistů. Nebylo by to tak direktivní a nebylo by to pro mě tak náročné. Takže se mi to moc líbí, líbí se mi to.

7) Ztotožňujete se ze zásadami metody Dobrého začátku?  
Ano, určitě.

8) Proč jste se rozhodla pro tento rok? **+** PROSAROVÁNÍ OSOBNOSTNĚ ORIENTOVANÝ MODEL VÝCHOVY U DĚTÍ V MŠ  
Protože ty děti jsou porevolučních rodičů a jsou úplně jiný, než bývaly dřív a nemají, kolikrát pevně stanovená pravidla a kolikrát přijde ten rodič a řekne, udělejte s tím něco, on je takový a takový nebo je to dítě zase moc úzkostné a vlastně při tom se zachová individualita každého dítěte. A taky v té integraci si člověk uvědomí nejen ty děti, které jsou problémové nebo neproblémové, myslím v té integraci nahoře a dole, ale i ty uprostřed, které by mě normálně unikly, protože takhle se musím zamýšlet nad každým dítětem. DZ v souladu s OOM

9) Co Vás nejvíce na té metodě Dobrého začátku zaujalo? **+** ZPŮSOB KOMUNIKACE MEZI UČ. A DĚTMI  
To, že dítě si uvědomí a zvolí si vlastně, co chce, že má dítě svobodnou volbu.

10) V čem vidíte největší klady metody Dobrého začátku?  
Že dospěje samo k tomu, aby dodržovalo určitá pravidla a že to chce vnitřně a že to není z toho že musí od učitelky. **+** ZVRAŤOVÁNÍ PRAVIDEL  
**+** AUTOMATIZOVÁNÍ  
KVALITNÍ / ÚSPĚŠNÁ IMPLEMENTACE MET  
SPRÁVNÁ APLIKACE DIDAKTICKÝCH PRINCIPŮ DZ

①



nedostatek profesních / odborných znalostí  
zkusenosť  
pro práci s dětmi s SVP  
NEDOSTATEK implementace

11) Jaká jsou největší úskalí při realizaci metody?

⊕ ZKUŠENOSTI S METODOU  
(RIZIKO IMPLEMENTACE) U DĚTÍ S SVP

Myslím si, že se s tím hůř pracuje s dětmi, které jsou zdravotně znevýhodněné, že u nich se musí zvolit úplně jiný postup, ať už to jsou děti s Aspergerovým syndromem nebo ADHD, to ještě tak, ale děti, které jsou autisty to zatím nezvládají nebo s tím nemám takové zkušenosti, abych je dostala tam, kam potřebuju. A byla to jejich vůle.

12) Je něco s čím se v Dobrém začátku neztotožňujete?

osobnostní (v reakci)  
⊕ OSOBNÍ NASTAVENÍ - ZAŽITÉ METODY PRÁCE  
(RIZIKO IMPLEMENTACE)

Možná, že je to také tím, že jsem starší a že mám víc ochranný pocit než mladé paní učitelky, protože čím jsem starší, tak se o ty děti víc bojím a musím se naučit, abych jim dala dostatek prostoru a nijak je neomezovala a abych jim věřila. Když jim řeknu, že můžou odsud až posud, tak že si hrají a něco dodržují.

13) Za dobu co s metodou Dobrého začátku pracujete, vidíte nějaké dopady na chování dětí ve třídě?

(nastavení vlastních hranic)

Určitě jo, ano. Děti jsou tišší, klidnější a jsou, řekla bych svobodnější, protože dojdou se samy napít, vědí, že to nemusí říkat, dojdou, zvednou se dojdou si na záchod, nemusí to říkat, jsou svobodnější ty děti.

↓  
důvěra  
domní  
dítěti

- ⊕ PŘEDÁVÁNÍ ČÁSTI OD POVĚDNOSTI DĚTEM
- ⊕ KOMUNIKACE MEZI UČITELKOU A DĚTI
- ⊕ DŮVĚRA

↪ změna v sebereflexi,  
zhrudnění vlastního přístupu  
→ změna pohledu na  
vlastní přístup

2



## UČITELKA 2

### 1) Jak dlouho jste v praxi?

Asi 19let přibližně. <sup>➕ RIZIKO ÚSPĚŠNÉ IMPLEMENTACE - DĚLKA PRAXE</sup>

### 2) Jak jste se seznámila s metodou Dobrého začátku?

Asi mě do toho dovedla zástupkyně ředitelky.

### 3) Jak dlouho s metodou pracujete?

4 roky. <sup>➕ RIZIKO ÚSPĚŠNÉ IMPLEMENTACE METODY - ZNALOST METODY DZ</sup>

### 4) Můžete ji stručně charakterizovat?

Dobrý začátek je taková přátelská forma učení pro děti a hledají jiné cesty, třeba odpovědění nějakých otázek i jako vůči dospělým a dětem třeba. <sup>00M</sup>

### 5) Jaká je Vaše míra vnitřní motivace pracovat s metodou?

Velká, líbí se mi, ztotožňuju se s hodně věcmi, je tam jedna věc, se kterou se neztotožňuju. <sup>integrativní, prováděný přístup</sup>

### 6) Jaký je Váš osobní postoj k Dobrému začátku?

No přijde mi, že na ty děti to působí tak, jak by mělo a že logicky to do sebe zapadá. Děti <sup>+ PŘÍNOS PRO UČITELE - PROCES UČENÍ (SAMOSTATNOST) V ŘEŠENÍ PROBLEMOVÝCH SITUACÍ</sup> staví na nějakém začátku, že se učí k sobě chovat a prolíná se to, že to má takový svůj systém a pořádek a tím pádem mi to vyhovuje. <sup>DZ poskytuje učebním učebním rámcem</sup>

### 7) Ztotožňujete se s jeho zásadami?

Ano to se mi líbí. Na tyhle děti zrovna co jsou teď konkrétně, tak mi přijde, že jo, protože já jsem zkoušela jiné věci a dřív bylo to, že učitelka musela ukazovat autoritu tvrdě a mě se to nelíbilo v té lesní třídě to taky nefungovalo, takže tam bylo pro mě první takový střed lesní třída a autorita tvrdá, takže tohle to mi přišlo jednodušší a lepší cesta a lepší cesta i těm dětem, že jsme jako partáci a ne ta co prostě jenom drsně vychovává. <sup>+ PŘÍSTUP UČITELE K DÍTĚTI - ZMĚNA V CHOVÁNÍ UČITELE K DÍTĚTI</sup>

### 9) Co Vás na metodě nejvíce zaujalo?

Jak to do sebe zapadá, jak se to skládá na sebe a vypadá to, že ty děti se vůbec neposunou a pak najednou jako kdyby byl půlrok za tebou a ty děti jsou úplně jiné a fungují podle nějakého toho řádu, co vlastně ten Dobrý začátek vede, je tam nějaký ten rytmus. <sup>+ PŘÍNOS IMPLEMENTACE METODY PRO PRÁCI UČITELE = ZMĚNY V CHOVÁNÍ DĚTÍ</sup>

### 10) V čem vidíte největší klady metody?

V zamyšlení sama nad sebou. Jak funguju já s dětmi a jaké pokládám otázky a jak s nimi řeším konflikt, že nejsem autorita a že oni si to řeší mezi sebou. <sup>+ SEBEREFLEXE UČITELKY (VĚŠÍ PRÁCE) PRÁCE</sup>

<sup>sebereflexe</sup>  
komunikace s dětmi;  
<sup>respektují</sup>

<sup>prádně odpovědnosti dětem</sup>  
výsledky metody DZ na chování dětí "výsledný" čas

③

socialní a emocionální dovednosti



emocně nestále

11) Jaké jsou největší úskalí v realizaci metody? <sup>FUNGOVÁNÍ DĚTÍ S OMJ, SVP V KOLEKTIVU = RIZIKO IMPLEMENTACE</sup>

No úskalí je v tom, že čím dál víc jiných dětí, co třeba nerozumí buď ani naší řeči, nebo mají nervový systém úplně jinak a tím pádem je těžší do nich vkládat tu metodiku.

12) Je něco s čím se v Dobrém začátku neztotožňujete? <sup>jazyková bariéra u dětí s OMJ</sup>

Ano je. Je to vlastně ta židlička. Já vím, že se to dá použít i jiným způsobem, oddechový čas, ale to mi přijde vrácení se ke startu. S tím já se neztotožňuju. <sup>mepochopení základ metodického porozumění</sup>

13) za dobu, co s DZ pracujete vidíte nějaké dopady na chování dětí ve třídě?

Jo myslím si, že umějí mezi sebou vyřešit konflikt, víc mluvit o emocích, třeba ty emoce. A můžu to říct i zpětně vůči tomu, že tady mám dceru, tak dokáže ona mluvit o emocích, když si tím prošla a spoustu věcí mi ukázala tak, abych se k tomu postavila jako k tomu dítěti a nebrala jsem jí v tu chvíli jako dospělou, že to vidí jinýma očima. <sup>PŘÍNOS IMPLEMENTACE DZ (ZMĚNA V CHOVÁNÍ DĚTÍ, SAMOSTATNÉ VŘEŠENÍ KONFLIKTŮ)</sup>

- změna pohledu na DZ  
- uvědomění si, jak tu situaci prožít D

- přázení 'odpovědnosti' za svůj chování  
- emocionální dovednosti rozpoznat vlastní emoce a  
- DZ učí děti mluvit o emocích  
v kontextu svého vzdelávacího systému

4







13) Za dobu, co s DZ pracujete vidíte nějaké dopady na chování dětí ve třídě?

Ano, děti si navzájem dokážou říct, jaká pravidla se ve školce mají dodržovat (př. připomenutí pravidla pěti prstů).

☞ POHLED NA INTERPRETACI PRAVIDEL OČIMA DĚTÍ  
↳ NAHLÍŽENÍ NA KOMUNIKACI DĚTÍ

✓  
děti přebírají odpovědnost za své chování

6