

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Diplomová práce

2014

Bc. Lucie Košárková

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Bc. Lucie Košárková

Respektování potřeb dítěte v preprimárním věku z pohledu učitelů
mateřských škol

Olomouc 2014

vedoucí práce: PhDr. Vladimíra Kocourková, Ph.D.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že předloženou diplomovou práci na téma „Respektování potřeb dítěte v preprimárním věku z pohledu učitelů mateřských škol“ jsem vypracovala samostatně. Ke zpracování jsem použila výhradně prameny uvedené v seznamu literatury.

Tištěná a elektronická verze diplomové práce jsou totožné.

Poděkování

Děkuji tímto PhDr. Vladimíře Kocourkové, Ph.D. za pomoc, rady a připomínky při zpracování mé diplomové práce.

Chtěla bych také poděkovat své kolegyni v práci Bc. Janě Borunské za odborné rady v praktické části diplomové práce.

Rovněž děkuji všem, kteří mi poskytli informace související s problematikou a také své rodině za podporu.

Obsah

Úvod.....	6
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Potřeby dítěte v preprimárním věku.....	8
1.1 Potřeby dítěte podle Dunovského.....	10
1.2 Hierarchie potřeb	12
1.3 Potřeby dítěte a současná mateřská škola.....	15
2 Osobnost dítěte a učitele	19
2.1 Osobnost dítěte	19
2.2 Osobnost učitele	27
2.2.1 Vzdělání učitele	30
3 Výchova a výchovné styly.....	36
3.1 Výchova.....	36
3.2 Výchovné styly učitele	38
3.2.1 Výchovné styly rodičů.....	40
PRAKTICKÁ ČÁST.....	43
4 Metodika práce.....	43
5 Výsledky	46
6 Diskuse	68
7 Závěr.....	71
Seznam použité literatury	73
Seznam elektronických zdrojů.....	76
Právní předpisy, zákony, vyhlášky	76
Seznam obrázků	76
Seznam tabulek.....	77
Seznam příloh	79

Úvod

Diplomová práce s názvem „Respektování potřeb dítěte v preprimárním věku z pohledu učitelů mateřských škol“ je mi velice blízká. Pracuji jako učitelka mateřské školy a mám vystudovanou Ostravskou univerzitu v Ostravě, obor učitelství pro mateřské školy. Dlouho jsem přemýšlela, jak tuto problematiku uchopit. Pro mnohé jasné, srozumitelné a zcela pochopitelné. Mnozí učitelé na otázku, „zda respektují potřeby svých dětí ve třídě“ odpoví „ano“. Je tomu však opravdu tak? Vědí, o které potřeby se jedná, co jednotlivé potřeby v sobě zahrnují? Kde nebo-li při čem a jak tyto potřeby dítěte vůbec respektují? Při hře? Při komunikaci? Při výchově? Jsou učitelé mateřských škol pro svou práci dostatečně kvalifikovaní? Může být mezi učiteli v souvislosti s respektováním potřeb dítěte v preprimárním věku nějaký rozdíl?

Rozhodla jsem se provést průzkumné šetření. Domnívám se, že mnoho učitelů tuto oblast respektování potřeb dítěte často opomíjí a spíše vystupuje jako autorita. Na jednu stránku je to samozřejmé, že oni jsou ti, kteří za dítě v době pobytu v mateřské škole zodpovídají z hlediska bezpečnosti i předškolního vzdělávání, ale na druhé straně zapomínají, co ukládá rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. V tomto programu najdeme vzdělávací oblasti, které detailně pojednávají o potřebách dětí v mateřských školách.

Teoretická část je rozdělena do tří kapitol a je souhrnným pohledem na problematiku respektování potřeb dítěte v preprimárním věku z pohledu učitelů mateřských škol. Mým cílem je charakterizovat klíčové pojmy a oblasti, které uchopují praktickou část. Za důležité také považuji seznámit se s pojetím výchovy, ať už z pohledů rodičů či učitelů mateřských škol, neboť právě tam by měla být respektována každá ze základních potřeb dítěte. Jelikož se zabývám respektováním potřeb dítěte v preprimárním věku z pohledu učitelů mateřských škol věnuji se v teoretické části i učitelům. Jedná se převážně o jeho osobnost, vyskytující se výchovné styly u učitelů a jejich vzdělání. Samotné vzdělání učitelů mateřských škol je podle mého jedna z nejdiskutovanější oblastí v dnešní společnosti.

Praktická část se zabývá průzkumným šetřením v oblasti respektování potřeb dítěte v preprimárním věku z pohledu učitelů mateřských škol. Dotazník, který jsem použila je situován do čtyř částí. V první části dotazníků byly v charakteristických vzorcích i mimo jiné výsledovány rozdíly ve kvalifikaci učitelů. Následně byly v jednotlivých oblastech shledány rozdíly, pro které se vztahují hypotetická tvrzení.

V průzkumu byli osloveni učitelé mateřský škol v městě Opavě. Jednalo se o běžné mateřské školy bez specifického zaměření.

Osloveno bylo 18 mateřských škol o počtu 126 učitelů.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Potřeby dítěte v preprimárním věku

Jelikož diplomová práce nese název „respektování potřeb dítěte v preprimárním věku“, považuji za důležité si název rozdělit do několika částí a objasnit si některé slovní spojení neboli slova s tématem souvisejícím.

Na prvním místě si vysvětlíme, co se potřebou rozumí, jaký vztah má potřeba k motivům a pudům. V této kapitole také uvedu hlavního činitele v respektování potřeb dítěte.

Potřebou se rozumí nedostatek něčeho. Při neuspokojení potřeby může dojít k frustraci. Pokud se jedná o dlouhodobé neuspokojení potřeby může nastat deprivace.

Potřeby dítěte jsou podle mne závislé na věku, pohlaví, prostředí a zdravotním stavu, ze kterého pochází. V různých fázích vývoje se potřeby dítěte mění. Přesto máme několik potřeb základních. Ty si uvedeme v další kapitole. Tyto trvalé potřeby vyžadují plné uspokojení. Pokud jedna z nich není dostatečně nebo vůbec uspokojována může dojít k narušení vývoje dítěte.

Uspokojování potřeb dítěte patří k nejdůležitějším požadavkům péče o dítě. Můžeme říci kýmkoliv a kdekoliv. Kýmkoliv máme na mysli v tomto případě učitele mateřské školy, neboť právě tam se dítě setkává s prvním výchovně vzdělávacím procesem a kolektivem. Kdekoliv se v našem případě jedná o mateřskou školu. Ovšem kromě učitelů a mateřské školy, zde hraje významnou roli i rodina.

Optimální naplňování potřeb v dětství vede k vývoji zdravé osobnosti. Dítě by si pak mělo v pozdějším věku zajistit uspokojování potřeb samostatně.

Ve vztahu potřeby k motivaci a pudům Čáp (2001) uvádí, že výrazný pud je spjat s oblastí základních biologických potřeb. Výrazů potřeba se užívá nejen v psychologii a v biologii, ale i v ekonomii a sociologii. Rozumíme tím potřeby jednotlivých lidí, ale i sociálních skupin a společností. Obecně můžeme říci, že potřeba je moment v systému, který vede k vyhledávání určité podmínky nezbytné k fungování (životu, vývoji). Momentem v systému myslíme biologický, psychický a sociální. Termín potřeba vyjadřuje jak aktivaci, energizující moment v motivaci, tak směřování motivace. Tedy k čemu směřuje aktivace a

jedincovo jednání. V aktivaci lze vyjádřit různou silou potřeby. Směřování zase v druhém potřeby (potřeba potravy, jistoty,...) Pro označení lidských motivů dáváme přednost termínu potřeba.

Když se dítě narodí, potřebuje osoby, které ho budou chránit. Těmi osobami jsou rodiče a jistota ve vztazích k lidem. Rodinu chápeme jako základní a nejdůležitější prostředí dítěte.

Ti se mu snaží zařídit bezpečné prostředí. Rodiče příliš dbající na bezpečí spíše ohrožují budoucí vývoj dítěte. Tyto děti se mohou v dospělosti stát obětí zneužívání, více se dostávají do ohrožujících situací a experimentují. Adekvátním uspokojováním potřeby bezpečí ukazujeme dítěti svět jako místo, ve kterém může hrozit i nebezpečí.

Bělinová (1980) uvádí, že již od předškolního období působí rodina jako hlavní činitel ovlivňující vytváření dětské osobnosti. Rodina je pro dítě představitelkou všech ostatních společenských institucí.

Také Vágnerová (2000) říká, že nejvýznamnější sociální skupinou, fungující jako primární socializační činitel, je rodina.

Pro dítě je rozhodující psychologické rodičovství, které je založené na citovém přijetí dítěte.

Matějček (2003) tvrdí, že biologické rodičovství činí cestu psychologickému rodičovství snadnou, ale není jeho nezbytnou podmínkou. Jsou případy, kdy biologické rodičovství v psychologické nevyústí a kde vlastní rodiče dítě opouští, nechtějí je, nedovedou je přijmout. Pak nastupují náhradní ne-biologičtí – tedy rodiče adoptivní a pěstouni. A jak všechny výzkumy potvrzují, stávají se pravými a plnohodnotnými rodiči – neboť, je rozhodující, ne že dítě kojili a působili mu příjemnosti, ale že mu dovedli poskytovat pocit jistoty a bezpečí sami v sobě, ve svém vztahu k němu. Že je přijali se vším všudy za své. Dítě za „své“ rodiče přijímá ty, kdo se k němu mateřsky a otcovsky chovají a mají je rádi.

Vágnerová (2000) říká, že rodiče jsou pro předškolní dítě emocionálně významnou autoritou. Představují jakýsi ideál, jemuž se chce ve všech věcech podobat. Děti svou potřebu být jako rodiče uspokojují především ve hře.

Rodina na dítě může působit, jak pozitivně tak i negativně. Velkým zásahem se stává rozvod nebo ztráta jednoho z rodičů. V tomto případě nastávají změny, jak v biologické potřebě dítěte, tak psychické i sociální.

Reichlin a Winkler (2007) poukazují na důležitost rodiny, která dává dítěti první pocit, že někam patří a že je přijímáno, stejně tak jako dlouholeté vztahy. Je také prvním místem, kde se děti učí ovládat svá nutkání a žít s respektem a láskou k druhým. V tomto věku se ve výchově naplňují potřeby, sdílí se smysl pro humor, dávají se lekce, aby z chlapců a dívek vyrostli silní, avšak citlivý jedinci.

Velkou funkcí ve vztahu rodina a dítě plní vzájemná komunikace. Při ní se lépe pochopí, znamená to pro rodiče a děti radost, prožitek ze společně stráveného času. Je to také chvíle k vysvětlení si věcí a nedorozumění. Komunikace sebou přináší také svá pravidla.

Špaňhelová (2009) uvádí tyto zásady komunikace mezi rodičem a dítětem. Je to čas, klid, konkrétnost, naslouchání, omluva, vzájemnost, sdělování pocitů, verbální a neverbální komunikace. Poukazuje také na pochvaly a otevřenost v komunikaci. Dále uvádí, co v komunikaci nepoužívat. Je to vyhrožování, manipulace, mlčení, nadřazenost a ponižování.

Ve věku od 3-6 let je komunikace již oboustranná. Dítě v tomto věku komunikuje, požaduje vysvětlení a zdůvodnění. Také je to věk, kdy můžeme vidět rozdíly. Některé děti jsou mluvní jiné mlčenlivější. Dítě si vytváří vzor chování podle toho, co vidí. Potřebuje komentovat, zda je něco špatně nebo dobře.

Dítě by mělo mít tu možnost si promluvit s rodičem o tom, jak prožil den, co se mu líbilo a co se mu podařilo. Je důležité v dítěti podporovat sebevědomí. Mělo by se také setkat i s kritikou.

Komunikace matky a otce k dítěti není stejná. Více s dětmi hovoří matky. Lépe jim porozumí a rozeberou těžkosti, které je trápí. Otcové často používají těžší slova a pojmy. Oproti matkám se projevují autoritou a jejich komunikace je dynamičtější a hravější. Děti v komunikaci s matkou mají tendenci více svůj rozhovor rozvíjet.

1.1 Potřeby dítěte podle Dunovského

Jelikož dotazník v praktické části diplomové práce vychází ze základních potřeb dítěte podle Dunovského považuji za stěžejní si právě tuto kapitolu dostatečně objasnit.

Prof. MUDr. Jiří Dunovský, DrSc., se narodil 1930. Je to český pediatr a zakladatel výzkumné laboratoře sociální pediatrie. Mimo jiné je také zakladatelem SOS dětských

vesniček, Dětského krizového centra, Společnosti sociální pediatrie v ČR a dalších zařízení a institucí na pomoc ohroženým dětem. „Působil jako profesor-konzultant Zdravotně sociální fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích a Pedagogické fakulty Karlovy univerzity v Praze, čestný člen Americké pediatrické společnosti a Slovenské pediatrické společnosti, dopisující člen Německé pediatrické společnosti, konzultant Českého výboru UNICEF, čestný člen Mezinárodního sdružení SOS vesniček, člen několika správních rad nestátních organizací v péči o dítě. Publikoval více než 250 odborných prací a knih v oboru pediatrie a sociální pediatrie“. Nadace Sirius [online]

Toto základní dělení potřeb dítěte podle Dunovského jsem si vybrala pro jeho jednoduchou a jasnou skladbu. Do jednotlivých oblastí jsem mohla v dotaznících uvést, co považuji z praxe za důležité a co jsem chtěla v průzkumném šetření v oblasti respektování potřeb dítěte z pohledu učitelů mateřských škol zjistit.

Dunovský (1999) dělí základní potřeby dítěte na:

1. *biologické*
2. *psychické*
3. *sociální*

Dunovský (1999) k biologickým potřebám řadí především potřebu potravy (množství a kvalita dle věku dítěte), dostatek tepla, čistoty, ochrany před negativními vlivy prostředí, dostatek stimulace (pohybový rozvoj), potřebu optimální nebo alespoň uspokojivé péče.

Potřeba péče v sobě zahrnuje kromě krmení jídle, tak i krmení dítěte různými podněty. To jak je uspokojená potřeba péče o dítě, má posléze vliv na to, jak dítě svět vnímá. Jestli je to pro něj příjemné a zábavné místo či nikoliv. Děti s nedostatkem lásky, podpory, zájmu a něhy se daleko častěji projevují upoutáváním pozornosti dospělého. Tato potřeba můžeme mít také své důsledky, převážně v dospělosti. Může se projevit sebepoškozováním nebo závislostmi.

K psychologickým potřebám řadí Dunovský (1999) potřebu náležitého přívodu podnětů, kdy se jedná o stimulaci v pravý čas, množství a kvalitě. Centrální nervový systém dítěte musí být naladěn jak po stránce psychické, tak biologické, aby mohl pracovat „naplno“.

K této části patří také potřeba smysluplnosti světa, kdy se jedná o skutečnost, aby se ze spousty podnětů staly pro dítě poznatky a zkušenosti. Dále potřeba řádu, smyslu a logického sledu.

Potřeba jistoty je uspokojována ve vztahu dítěte k dospělému, vychovatelům, učitelům. Mluvíme o reakcích.

Potřeba vědomí vlastní identity, tedy vlastního „já“ Potřeba otevřené budoucnosti, životní perspektivě. Tato potřeba se nejvíce rozvíjí v mladším dospívání.

Sociální potřeby Dunovský (1999) vymezil převážně potřebou lásky a bezpečí, potřebou přijetí dítěte a jistou identifikací s ním. Dále možností rozvinutí všech jeho sil a schopností a osvojení dítěti již od raného dětství zdravý životní styl.

Naplnování těchto potřeb dítěte v mateřské škole uvádí Svobodová (2010) tak, že pokud chceme, aby naše dítě bylo prosociální, je potřeba abychom se i my k němu prosociálně chovali. Jednou ze základních podmínek procociálního chování je přispět k maximálnímu naplnění potřeb dítěte.

Prosociálnost se vyznačuje pozitivním sociálním chováním. Vede k pomoci druhému. Člověk přináší užitek nejen sobě, ale i druhému.

1.2 Hierarchie potřeb

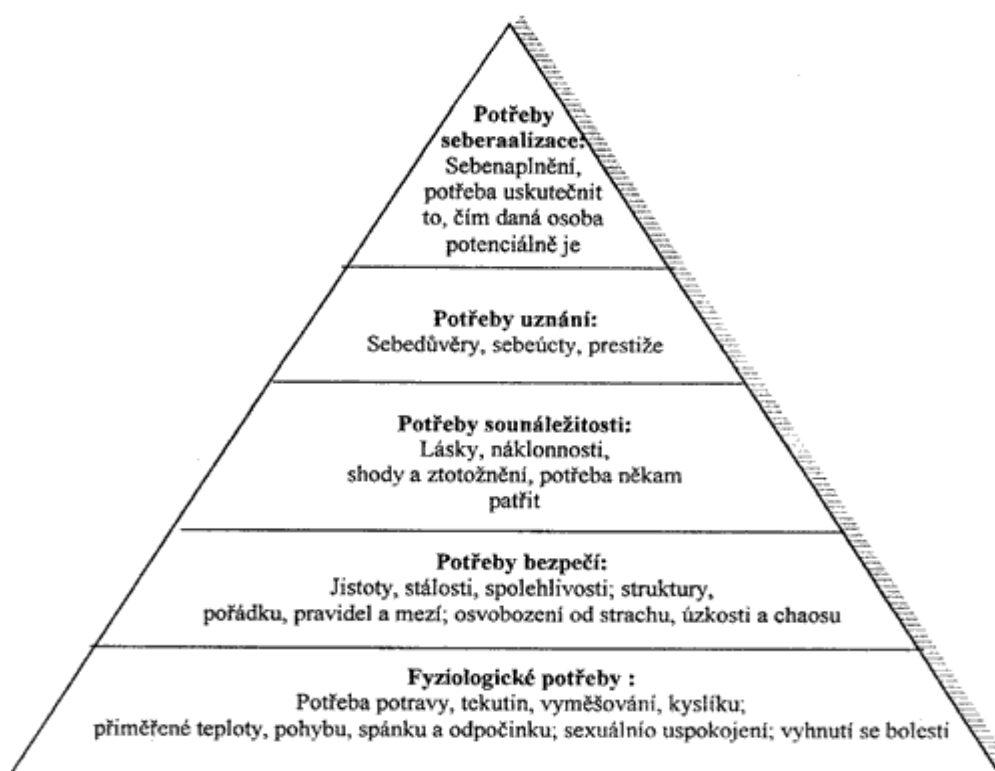
Mezi nejznámější a nerozšířenější a to ve všech oblastech ať už pedagogiky nebo ekonomiky či sportovního managementu je Maslowa hierarchie potřeb.

Například Durdová (2002) uvádí Maslowu hierarchii potřeb pro potřeby teorie motivace.



Obrázek 1. Maslowa hierarchie potřeb (Durdová, 2002)

Madsen (1979) vykresluje Maslowu hierarchii potřeb, jak jej přináší ontogenetický rozvoj jedince.



Obrázek 2. Maslowa hierarchie potřeb (Madsen, 1979)

Čáp (2001) říká, že to platí jen relativně. Musíme souhlasit, že krajní neuspokojování elementárnějších potřeb ztěžuje nebo znemožňuje rozvinout potřeby vyšší. Avšak někdy uspokojování potřeby osobních vztahů (vyšších potřeb) značně pomáhá člověku zvládnout frustraci elementárnějších potřeb (potravy).

Nejzákladnější potřeby (fyziologická, bezpečí a úcta) označuje A. Maslow jako *potřeby nedostatkové*. Seberealizaci pak jako *potřeby růstové*. Za nejvyšší považuje potřebu seberealizace, již označuje lidskou snahu naplnit své schopnosti a záměry. Citace. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online].

Maslowu hierarchii potřeb můžeme objevit i u zahraničních autorů jako je například Dunlap (2002), který poukazuje, že bez ohledu na vzhled dítěte, jeho chování nebo jeho úroveň výkonu je potřeba dát dítěte ocenění. Potřeby dítěte jsou odlišné. Čáp (2001) říká, že neorientujeme děti předčasně na výkon a na srovnávání s výsledky ostatních dětí, z čehož by vznikaly předčasné zážitky neúspěchu. Respektujeme individualitu dětí.

Dunlap (2004) dále poukazuje na propojenost konkrétních a praktických příkladů, jak vychovávat vývojovým potřebám dětí ve vztahu k Maslowě pyramidě potřeb.

Čáp (2001) uvádí, že každá z uvedených potřeb může být velmi rozmanité podoby. Například potřeba bezpečí vede dítě k tomu, aby běželo k matce, nebo ji volá při skutečném nebo jen domnělém ohrožení. Potřeba bezpečí je frustrována i u dospělých. Potřeby v různých položkách jsou navzájem spjaté. Například potřeby podnětů zahrnuté ve fyziologické potřebě navazují na potřeby poznávací, které jsou mnohem dále. Potřeba bezpečí se uspokojuje drobnými osobními vztahy i uznáním druhých. Potřeby jsou uspořádány pokud možno od elementárnějších a převážně biologických k složitějším, tedy těm vývojově mladším a sociogenním. Lze říci, že elementární biologické potřeby se rozvíjejí ve složitější motivační formy prostřednictvím života ve společnosti.

To co jsem uvedla ve vzájemných vztazích mezi potřebami, není správné chápat jako jednotlivé lidské potřeby přísně od sebe oddělené. Čáp (2001) říká, že jsou to aspekty jediného motivačního celku. Pokud budeme uvádět jednotlivé lidské potřeby jako složky motivace, měli bychom vědět, že se jedná o vzájemně pronikající a překrývající se složky. Spjaté jak funkčně tak i vývojově. V motivaci tedy jako celku i v jednotlivých motivech jsou vzájemně propojené momenty biologické i sociální, vrozené i získané. Získané převážně z učení.

Svobodová (2010) uvádí, že proces vzdělávání může nastat, jen když je naplněna pyramida potřeb.

1.3 Potřeby dítěte a současná mateřská škola

Co se „potřebou“ rozumí jsme si již objasnili. Uvedli jsme si i základní potřeby dítěte podle Dunovského, o které se opírají naše výzkumné otázky. Jelikož další část názvu diplomové práce je „z pohledu učitelů mateřských škol“ je důležité poukázat jakou roli sehraává mateřská škola v respektování potřeb dítěte.

Dostál a Opravilová (1985) uvádějí, že vznik veřejné předškolní výchovy naznačil dvě základní funkce. Jsou jimi sociální a pedagogicko-didaktická. Pedagogicko-didaktická předčila sociální, plánovitě zajišťuje všestranný rozvoj dětské osobnosti v daných společenských podmínkách. Veřejná předškolní výchova vytváří podmínky pro optimální vývoj dítěte, usměrňuje a plánuje. Plánuje nejen to, co je potřeba k současnosti, ale i to co bude za několik let. Čím je dítě mladší, tím je tato perspektiva delší, proto právě mateřská škola musí toto zvládnout v největším předstihu.

Matějček (1996) poukazuje na funkci mateřské školy před druhou světovou válkou jako na prostředek, jak pomoci zaměstnaným matkám a rodinám na nižší ekonomické úrovni a jak děti chránit před zanedbáváním. Dnešní význam mateřské školy je však jinde. Matějček porovnává ve své publikaci postavení jeslí a mateřské školy. Jesle jsou zařízení pro dospělé a děti by si je samy nevymyslely a mateřská škola je zařízení pro děti a děti by si ji vymyslely, i kdyby v dnešní podobě nebyla.

Jeslí je dnes už velice málo a za poplatek, který nečiní zrovna malý obnos.

Dostál a Opravilová (1985) srovnávají předškolní zařízení jako uměle vytvořené společenství na rozdíl od přirozeného rodinného společenství. Dále uvádějí, že dítě do mateřské školy nevstupuje z vlastního zájmu, ale na základě toho kdy rodiče pracují nebo kde bydlí. Dítě je podle nich vyděleno z přirozeného prostředí a kontaktů s dospělými. Do značné míry trpí v mateřské škole nedostatkem přirozeného individuálního kontaktu s dospělým, což může ovlivnit i jeho citový a řečový rozvoj.

Matějček (1996) píše, že dítě mateřskou školu potřebuje. Překračuje hranice svého nejbližšího rodinného okruhu k vědomí vlastního „já“. Přidává nový významný prvek a to je vztah k druhým dětem, ke svým vrstevníkům. Nejvýznamnější je v tomto věku přátelství. Platí, že děti, které nemají možnost do mateřské školy chodit, jsou do jisté míry ochuzovány.

Svobodová (2010) uvádí mateřskou školu jako neznámý nový prostor. Dítě se setkává s velkými místnostmi, hlukem, a dalšími odlišnými prvky od rodinné domácnosti. Dítě si potřebuje nové prostředí okoukat, seznámit se s ním a všechno vyzkoušet.

Záměrem předškolního vzdělávání je rozvíjet dítě jak po stránce psychické, fyzické tak i po stránce sociální.

Musím souhlasit, že děti opravdu nevstupují do mateřské školy zrovna dobrovolně, ale z povinnosti. Vše je důsledkem zaměstnaných rodičů a celým chodem společnosti. U dítěte se projevují obtíže pouze v prvních pár měsících. Poté si na docházku zvyknou a většina z nich projevuje i radost. Nesouhlasím s autory Dostál a Opravilová, že dítě, které chodí do mateřské školy je vyděleno z prostředí dospělých a to ovlivňuje jeho citový a řečový rozvoj. Jsem spíše opačného názoru, dítě se lépe vyvíjí v prostředí svých vrstevníků a pod vedením pedagoga. V čem může dítě strádat je dlouhý pobyt v mateřské škole a poté nedostatek času trávený s rodiči během týdne.

Mateřská škola se snaží chápat vytížení rodičů a zajišťuje tak sociální funkci. Tuto funkci plní ještě intenzivněji, když se jedná o neúplné rodiny, sociálně znevýhodněné nebo tam kde rodiče nezvládají své rodičovské role. Častou změnou může být i změna vztahů členů rodiny a uspěchaný způsob života. Některé tyto změny pak neumožňují dítěti se dostatečně rozvíjet. Mateřská škola se stává nejdůležitějším prostředím v životě dítěte. Tráví zde většinu svého denního času.

Vzdělávání v mateřské škole se neděje nahodile. Mezi nejvyšší postavené kurikulární dokumenty patří národním programem vzdělávání působící na státní úrovni. Dále to je rámcový vzdělávací program opět na státní úrovni, který vymezuje závazné rámce vzdělávání pro předškolní, základní a střední vzdělávání. Národní program vzdělávání nám formuluje požadavky na vzdělávání. Na školní úrovni působí školní vzdělávací programy. Ty si vytváří každá škola podle zásad stanovených v rámcově vzdělávacích programech. Ze školních vzdělávacích programů si mateřské školy vytvářejí třídní vzdělávací programy.

Vzdělávání v současné mateřské škole vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Ten stanovuje hlavní principy ve vztahu k dítěti a snaží se o naplňování cílů, které jsou zde formulovány. Klade se zde důraz na vývojová specifika dětí s ohledem na věk každého, na jeho potřeby i individuální možnosti. Základní lidské potřeby v přístupu k dítěti jsou stěžejní a zásadní podmínkou naplňování tohoto dokumentu.

Vzdělávací obsah je v rámcově vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání usprádan do pěti vzdělávacích oblastí. Jedná se o oblast biologickou, psychologickou, interpersonální, sociálně-kulturní a enviromentální. Tyto oblasti nesou názvy: Dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost, dítě a svět.

Záměrem oblasti „dítě a jeho tělo“ je stimulovat a podporovat růst a neurosvalový vývoj. Podporovat u dítěte jeho fyzickou pohodu, zlepšovat tělesnou a pohybovou zdatnost a zdravotní stav. Dále učit dítě sebeobslužným dovednostem a vést jej k zdravým životním návykům.

Dítě a jeho psychika zahrnuje ještě další tři podoblasti. Jedná se o podoblast jazyk a řeč; poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace; sebepojetí, city a vůle. Záměrem celé této oblasti je podporovat duševní pohodu, odolnost dítěte, rozvoj intelektu, řeči a jazyka, podporovat psychickou zdatnost a rozvíjet poznávací procesy. Dále stimulovat osvojování, rozvíjet kreativitu, city i vůli, povzbuzovat dítě k dalšímu rozvoji, poznávání a učení.

Oblast „dítě a ten druhý“ směřuje k podpoře utváření vztahů dítěte k jinému dítěti či dospělému. Snaží se posilovat, kultivovat a obohacovat jejich vzájemnou komunikaci a zajistit pohodu vztahů.

V oblasti „dítě a společnost“ v této oblasti usilujeme o uvedení dítěte do společenství ostatních lidí a do pravidel soužití s ostatními. Dále ho uvést do světa kultury, umění, pomoci dítěti si osvojit potřebné dovednosti, postoje a návyky. Umožnit mu se aktivně podílet na utváření pohody ve svém prostředí.

Poslední oblastí je „dítě a svět“, kde záměrem je založit u dítěte elementární povědomí o okolním světě a jeho dění. Vytvořit základy pro odpovědný postoj dítěte k životnímu prostředí.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je pro mateřské školy závazný. Charakterizuje jak podmínky v oblasti materiální, organizační, psychohygienické, personální tak i pedagogické. Ve vztahu k potřebám dítěte je třeba, aby mateřská škola byla dostatečně a vhodně vybavena. Toto vybavení musí respektovat fyziologické potřeby dětí, hygienické požadavky a hlavně veškeré bezpečnostní podmínky. Důležité je zajištění pravidelného denního rytmu, dostatek příjmů tekutin, vyvážená strava, pobyt venku a dostatek volného pohybu. Významná je pak oblast psychosociální, na jejichž základě je závislé uspokojování potřeb dítěte v té nejvyšší míře.

Základní potřeby jsme si uvedli. Ty mohou být východiskem pro pochopení dítěte jako bytosti. Je třeba upozornit, že na tyto potřeby nelze hledět jako na univerzálním. Každé dítě se rozvíjí nerovnoměrně.

Dříve byly tyto potřeby v mateřských školách postavené na nižších stupních pyramid a zájem učitelů směřoval k těm výše postaveným. V současné době si však už uvědomujeme nutnost věnovat pozornost potřebám dítěte v jisté posloupnosti.

2 Osobnost dítěte a učitele

2.1 Osobnost dítěte

Myslím si, že právě tato podkapitola je jednou z nejdůležitějších, neboť je zaměřena na vymezení pojmu dítě, dětství a jeho podstatných znaků v oblasti biologické, psychické a sociální.

„Dítětem se rozumí lidská bytost mladší 18 let, pokud zletilost není zákonem stanovena dříve.“(Práva dítěte v dokumentech, 1998).

Jůva (1995) vidí dítě jako jedince, nacházející se v určitém vývojovém období svého rozvoje, kterému odpovídá vývojově daný stupeň rozvoj tělesného, psychického i sociálního, v němž se projevují jeho určité potřeby, zájmy a vyznačující se charakteristickými způsoby chování a jednání.

S pojmem dítě souvisí období dětství. Charakterizovat jej je poněkud složitější.

Kolláriková, Pupala, (2001) uvádí, že dětství je úsek lidského života, v němž se odehrávají zásadní změny ve vývoji jedince, přičemž nejintenzivnější růst a vývoj probíhá v době předškolní.

Šimíčková-Čížková (2004) říká, že dětství je období, z něhož si člověk odnáší nejvíce zážitků do dlouhého života v dospělosti. Vrací se k němu, když porovnává něco, co se mu přihodí v pozdějších letech a někdy z dětství dokonce čerpá sílu k překonávání těžkých životních situací. Je dobou, kdy se toho v porovnání s dalšími léty dospělého života nejvíce přihodí, kdy člověk projde mnoha změnami, od bezmocného tvora k samostatné existenci ve společnosti

Kolláriková, Pupala, (2001) se zmiňují o délce dětství, která se pod vlivem individuálních i společenských podmínek liší a mění, je ovlivňována specifickými potřebami, zaměřeností cílů i subjektivním prožíváním. Je rovněž v přímém vztahu ke stupni civilizačního vývoje. Pojem dětství zpravidla dostává hranice v souvislosti se stanovením začátku povinné docházky do školy.

Vágnerová (2012) uvádí ve své publikaci toto dělení dětství

Periodizace dětství podle Vágnerové:

- 1) Prenatální období – 9 měsíců (od oplození vajíčka – do narození dítěte)
 - a) Fáze oplození (3 týdny)
 - b) Embryonální období (4-12 týden)

- c) Fetální období (od 12. týdne- do narození)
- 2) Novorozenecké období (1 měsíc po narození)
- 3) Kojenecký věk (do 1 roku)
- 4) Batolecí věk (od 1-3 let)
- 5) Předškolní věk (od 3-6 let)**
- 6) Školní věk (od 6-15let)
- 7) Období dospívání – pubescence (přechod mezi dětstvím a dospělostí asi od 11- 20 let)
- 8) Adolescence (15-20 let)
- 9) Dospělost (20- 60 let)
- 10) Stáří (asi od 60 let)

Periodizace dle Příhody:

Příhoda pro svou věkovou periodizaci navrhuje toto dělení:

- 1) Rozvoj antenatální:
 - a) zárodečný a embryonální od 0 do 3 lunárních měsíců,
 - b) fetální od 4. do 7. lunárního měsíce,
 - c) prenatalní v užším smyslu od 8. do 10. lunárního měsíce,
- 2) První dětství:
 - 1. období nemluvněte,
 - a) natální období od 0 do 10 dnů,
 - b) novorozencectví od 10 do 60 dnů,
 - c) kojenectví od 2 do 12 měsíců;
 - 2. věk batolete mladšího od 1 do 2 let a staršího od 2 do 3 let;
- 3) Druhé dětství:**
 - 1. předškolní do počátku trvalého chrupu od 3 do 6 let,**
 - 2. prepubescence od 6 do 11 let;
- 4) Pubescence od 11 do 15 let;
- 5) Období hebetické:
 - 1. postpubescence od 15 do 20 let,

2. mecítma od 20 do 30 let;

6) Životní stabilizace a vyvrcholení od 30 do 45 let;

7) Intermedium (počínající involuce) od 45 do 60 let;

8) Senium:

1. genescence od 60 do 75 let,

2. kmetství od 75 do 90 let,

3. patriarchium od 90 let.

Pro mne jako učitele mateřské školy je dítě vnímáno za individuální, jedinečnou, neopakovatelnou a citlivou bytost. Projevující se hravostí, úsměvem i pláčem a pokládáním spousty otázek.

Šimíčková-Čížková (2004) vypovídá o vývojovém období od 3 do 6 let jako o předškolním věku. Název je dán sociálním zařazením dítěte ve společnosti a jejím mezníkem, nástupem do školy. Tato vývojová etapa v životě člověka bývá považována za nejšťastnější období. Dítě je samostatné, je s ním možný kontakt pomocí řeči, nebývá příliš nemocné, nemá ještě trvalé povinnosti a k dospělému se chová jako k autoritě.

Čáp, Mareš (2001) se zmiňuje o předškolním věku od tří do šesti let jako o zřetelném pokroku ve srovnávání s předchozím batolecím obdobím. Pohyby dítěte jsou dokonalejší, a to jak v lokomoci, tak v manipulaci s míčem a jinými materiály. Zdokonaluje se výslovnost, rozšiřuje slovní zásoba, objevují se již i podřadná souvětí. Tyto děti rády a hodně mluví. Někdy i samy pro sebe. Dokážou také užívat řeči k řízení vlastního chování. Nahlas opakují instrukci a pak ji realizují. Je to také obdobím velkého rozmachu her. Rýsují se rozdíly v ženských a mužských rolích. Od paralelní hry se již přechází ke kooperativní. Tedy, že děti si více hrají společně. Předškolní děti také většinou rády pomáhají dospělým v domácích pracích.

E. Erikson (1968) vystihl moment předškolního období termínem iniciativa. Zdravé dítě je převážně aktivní a v tomto období se jeho aktivita může rozvíjet již v mnoha formách. V hrách a v komunikaci s dospělými i vrstevníky, v pohybech, řeči a i myšlení.

Berdychová (1980) uvádí, že úkolem pohybové výchovy v mateřské škole je podporovat správný růst a vývoj dítěte. Vypěstovat pohybové dovednosti a hygienické návyky. Těžištěm pohybové výchovy je v činnostech, chůze, běh, skoky, lezení, házení a další. Základní jsou činnosti konané venku na čerstvém vzduchu. V denním režimu se může uskutečňovat ranní cvičení, odpolední nebo cvičení po zaměstnání.

Myslím si, že tento základ pohybových činností z mnoha mateřských škol zcela vymizel. Dnes už se nepoužívá výrazu „pohybové výchovy“ ale správný název je pohybová chvílka nebo tělesná chvílka, činnost. V mateřské škole nelze užít „výchovy“ (hudební výchova, tělesná výchova) neboť toto je náplní základní školy a osnov. V mateřských školách se jedná o „chvilky“ „aktivity“ nebo „činnosti“.

Čáp (2001) uvádí, že pohyby jsou důležitou součástí života. Pohybová tedy senzomotorická dovednost je učením získaný předpoklad k pohybům pro dosahování určitého cíle a plnění určitého úkolu. Proč užívání senzomotorické dovednosti a ne pouze motorické, lokomoční? Pohyby závisí do značné míry na vnímání. V pohybových dovednostech nejde jen o dílčí pohyby, ale o vnímání, o spojení pohybu s určitou informací našich smyslů. Při plnění náročných úkolů může jít o kognitivně-motorické činnosti a dovednosti. Kdy záleží na myšlení, vědomostech a poznacích. Ovšem tohoto názvu se nepoužívá.

Kromě lokomočních pohybových činností v mateřských školách jsou důležité i nelokomoční činnosti. Ty vedou dítě k relaxaci a odpočinku. Zajišťují nám i zdravou atmosféru a pohodu prostředí.

Dvořáková (2002) objasňuje nelokomoční pohyby jako důležitou složku pro upevňování vnímání vlastního těla. Děti se seznamují s různými polohami částí těla a učí se je správně provádět. Zkoušení vytáhnout tělo jako vysoký strom a další činnosti. Ve spojení s praktickou činností se děti seznamují s jejich názvy. Tyto prožitky pohybu a cvičení přispívají k orientaci a uvědomění si poloh svého těla v prostoru.

Brtníková (1980) uvádí, že předškolní období je velmi důležitou etapou lidského vývoje. Po stránce tělesné prožívá dítě tělesný rozvoj a jeho váha se stále zvyšuje. U dítěte ve věku 4-5 let je vhodné rozvíjet pohyby zaměřené na chůzi, běhu a lezení i v obtížnějších podmínkách. Dále umět skákat na místě, zvládnout nízkou překážku a kotoul vpřed. Dítě ve věku 5-6 let má

osvojeny základní pohybové dovednosti v chůzi, běhu, skoku, lezení a házení. Je v některých pohybových situacích samostatně a odvážně. Umí samostatně kotoul vpřed. Tento všestranný harmonický rozvoj jeho organismu je zárukou jeho zdraví a dobrých výsledků v základní škole, do níž bude vstupovat.

K biologickým potřebám patří správná životospráva dítěte, hygienické návyky a odpočinek. V mateřských školách je často diskutovaným problémem, co dítě bude jíst a co ne, jestli bude odpočívat, spát či nespát.

Tuto problematiku Brtníková (1980) rozebírá z hlediska toho, jak je dítě staré, kde vyrůstá, jaké jsou rodinné návyky a další vnější ovlivňující činitelé. Každé dítě však potřebuje stravu obsahující dostatečné množství látek potřebných pro jeho zdravý růst. Opět k životosprávě také patří pohyb na vzduchu, režim dne, odpočinek a spánek.

Na hygienické návyky nahlíží Brtníková (1980), že právě dítě v prvních letech života se učí všemu, na co jeho věk a zdravotní a duševní vývoj stačí. Když tyto návyky budou kladně založeny a rozvíjeny bude je používat po celý život. V předškolním věku má již dítě dodržovat základní osobní čistotu, správně použít záchod, jíst příborem, chovat se kulturně u jídla, samostatně se oblékat, obouvat, uložit své věci i hračky, používat kapesníky a další dovednosti běžné v životě. Hygienické návyky mají svůj význam, zejména jako ochrana proti přenosu infekčních chorob.

Zdraví úzce souvisí s tím, jak odpočíváme a spíme. Dětský mozek třídí ve spánku informace, které nastřádal během dne. Nevyspání či neodpočinutí může vést k nepříjemným důsledkům. Nedostatek odpočinku nebo spánku může způsobit plačtivost, neurotické projevy, podrážděnost až zdravotní problémy.

Svobodová (2010) uvádí i sexuální potřeby dětí. Ta se projevuje potřebou identifikace se svou pohlavní rolí. Děti tak činí ve hře „na lékaře“. Tuto situaci je možné využít k pravdivým sdělením informací, ovšem přiměřené věku dítěte.

Potřebu tepla, světla, prostoru a jiné to jsou potřeby, které jsou vymezeny zákonnými předpisy.

Marádová, Kubrichtová (1997) uvádějí, že mezi 5-6 rokem dochází k rovnoměrnému růstu. Dochází k prodlužování končetin, projevuje se přirozená aktivita a touha po pohybu. Dále se zlepšuje koordinace svalové činnosti, rozvíjí se jemná motorika a v tomto věku sledujeme

také aktivitu pravé či levé ruky při činnostech dítěte. V tomto období dochází také k rozvoji řeči a zvyšuje se slovní zásoba jedince.

Matějček (2007) se zmiňuje, že vývoj řeči probíhá po celé dětství a v některých složkách (např. slovní zásoba) vlastně po celý život. Jestliže se řeč u našeho dítěte dobře rozvíjí, je to pro nás nejen svědectvím o jeho životní aktivitě, ale i o jeho „lidství“, neboť řeč více než co jiného je definitivně vřazuje do lidské společnosti.

Vágnerová (2000) říká, že předškolní dítě dovede přijatelným způsobem vyjádřit svoje názory i pocity, které chce druhému sdělit. Přibližně od 4 let začínají být děti schopné diferencovat způsob komunikace s ohledem na možnosti svého komunikačního partnera (jeho sociální roli, vývojovou úroveň, citový vztah..apod.)

1. V komunikaci s dospělými např. používají zdvořilejší způsob vyjádření nebo se vyhýbají nežádoucím slovním výrazům, ale na druhé straně očekávají automaticky porozumění jakémukoliv sdělení.
2. Ve vztahu k vrstevníkům se děti vyjadřují přímo, používají často specifické oslovení a výrazy, které by byly pro dospělé nepřijatelné. V komunikaci s vrstevníky, např. ve hře, přechází mnohdy konverzace v monolog. Dítě je zaujaté svou činností a předpokládá u posluchače totožný postoj, popřípadě na něj zcela zapomene.
3. V komunikaci s malými dětmi se dovedou alespoň částečně přizpůsobit jejich komunikačním možnostem a věnují větší pozornost vysvětlení i jejich potřebám (Collins a Kuczaj, 1991)

Svobodová (2010) uvádí, že při komunikaci s dítětem jsme my učitelé vzorem. Pro učitelku dítě není autoritou. Spíše dítě vidí jako človíčka, který potřebuje její radu a pomoc. S komunikací souvisí také oční kontakt a fyzický kontakt. Úsměv spolu s mrknutím může dítě povzbudit a dodat mu odvalu. Fyzický kontakt potřebují více malé děti. Potřebují pohladit, pohoupat. Velké děti berou poklepání na rameno „jsi dobrý“, podání ruky nebo obětí při utišení bolesti.

Někdy slýcháváme názor, že fyzický kontakt do škol nepatří, ale mateřské školy se bez fyzického kontaktu neobejdou. Dítěti, kterému se stýská po mamince najde útěchu právě v učitelčině náručí. Podle mého je zásada, že pokud dítěti je fyzický kontakt nepříjemný, tak je lépe se mu nevnucovat.

Čáp, (2001) říká, že kromě zabezpečování biologických potřeb, potřebuje dítě láskyplný vztah. Takový vztah dává dítěti pocit bezpečí jistoty a hluboké uspokojení, vyvolává v něm příznivý stav a vede k příznivému vývoji osobnosti. Ten nalézá především u matky.

Matějček (2007) uvádí, že předškolní dítě po třetím roce (a již velmi zřetelně po čtvrtém roce) za normálních okolností překračuje hranice svého nejbližšího rodinného okruhu a ke své identitě přidává nový významný prvek vztah k druhým dětem, k svým vrstevníkům, ke své generaci.

Kolláriková, Pupala, (2001) zase, že v předškolním věku se uvolňuje vázanost na rodinu a postupně i vázanost na dospělé.

Šimíčková- Čížková (2004) v oblasti sociálního a citového rozvoj dítěte vidí, souvisí se způsobem, jakým dítě zpracovává hodnocení ostatními lidmi. Hodnocení dítěte druhými ovlivňuje i jeho sebehodnocení. Dětské sebehodnocení je vzhledem k jeho citové a rozumové nezralosti zprostředkováno názorem jiných osob, zejména těch, které jsou pro dítě nějakým způsobem významné. Identifikace s významnou osobou posiluje v dítěti pocit jistoty a bezpečí a snižuje pocit ohrožení. Posiluje také vlastní sebejistotu a vlastní osobní kvality. Svému sociálnímu prostředí dává dítě mnoho příjemných emocí.

Vágnerová (2000) říká, že v předškolním věku se dítě učí žádoucím vzorcům chování. Mají obecný charakter, nejsou součástí jen některé role. Jde především o rozvoj prosociálního chování. Toto chování, lze charakterizovat jako respektující ostatní. Jeho rozvoj je spojen s dosažením určité úrovně empatie, schopností ovládat agresivitu a vlastní potřeby.

Jedním z předpokladů je uspokojení dětské potřeby bezpečí a jistoty. Dítě, které získalo základní pocit důvěry, nahlíží na svět jako na relativně bezpečný. Dále rozvoj prosociálního chování je závislý na dosažení úrovně kognitivních kompetencí. Na konci předškolního období je dítě schopné uvažovat i z pohledu jiného člověka, dokáže chápat i jeho potřeby. Toto prosociální chování je také výsledkem učení-sociálního. Jestliže dítě nemá vhodný model a to především v rodině, nemůžeme od něj očekávat, že se bude chovat žádoucím způsobem.

Vágnerová (2000) uvádí, že v tomto období se liší vztahy s vrstevníky od vztahů s dospělými.

1. Jednak jde o symetrický vztah, v němž jsou si oba partneři rovni.

2. Vztah s vrstevníky poskytuje mnohem méně jistoty než vztah s dospělým. Od vrstevníka nelze očekávat ochranu a spolehnout se na něj. Dítě musí v tomto směru dozrát. Lze to však chápat jako určitý signál zralosti osobnosti předškolního dítěte.

Vágnerová (2000) říká, že dítě získává kamaráda jiným způsobem než sourozence. Ve vztahu sourozenců do značné míry zasahují postoje rodičů. Zatímco u vrstevníku tomu tak není. Nevyhovujícího kamaráda může odmítnout a vybrat si vrstevníka s podobnými zájmy. Dítě v tomto věku má potřebu sdílení činnosti.

Čáp (2001) uvádí, že odborníci považují věk do šesti let za důležitý pro vývoj osobnosti. Výzkumy dokazují, že formování osobnosti probíhá až do stáří. I přesto se věnuje vývoji a výchově dítěte do šesti let značná péče.

Čáp (2001) také říká, že původně mateřská škola nahrazovala péči o děti zaměstnaných matek. Však ukázalo se, že mateřské školy mají větší přínos. Dítě, zde získává zkušenosti ze sociální interakce a komunikace s vrstevníky, tudíž pak nemají problém se zařadit do školní třídy. Setkává se s vhodným výchovným zaměstnáním vedené učitelkou.

Existuje jisté spojení mateřské školy a rodiny. Plní funkci výchovy dětí. Když v rodině se odehrává nějaká krize, ať už rozvod nebo úmrtí, dítě zde nalézá pocit bezpečí a odpočinku. Jestliže rodiče nemají vhodné rodičovské postoje nebo výchovné zásady jsou nějak „zvláštní“, dítě v mateřské škole pak poznává, co je považováno za normální a běžné.

Matějček (2007) uvádí, že mateřská škola je „zařízením pro děti“ a „děti by si ji vymyslely, i kdyby v dnešní podobě nebyla“. Prostě ji potřebují!

Dostál a Opravilová (1985) uvádějí, že předškolní dítě je velice citlivé na celkový dojem, který v něm dospělý vyvolá. Učitelka by měla každý svůj požadavek zpracovat tak, aby byl dětem přijatelný nejen svým obsahem, ale i srozumitelností, hlasovým projevem a gesty. Přehnaná organizovanost a struktura činností je pro dítě škodlivá.

Silnou stránkou mateřských školek je vést děti k osvojení si návyku a dovedností. Hovoříme například o vytváření si hygienických návyků, tím je čištění zoubků, mytí si rukou před jídlem, oplachovat ovoce a další.

Matějček (1996) poukazuje na to, že bychom měli velice dbát na to, aby se dítě tomu, čemu je učíme, naučilo správně.

2.2 Osobnost učitele

Jelikož se má práce zabývá respektováním potřeb dítěte z pohledů učitelů mateřských rozhodla jsem se v následujících dvou podkapitolách uvést, kdo je to učitel, čím se vyznačuje, jaké úkoly jsou na učitele kladeny a jeho potřeba vzdělávání se.

Dostál a Opravilová (1985) se ve své publikaci zabývají otázkou „co rozumíme pod pojmem osobnost? Osobnost každého člověka představuje souhrn všech jeho vlastností. Je uspořádaný do jedinečného celku. Celek má určitou specifickou strukturu. Současně je to také dynamický a proměnlivý celek. Osobností není pouze určitý výjimečný jedinec, ale každý člověk, který žije s ostatními ve společnosti. Nejpodstatnější charakteristikou osobností je typičnost. Každá osobnost je neopakovatelná a jedinečná. Pro pedagoga, který chce svým působením ovlivnit a utvářet dítě, znamená tato rozmanitost náročnou práci. Při poznávání osobnosti dítěte i při poznávání sebe sama pak musí hledat ty základní vlastnosti, které tuto osobnost nejsilněji ovlivňují. Pro úspěšné pedagogické působení je typický vztah k dětem neboli láska k jim. S tím také souvisí schopnost motivovat a podněcovat chápání dítěte. Činnost pedagoga vyžaduje mnohostrannou a náročnou připravenost. Zahrnuje nejen znalost vlastního obsahu výchovně vzdělávací činnosti, ale i určitou míru odborně pedagogického vzdělání, zkušenosti, organizační předpoklady a v poslední řadě působit výchovně na sebe sama. Osobnost můžeme chápat také jako systém rolí. Každá role má stránku objektivní, co členové interakčního systému od jedince očekávají a roli subjektivní, to znamená míru vloh, schopností i temperamentní předpoklady pro její zvládnutí.

Různé role učitelky se mohou stát účinným nástrojem ve výchovně vzdělávacím procesu. Střídání rolí učitelky je žádoucí. Jedná se o roli zastávající matky, přes pečovatelku až k roli učitelky jako představitelky pedagogického působení.

Jůva (1995) říká, že pedagog je v celém výchovně-vzdělávacím procesu činitelem, který nese společenskou odpovědnost za jeho účinnost a úspěšnost. Koncipuje obsah výchovně-vzdělávací činnosti ve shodě s výchozími pedagogickými dokumenty, provádí vstupní, průběžnou i výstupní diagnózu úrovně jednotlivce i celé skupiny, rozhoduje o nasazení vhodných prostředků, forem a metod, vyhodnocuje dosahované výsledky a vhodně modifikuje výchovný proces ve shodě s věkovými a individuálními zvláštnosti vychovávaných jedinců a skupin a s přihlédnutím k podmínkám, ze kterých se výchova koná.

Gillernová (1990) vidí roli učitele, která se pojí s určitými povinnostmi, závaznými pro každého, kdo se jím stane. Učitel je vždy vedoucí, který je soustředěn především na zprostředkující funkci vedoucí skupiny. Další jeho povinností je odpovědnost za výsledky svých jedinců. V neposlední řadě se mezi předepsané vzorce chování učitele řadí také funkce prostředníka mezi dětmi a určujícími společenskými normami, hodnotami a cíli.

Průcha (2002) uvádí, že učitel se musí vyznačovat souborem znalostí, dovedností, který přesahuje znalosti a dovednosti laických osob. Měl by mít smysl pro službu veřejnosti a celoživotní angažovanosti pro ni.

Gillernová (1990) vidí, že ve vztahu k roli „učitele“ je třeba uvažovat také i o vlastnostech a rysech osobnosti, které by měl každý učitel v sobě formovat a rozvíjet. Rozvoj učitele by měl probíhat na úrovni schopností, temperamentově-charakterových vlastností a v motivaci k výkonu učitelské profese. V úrovni temperamentově-charakterových vlastností je významným prvkem vysoká integrita osobnosti. Ta se projevuje vysokou emocionální stabilitou. Vyrovnaná, jednoznačná a převážně kladná odezva učitele na děti napomáhá výrazně ke vzniku pocitu psychologického bezpečí a jistoty. K vlastnostem učitele je také potřeba zařadit sebepoznání a sebepojetí, jistý optimismus ve vztazích. Díky těmto vlastnostem může učitel vystupovat před dětmi s pocitem dostatku energie pro řešení vzniklých situací.

Svobodová (2010) hovoří i o pedagogické lásce, která nespočívá, že učiteli jsou všechny děti stejně sympatické. Spočívá ve schopnosti, dát všem důvěru v jejich snahu, že nepocitujeme chyby dětí jako naši chybu, ale jako poučení udělat věci jinak. Učitel by v žádném případě neměl cítit potřebu děti trestat, ale naopak mu pomoci.

Jůva (1995) uvádí mezi rysy pedagogovy osobnosti ty, které kladně ovlivňují průběh i výsledky výchovného procesu. Řadí zde zejména tvořivost, zásadový morální postoj, pedagogický optimismus, pedagogický takt, klid, hluboký přístup k žákům a přísná spravedlnost. Přísnou nespravedlnosti máme na mysli nenechat nedostatky bez povšimnutí, nepodléhat náladám a cizím vlivům. K účinnému pedagogickému působení, které hraje významnou roli patří tři skupiny kvalit učitele. Jedná se o komunikativní dovednosti učitele, jeho organizační dovednosti a rétorické dovednosti.

Průcha (2002) říká, že nadprůměrně rozvinuté je třeba mít schopnosti a dovednosti, někdy označované jako sociální inteligence. Rozvinuté schopnosti nám pomohou zvládnout vysokoškolské studium. V praxi nám pomohou včasné správně zaznamenat změny u jednotlivců, znalost sebe a svých potřeb a potřeb druhých, k nim také řadíme tzv. reflexivní vlastnosti osobnosti projevující se přátelským, milým a podporujícím se chováním, ve kterém je učitel citlivý k potřebám dětí.

Taktéž, jak jsem uvedla v kapitole potřeby dítěte v preprimárním věku i zde se musím zmínit o důležitosti komunikace ve vztahu učitel dítě a učitel rodič. Obecně lze říci, že komunikace patří k podstatným dovednostem každého dospělého. Pro dobrého učitele potřeba dobře a kvalitně komunikovat platí však dvojnásobně. Kromě komunikace s dítětem je potřeba ovládat i specifickou komunikaci s rodiči. Někdy právě nevhodná komunikace může být příčinou nesouladu mezi mateřskou školou a rodinou. Dovednost komunikace patří k těm, které se dají učit. Při komunikaci, ať už ve vztahu učitele a rodiče nebo učitele a dítěte je žádoucí dodržet některá pravidla. Jednou z významných částí je aktivní naslouchání. Měl by vydržet poslouchat a ovládnout své názory a poučování. Při komunikaci bychom neměli zapomínat na úsměv a přátelský pohled. Samozřejmě komunikace je také i nástrojem manipulace. Proto bychom si měli dávat pozor na jeho časté využívání. Dítě ji ze začátku bere normálně, ale pokud je manipulace okatější brzy ji může odhalit.

Co je důležité ve vztahu dítě učitel je především naslouchání. K naslouchání je potřeba přerušit veškerou činnost, kterou zrovna pedagog dělá. Pokud zrovna není možné činnost přerušit, tak dítě neodbít „dej pokoj“, ale říci „Prosím, počkej.....“ velice vhodné je po dítěti zopakovat to co jsme si z komunikace zapamatovali. Tak se komunikace stane jasná a konkrétní. S nasloucháním souvisí klid a čas, ten není jednoduché v mateřské škole zabezpečit, ale můžeme se o to alespoň pokusit.

Pochvala se vyskytuje nebo by se měla v mateřské škole u učitelů vyskytovat nejčastěji. Je nástrojem k růstu sebevědomí u dětí, pomáhá v dítěti projevovat radost a má kladný vztah. Děti zkrátka pochvalu velmi potřebují.

Učitel se může v komunikaci dostat do pozice, kdy se ponižuje nebo nadřazuje. Tohle by se nemělo v žádné situaci stát. Není to zcela jednoduchá situace a nemá jasná řešení. Doporučení bývá si s dítětem o daném stylu komunikace promluvit. Dětem bychom neměli vyhrožovat tím, co nikdy neuděláme.

Řekla bych, že to jak s dítětem komunikují rodiče a v mateřských školách učitelé se odrazí na jejich komunikaci s námi a do budoucnosti. Děti jsou vnímavé bytosti a velice dobře všechno pochytí, i když si zrovna myslíme, že nedávají pozor.

2.2.1 Vzdělání učitele

S učitelskou odpovědností souvisí právě kvalita vzdělání. Je to stále nejdiskutovanější problematika. Souhlasím s tím, aby se vysokoškolské vzdělání učitelů promítlo i do mateřských škol. Nejen, že právě zde se dítě poprvé setkává s výchovně vzdělávacím procesem, ale i to že učitel by měl být odborník ve všech oblastech, které souvisí s preprimárním věkem dítěte. Další důvodem jsou stále větší požadavky na učitelé. Jedná se o znalost pojmů uváděných z psychologických poraden nebo pedagogicko-psychologických poraden, psaní evaluací, posudků a dalších administrativních požadavků. Dále pedagogové mateřských škol zpracovávají třídní vzdělávací programy, připravují bloky, plánují, vytvářejí projekty a provádějí evaluace. Jak už jsem uvedla, jsou to ti prvotní činitelé u dítěte ve výchovně-vzdělávacím procesu. Úkoly, před kterými stojí učitelé nejsou malé. Nesou odpovědnost za plný rozvoj svěřených jedinců, za jejich přípravu pro základní sociální role a za utváření jednotlivých stránek jejich osobnosti.

Proto jsem toho názoru, že každý učitel by si měl osvojit metody pedagogické diagnostiky. Měl by umět spolupracovat, hodnotit svůj postoj k dětem, rodičům i spolupracovníkům. Pedagogové si potřebují osvojit řadu nových kompetencí. Učitel by měl pochopit zásady přístupu orientované na dítě. A v neposlední řadě by se měl orientovat a vhodně využívat rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.

V rámcově vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (2004) je vymezena i část, která pojednává o personálním a pedagogickém zajištění. Ta uvádí, že všichni pracovníci, kteří pracují v mateřské škole jako pedagogové mají mít předepsanou odbornou kvalifikace. Těm, kterým část odbornosti chybí si ji průběžně doplňují. Pedagogové se sebevzdělávají. K dalšímu vzdělávání přistupují aktivně. Pedagogové se také chovají a pracují profesionálním způsobem. Zajišťují a spolupracují s odborníky. Neprovádějí vzdělávání, ke kterým nejsou kompetentní.

Dále rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004) ukládá i povinnosti předškolní pedagoga. Pedagog odpovídá za třídní vzdělávací program, který vypracovává a je v souladu s požadavky.

Dále by měl vykonávat odborné činnosti. Jedná se o analýzu věkové a individuální potřeby dětí. V rozsahu potřeb zajišťovat profesionální péči o děti. Eviduje názory, přání a potřeby, ať už dětí tak i rodičů a spolupracovníků.

Měl by vést vzdělávání tak, aby se děti cítily v pohodě (jak po stránce fyzické, psychické tak sociální). Děti by se měly rozvíjet v souladu se svými schopnostmi a možnostmi. Měly by mít dostatek podnětů k učení, k seznámení se vším co je pro ně a jejich život důležité a pokud dítě potřebuje speciální podporu nebo pomoc měly by jí obdržet.

Pedagogové, kteří poskytují předškolní vzdělávání by měli při své práci sledovat své rámcové cíle neboli záměry. Jedná se o rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání, osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost a získání osobní samostatnosti a schopnosti projevovat se jako samostatná osobnost působící na své okolí.

Měli by být seznámeni s klíčovými kompetencemi v následujících úrovních. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004) ukládá kompetence k učení, kompetence komunikativní, kompetence činností a občanská, kompetence k řešení problémů, kompetence sociální a personální. Soubor klíčových kompetencí nabízí pedagogům jasnou představu kam směřovat a oč usilovat v práci s dětmi a tím také respektovat jejich potřeby.

Brdek a Vychová (2004) zmiňují vzdělávání jako jedno z nejdůležitějších faktorů ekonomického růstu. Vede k vyšší kvalitě života, k větší spokojenosti, snižuje nebezpečí různých sociálních ohrožení, páchání trestných činů a ke zdravějšímu životnímu stylu. Autoři ve své publikaci rozebírají principy vzdělávací politiky. Mezi ně řadí princip rovnosti příležitostí ke vzdělávání. Vzdělávací politika založena na tomto principu se snaží o to, aby všichni občané měli rovné šance v přístupu ke vzdělání. Každému by měla být poskytnuta stejná možnost vzdělávat se. Dalším principem je princip celoživotního vzdělávání. Celá ekonomika i společnost vyžaduje neustále obnovování znalosti a dovednosti a získávání nové kvalifikace.

Toto učení je klíčovou vzdělávací strategií pro získání kvalifikace a dovedností potřebných pro přizpůsobování se stálým změnám v práci. K dalším principů řadíme princip individualizace a diferenciaci a internacionalizace. Změny v oblasti vzdělávání začaly v roce 1976.

Jůva (1995) říká, že učitel svou prací se podílí na společném cíli celé naší společnosti optimálně rozvíjet novou generaci.

S těmito úkoly jsou spjaté i nároky na každého učitele. Na jeho odborné i charakterové kvality, na jeho přípravu i mnohostranný rozvoj.

Již Průcha (2002) se ve své publikaci zmiňuje o profesní kompetenci učitele. Potřebě konstruovat nový model vysokoškolské přípravy učitelů. Profil vzdělání učitele zahrnuje čtyři moduly: odborně-předmětový, pedagogicko-psychologický, všeobecný a praktický. Učitelská způsobilost má být založena na dosažení odborné připravenosti, úspěšné absolvování nástupní praxe a osobnostních předpokladech pro výkon učitelské profese.

V souvislosti se zvyšujícími se nároky na kvalitu vzdělávání dítěte prudce rostou i požadavky na práci učitele a s tím i jeho příprava učitele na další vzdělávání. Celosvětovým trendem je snaha o výraznou profesionalitu, tedy kvalitu učitele. Je kladen důraz na široké spektrum specifických profesních znalostí. Kromě kvalitně položeného základu v podobě vysokoškolského vzdělávání je zdůrazňováno i celoživotní profesní učení. Ke klíčovému znaku kvality učitele patří soubor profesního vědění, které je základem k hlubšímu porozumění a kompetentnímu řešení praktických problémů. Všeobecně je uznávané pojetí od L. S. Hulmana, který vymezuje sedm klíčových oblastí. Jedná se o obecné pedagogické znalosti kurikula, znalosti předmětové neboli oborové, oborově didaktické, znalost dítěte a jejich vývojových i individuálních charakteristik, znalost cílů, záměrů a klíčových hodnot. Wildová, Radka a Vladimíra Spilková [online]

Celková délka přípravy učitelů preprimárního vzdělávání zahrnuje všeobecné vzdělávání, pedagogickou přípravu, která poskytuje teoretické i praktické poznatky potřebné k učitelské profesi a závěrečnou kvalifikační fázi, tedy uvádění nastupujících učitelů do praxe. Tato příprava většinou trvá tři nebo čtyři roky. Ve Francii, Rakousku, Polsku, Anglii, Walsu a Severním Irsku trvá pět let. Nejkratší příprava je na Maltě, dva roky. Pedagogická příprava

předškolních pedagogů je v zemích EU uplatňována většinou souběžným modelem studia. Znamená to, že si studenti volí učitelství na samém počátku a že tedy po celou dobu studia absolvují také pedagogickou přípravu. Délka přípravy budoucích předškolních pedagogů úzce souvisí s tím, na jaké úrovni příprava probíhá. Ve většině států EU probíhá tato příprava na terciární úrovni (ISCED 5), ať už se jedná o vzdělávání univerzitní (ISCED 5 A) či neuniverzitní (ISCED 5B). Ve Francii, na Kypru a ve Spojeném království je příprava učitelů pro preprimární vzdělávání podobná či totožná s přípravou učitelů primárního vzdělávání. Obdobná situace je v Irsku a Nizozemsku, kde samostatné vzdělávání pedagogů pro preprimární úroveň není vůbec zavedeno. Kupcová, Martina a Kateřina Smolíková [online]

Průcha (2002) uváděl v tomto roce, že základním cílem studia učitelství ve vysokoškolských institucích je u nás stejně jako v jiných zemích připravit kvalifikovaného pracovníka pro výkon profese. Předpokládá se přitom, že programy učitelského studia jsou konstruovány tak, že umožňují studentům získávat takové znalosti, dovednosti, postoje, jež v celku vytvářejí učitelovu profesní kompetenci.

Metodika ISCED 97, která je aplikována v České republice vychází především z mezinárodní klasifikace ISCED 97 vydané UNESCEM a jejím rozpracovaným materiálem OECD a Eurostatu.

Klasifikace ISCED 97 má 7 základních úrovní vzdělání označených kódy 0 až 6.

Tabulka 1. Klasifikace ISCED 97

Kód	Úroveň vzdělání	Název úrovně
0	ISCED 0	Preprimární vzdělání
1	ISCED 1	Primární vzdělání
2	ISCED 2	Nižší sekundární vzdělání
3	ISCED 3	Vyšší sekundární vzdělání
4	ISCED 4	Postsekundární neterciární vzdělání
5	ISCED 5	Terciární vzdělání - první stupeň
6	ISCED 6	Terciární vzdělání - druhý stupeň

Kupcová, Martina a Kateřina Smolíková [online]

Pro určování úrovně vzdělání podle popisů jsou používána *klasifikační hlediska*. Ty představují výčet konkrétních podmínek, jejichž splnění opravňuje k zařazení respondenta do příslušné úrovně dosaženého vzdělání.

Tabulka 2. Klasifikační hlediska

Úroveň vzdělání		Obvyklý věk		Obv. délka trvání	Vstup z úrovně	Výstup do úrovně	Rámcový výukový program
kód	název	vstupu	výstupu				
0	Preprimární vzdělání	3	6	3	-	1	Uvedení dětí raného věku do prostředí školního typu, získání základních sociálních návyků
1	Primární vzdělání (první stupeň základního vzdělání)	6	11	5	0	2	Poskytnutí pevného základního vzdělání ve čtení, psaní a matematice spolu s elementárním porozuměním ostatním předmětům
2	Nižší sekundární vzdělání (druhý stupeň základního vzdělání)	11	15	4	1	TP, 3	Dokončení základního vzdělání, položení základů pro celoživotní vzdělávání, vytváření základních dovedností. Konec povinné školní docházky.
3	Vyšší sekundární vzdělání	15	19	4	2	TP, 3, 4, 5	Druhý stupeň sekundárního vzdělání, programy jsou častěji předmětově specializovány.
4	Postsekundární neterciární vzdělání	19+	20+	1	3	TP, 5	Programy sloužící pro rozšiřování znalostí získaných na úrovni ISCED 3.
5	Terciární vzdělání - první stupeň	19+	24+	5	3, 4	TP, 6	Programy s obsahem na vyšší úrovni než ISCED 3 nebo 4 poskytující kvalifikaci k vědecko-výzkumným programům i k profesím s vysokými kvalifikačními požadavky.
6	Terciární vzdělání - druhý stupeň	24+	27+	3+	5	TP	Programy, které vedou přímo k udělení vědecko-výzkumné kvalifikace.

TP = trh práce

Kupcová, Martina a Kateřina Smolíková [online]

Průcha (1997) uvádí, že ženy tvoří výraznou většinu učitelské profese. Jedná se o tzv. „feminizaci“. Ve všech ekonomicky vyspělých zemích existuje vysoká zaměstnanost žen. Příčiny feminizace učitelské profese se nedá přesně objasnit. Může jít o ustálenou dělbu práce mezi muži a ženami, nízká finanční atraktivnost učitelské profese pro muže nebo relativně nižší náročnost studia.

3 Výchova a výchovné styly

3.1 Výchova

Kde jinde, než právě ve výchově se objevuje problematika respektování potřeb dítěte.

Například Jůva (1995) uvádí, že lidská společnost se snaží také záměrně zasahovat do rozvoje jedince, utvářet ho ve shodě se svými ideály a potřebami. Toto záměrné působení na rozvoj osobnosti označujeme jako výchova. Výchova pak může být jak intencionální (přímá), tj. za bezprostředního pedagogova působení na jedince, tak funkcionální (nepřímá), tj. ovlivňování rozvoje osobnosti vhodně adaptovaným prostředím. Při nepřímé výchově se prostředí, působící v minulosti často proti našim výchovným záměrům, stává aktivním a účinným výchovným činitelem.

Čáp (2001) výchovu chápe jako záměrné působení rodičů, učitelů, vychovatelů na vychovávané, tedy děti. Jedná se o záměrné, cílevědomé působení směřující k určitému výchovnému cíli. Jde o působení užívající určitých výchovných prostředků a metod, které jsou založené na zkušenostech i na vědeckých poznatcích. To je důležitý rozdíl výchovy od ostatních vlivů společenského prostředí, ty se chápou jako vlivy nezáměrné.

Pojem výchova byl a je chápán různými autory. Například Pařízek (1991) zdůrazňuje, že podstatným znakem výchovy je záměrné, soustavné a organizované působení na člověka. Výchova kultivuje vztah člověka ke světu, utváří se vztah člověka k přírodě, ke společnosti i k sobě samému.

Průcha a kol. (1995) v Pedagogickém slovníku, chápe výchovu jako proces působení starší generace na mladší. Zahrnuje jak proces, tak i výsledek procesu. Označuje činnosti, které pedagogové i vychovatelé provádějí, dále záměry, které sledují a také působení, které děti zažívají. Výchova označuje i vliv institucí, sociálních skupin nebo společnosti jako celku.

Horká (2000) pojímá současnou výchovu jako historicky podmíněný model, který odpovídá podmínkám české demokratické společnosti. Je to výchova založena na pokrokových globálních lidských ideálech. Koncepce výchovy 21. století, jež je zaměřena globální směrem, tedy na osobnost člověka, ale také na individualitu jedince, která je součástí světa. Nejde jen o

pouhé získávání vědomostí a znalostí, ale o vzájemnou propojenost a otevřenost ve výchově i vzdělání, tedy celoživotní proces. Jedinci je poskytnut všestranný rozvoj v oblasti kognitivní, volní a sociální.

Úmluva o právech dítěte vypovídá, že výchova dítěte má směřovat k:

- a) rozvoji osobnosti dítěte, jeho nadání a rozumových i fyzických schopností v co nejširším objemu,
- b) výchově zaměřené na posilování úcty k lidským právům a základním svobodám a také k zásadám zakotveným v Chartě Spojených národů,
- c) výchově zaměřené na posilování úcty k rodičům dítěte, k své vlastní kultuře, jazyku a hodnotám, k národním hodnotám země trvalého pobytu,
- d) přípravě dítěte na zodpovědný život ve svobodné společnosti v duchu porozumění, míru, snášenlivosti, rovnosti pohlaví a přátelství mezi všemi národy, etnickými, národnostními a náboženskými skupinami a osobami domorodého původu,
- e) výchově zaměřené na posilování úcty k přírodnímu prostředí.

Jůva (1995) říká, že výchova je ve shodě s Ústavou České republiky. Přípravuje jedince pro život ve společnosti. Výchovu chápe jako jeden z významných činitelů rozvoje společnosti vedle činitelů ekonomických, morálních a kulturních.

Každé naše působení ve výchově směřuje k určitému cíli. V pedagogice označované jako výchovný cíl.

Jůva (1995) také uvádí, že výchovný cíl se mění se státem, národem, kulturou i filozofií.

Malý (1979) říká, že vychovávat znamená působit na nitro dítěte a tím v něm vyvolávat žádoucí odezvu jeho schopností a vloh po stránce intelektové, citové i sociální, aby se za vedení vychovatele harmonicky rozvíjeli a dopomohly dítěti k dosažení životního cíle.

Štverák (1983) popisuje vývoj výchovy a vzdělávání v otrokářské společnosti, ve feudální společnosti, pedagogický systém Jana Amose Komenského a buržoazní pedagogické teorie. Již Platón a Aristotelés viděli cíl výchovy v řádném občanovi. V každé výchovné činnosti

můžeme sledovat jak cíle obecné tak i specifické. Herbart zase rozlišovat výchovné cíle nutné a cíle možné. Rousseau říkal, že v každé výchově je společné vychovávat člověka.

Tím nejvyšším cílem výchovy je shoda se Všeobecnou deklarací lidských práv plný rozvoj lidské osobnosti. Již Komenský hlásal požadavky rozvíjet všechny ve všem všestranně.

3.2 Výchovné styly učitele

Už v kapitole „výchova“ jsem uvedla, že právě v ní se objevuje respektování potřeb dítěte. S ní souvisí i problematika výchovných stylů učitelů. V této části bych chtěla zmínit, že každý učitel respektuje potřeby dětí jinak. Vychází to zejména z jeho výchovy, přístupu, který je součástí jeho výchovného stylu. Proto bych ráda uvedla, o jaké výchovné styly se jedná a jak jsou v literatuře charakterizované.

Jakým způsobem vychovává učitel? Dobře, špatně, lhostejně, příliš přísně nebo se zájmem na potřeby dítěte? Pro tyto slova máme jednotný ucelený název. Jedná se o „výchovné styly“ učitele. Každý tento styl v sobě skrývá něco pozitivního i negativního. Myslím si, že je velmi těžko rozpoznatelné, který výchovný styl u učitele jednoznačně převažuje. Neboť na něj působí celá řada vnějších vlivů, které mohou vyvolat zkreslení. Jelikož pracuji v mateřské škole a jsem v pozici učitele, těžko můžu říci, který výchovný styl u mne převládá.

Výchovnými vlivy a jejich způsoby se zabývali pedagogové od nepaměti. Z antické doby jsou nejznámější dva způsoby výchovy.

Štverák (1983) přísnější výchova ve Spartě a mírnější výchova v Athénách. Jan Ámos Komenský upozornil ve svých názorech na zvláštnosti předškolního věku a na důležitost všestranného rozvoje. V knize Informatorium školy mateřské odůvodnil nutnost systematické předškolní výchovy. J. J. Rousseaua můžeme považovat za zakladatele přirozené-naturalistické, svobodné výchovy. Podle jeho názoru jsou tři hlavní vychovatelé. A to příroda, lidé a věci. J. J. Rousseaua poprvé vytvořil pokyny k výchově a vzdělání svobodného občana přirozeného pro život. Jedna z představitelk evropského reformního hnutí a zastánkyně pedocentrismu byla M. Montessoriová. Orientuje se na reálné prostředí dětí. Její heslem bylo „pomoc k životu“. Dítě potřebuje pomoc při svém vývoji, ale má být chráněno před škodlivými vlivy ve světě dospělých.

My v praxi můžeme popsat následující základní styly učitelova výchovného působení.

Čáp, Mareš (2001) uvádějí autokratický styl nebo také záporný emoční vztah a silné řízení, který se vyznačuje tím, že učitel stále něco rozkazuje a zakazuje, nepustí druhého ke slovu, vyhrožuje, varuje, vyčítá a vyvolává tak napětí a strach. Dále se tento typ zajímá spíše o kázeň a výkony než o možnosti a podmínky žáků. Málo tento učitel přihlíží k přáním a potřebám dětí, nesnaží se je poznat, dítě prostě musí poslouchat. Je pro něj také typické, aby děti dělali vše podle jeho pokynů na nepřipouštění se jiné řešení.

Styl liberální s nezájmem o dítě nebo také záporný emoční vztah a slabé řízení se vyznačuje nedostatečnou kontrolou plnění výkonu a kázně. Učitelovo chování může působit dojmem lhostejnosti, co se kolem něj děje i k žákům. Žáci učitele unavují a obtěžují.

Rozporný autokraticko-liberální styl vyznačující se také jako záporný emoční vztah s rozporným řízením je směs předchozích stylů. Někdy se může vyznačovat střídáním dvou předchozích.

Učitel, který projevuje sympatie k žákům, jistě porozumění pro jejich potřeby a problémy, převládá u něj kladný emoční vztah a slabé řízení je tento výčet typický pro styl laskavý liberální.

Poslední styl učitelova výchovného působení je integrační styl s kladným emočním vztahem a středním až zesíleným řízením. Učitel se zde chová klidně, snaží se žákům porozumět, pomoci a je ochoten s dětmi mluvit o různých věcech. Tento pedagog také klade přiměřené požadavky a kontroluje jejich plnění, podporuje v dětech samostatnost, spíše bývá příkladem a projevuje k žákům důvěru.

Když se zamyslíme, tak v každém stylu toho výchovného působení učitele se objevují potřeby dítěte, ať už se jedná o biologické či psychické nebo sociální. Některý výchovný styl učitele je respektuje jiný naopak. Např.: učitel příklánějící se ke stylu autokratickému nerespektuje psychické ani sociální potřeby dítěte. Jak jsem uvedla výše, učitel rozkazuje, nesnaží se poznat dítě, děti musí dělat to, co řekne apod. V první kapitole jsme si uvedli základní potřeby dítěte podle Dunovského. V potřebě psychické má převládat možnost vyjádření se, podporovat sebevědomí dítěte, citové vazby apod. Tak bych mohla srovnávat další výchovné styly učitele. Tohle však není mým hlavním cílem. Pouze jsem chtěla poukázat, že i tato problematika výchovy a výchovných stylů souvisí s respektováním potřeb dítěte.

Jůva (1995) uvádí následující směry ve výchovně. Autoritativní výchova, která málo respektovala jedince, jeho záměry, prožitky a sledovala pouze osvojení si předem daných vědomostí, dovedností a návyků. Pedagog byl v tomto případě úplnou autoritou. Na základě příkazů a zákazů a na základě manipulace hodnotami se snažil dosáhnout u jedince vyžadované změny ve smýšlení i chování.

Poté se zrodil model zcela opačný, zvaná výchova jako služba jedinci. Tedy zabezpečení takových proměn, které si jedinec sám žádá a to takovými způsoby, které mu plně vyhovují. Úloha pedagoga se redukovala jenom na pomocníka vychovávaného jedince. Jeho odpovědnost společnosti za dosažení žádoucích cílů ustoupila do pozadí. Společenské cíle byly jednostranně nahrazeny cíli individuálními.

Na oba modely se dívá pedagogika kriticky. Usiluje o výchovu, která na jedné straně respektuje autoritu pedagoga a na druhé straně umožňuje plné uplatnění aktivity a iniciativy vychovávaného jedince. Výchova by měla být spoluprací pedagoga s vychovávaným jedincem.

Myslí si, že přistupovat tak, aby byla výchova spoluprací pedagoga s vychovávaným jedincem je příliš složitá cesta. Teoreticky pochopitelné a správně, ale realita je daleko jiná. Tato vzájemná spolupráce předpokládá důvěru, partnerský vztah, vzájemný respekt, který se většinou děje pouze ze stany učitele.

3.2.1 Výchovné styly rodičů

Jak jsem již uvedla, rodina je prvotní, která se ve výchově podílí na respektování potřeb dítěte. Jak u učitelů, tak i u rodičů převládají výchovné styly. U rodičů je výchovný styl snadno zjištěitelný oproti učitelích. U rodičů jsou výchovné styly vyjádřeny na několika rovinách, které jsou vzájemně propojené. Jedná se o model devíti polí způsobu výchovy.

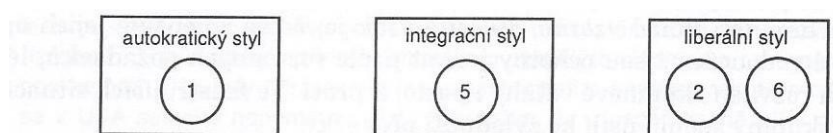
Emoční vztah	Řízení			
	silné	střední	slabé	rozporné
záporný	1 výchova autokratická, tradiční, patriarchální		2 liberální výchova s nezájmem o dítě	3 pesimální forma výchovy, rozporné řízení se záporným vztahem
záporněkladný	9 výchova emočně rozporná, jeden z rodičů zavrhuje, druhý extrémně kladný nebo dítě je s ním v koalici			
kladný	4 výchova přísná a přitom laskavá	5 optimální forma výchovy se vzájemným porozuměním a přiměřeným řízením	6 laskavá výchova bez požadavků a hranic	7 rozporné řízení relativně vyvážené kladným emočním vztahem
extrémně kladný			8 kamarádský vztah, dobrovolné dodržování norem	

Obrázek 3. Model devíti polí způsobu výchovy (Čáp, 2001)

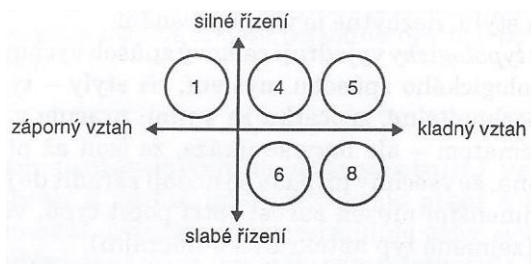
Tento model postupuje v uvedených krocích. A to od analytického k systematickému.

1. Označuje autokratický styl výchovy. Je pro něj charakteristické silné řízení se záporným emočním vztahem. Dále se vyznačuje množstvím požadavků bez nějakého výraznějšího akceptování potřeb dětí.
2. Jedná se o liberální styl výchovy. Vyznačuje se bez požadavků a hranic. Malý nebo nevýrazný zájem o dítě.
3. Jedna z forem výchovy, ve které se vyskytuje záporný emoční vztah a rozporné řízení. Je charakteristické mnoha požadavky s volností, což tvoří ne moc příznivé podmínky pro vývoj dítěte.
4. Jak je uvedeno na obrázku, jedná se o výchovu přísnou a přitom laskavou. Rodiče kladou nároky, ale s ohledem na přání a možnosti dítěte.
5. Vyznačuje se vzájemným porozuměním a bez extrému v řízení a kontrole.
6. Označuje laskavou výchovu bez požadavků a hranic. Příznivé vazby s matkou i otcem
7. Tato část je charakteristická rozporným řízením s množstvím požadavků. Následně pak malá nebo vůbec žádná kontrola, která je vyvážená kladným emočním vztahem.
8. Jedná se o kamarádkou výchovu. Projevuje se působením extrémně kladného emočního vztahu. Požadavkům dítě dobře rozumí, plní je. V této části se dítě cítí být akceptováno.
9. Vyznačuje se emočně rozpornou výchovou.

Čáp a Mareš (2001) uvádějí i další způsoby výchovy v rodině. Čísla, která jsou zakroužkovaná vyjadřují jednotlivé formy posledního modelu (devíti polí) ve vztahu ke starším.



Obrázek 4. Lewin, K., 1939 Tři styly výchovy (Čáp, Mareš)



Obrázek 5. Schaefer, E. S., 1959, Model dvou dimenzí rodičovských postojů (Čáp, Mareš)

Rodiče	odmítající	akceptující
nároční a kontrolující	autoritářský styl 1	autoritativně-vzájemný styl 4 5
nenároční a nekontrolující	zanedbávající styl 2	shovívavý styl 6 8

Obrázek 6. Baumrind, D., Maccoby, E. E., Martin, J. A., 1983, Model čtyř stylů výchovy (Čáp, Mareš)

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Metodika práce

Záměrem praktické části bylo provést průzkumné šetření v oblasti respektování potřeb dítěte v preprimárním věku z pohledu učitelů mateřských škol. Dotazník byl situován do čtyř částí. V první části dotazníků byly v charakteristických vzorcích i mimo jiné vysledovány rozdíly ve vystudované škole. Následně byly v jednotlivých oblastech shledány rozdíly, pro které se vztahují hypotetická tvrzení.

V průzkumu byli osloveni učitelé mateřských škol v městě Opavě. Jednalo se o běžné mateřské školy bez specifického zaměření.

Osloveno bylo 18 mateřských škol o počtu 126 učitelů. Jednotlivým mateřským školám byl zaslán prostřednictvím e-mailu dotazník. Celkem bylo odesláno 18 dotazníků. V průvodním dopisu jsem žádala vedení mateřské školy o rozšíření dotazníku mezi své kolegy. Vraceno prostřednictvím e-mailu bylo pouze 10 dotazníků. Můj předpoklad byl však stanoven na 100 vrácených dotazníků. Pro shromáždění více informací bylo potřeba provést osobní kontakt s vedením jednotlivých mateřských škol a požádat o možnost vyplnění dotazníků jejich zaměstnanci. Celková návratnost od respondentu poté činila 96 zpracovaných dotazníků.

Dotazník se skládá ze seznamu otázek předkládaný respondentům za účelem získání jejich odpovědi.

Gavora (2008) uvádí, že dotazník je nejfrekventovanější metodou zjišťování údajů. Je určen především pro hromadné získávání údajů. Považuje se za ekonomický, výzkumný nástroj. Můžeme jím získávat velké množství informací při malé investici času. Otázky jsou jasné a jednoduché. Základní dělení otázek v dotazníku je podle stupně otevřenosti. Rozlišuje otázky uzavřené, polouzavřené a otevřené.

V mém dotazníku bylo použito uzavřených i polouzavřených otázek. Polouzavřené otázky vyžadovaly od respondentů zamyslet se a uvést příklad.

První část dotazníku směřovala k zjištění, zda se učitelé zabývali problematikou respektování potřeb dítěte v jednotlivých oblastech

1. Oblast biologická
2. Oblast psychická
3. Oblast sociální

Druhá část dotazníků se zabývala respektováním biologických potřeb dítěte v preprimárním věku z pohledu učitelů se středoškolským vzděláním a učitelů s vysokoškolským vzděláním. Z této části jsem vybrala následující problematiku:

1. Jak se projevuje respektování pravidelného příjmu potravy.
2. Jak se projevují respektování řízených lokomočních pohybových činností.
3. Jak se projevují respektování sebeobslužných činností při stolování.

Třetí část dotazníků se zabývala respektováním psychických potřeb dítěte v preprimárním věku z pohledu učitelů se středoškolským vzděláním a učitelů s vysokoškolským vzděláním. I zde jsem vybrala následující problematiku, která se v mateřských školách vyskytuje.

1. Jak se projevuje respektování volby odpočinku během dne.
2. Jak se projevuje zahrnování komunitní kruh
3. Jak se projevuje respektování prostoru pro vyjádření se.

Čtvrtá část dotazníků se zabývala respektováním sociálních potřeb dítěte v preprimárním věku z pohledu učitelů se středoškolským vzděláním a učitelů s vysokoškolským vzděláním.

1. Jak se projevují modelové činnosti směřující k ochraně osobního bezpečí.
2. Jak se projevují modelové činnosti směřující k prevenci nemoci
3. Jak se projevují modelové činnosti směřující k prevenci úrazů

Pro následné zpracování statistických dat bylo použito výpočtu pro absolutní a relativní četnost. Absolutní četnost označována (n_i) a relativní četnost jako (f_i).

Neubauer, Sedláček, Kříž (2012) při statistických zkoumáních se zaměřujeme také na charakterizování a popis sledovaného statistického znaku prostřednictvím tzv. četností. Absolutní četností (n_i) rozumíme informaci o tom, kolikrát je každá jedna obměna obsažena

v souboru, resp. kolik hodnot se nachází v jistém předem definovaném intervalu hodnot. Relativní četnost (p_i) potom určuje podíl konkrétní obměny resp. podíl hodnot z jednoho intervalu na celkovém počtu naměřených nebo zjištěných hodnot.

Chráska (2007) říká, že pokud není uvedeno jinak, rozumí se označením četnosti tzv. absolutní četnosti (n_i). Někdy bývá také účelné tabulku četnosti doplnit o tzv. relativní četnost (f_i). Relativní četnost (f_i) je podíl četnosti (absolutní) a celkové n .

$$\text{Vzorec: } f_i = n_i / n$$

Relativní četnost je možné vyjádřit i v procentech. V tomto případě se vypočítaná hodnota f_i vynásobí 100%. Relativní četnost poskytuje informaci, jak velká část z celkového počtu hodnot připadá na danou hodnotu, kategorii.

5 Výsledky

Osloveno bylo 18 mateřských škol o počtu 126 učitelů. Jednotlivým mateřským školám byl zaslán prostřednictvím e-mailu dotazník. Celkem bylo odesláno 18 dotazníků. V průvodním dopisu bylo žádáno vedení mateřské školy o rozšíření dotazníku mezi své kolegy. Vraceno prostřednictvím e-mailu bylo pouze 10 dotazníků. Můj předpoklad byl však stanoven na 100 vrácených dotazníků. Pro shromáždění více informací bylo potřeba provést osobní kontakt s vedením jednotlivých mateřských škol a požádat o možnost vyplnění dotazníků jejich zaměstnanci. Celková návratnost od respondentu poté činila 96 zpracovaných dotazníků, což je 76%.

Část 1

Tabulka 3. Zjištění pohlaví učitelů mateřských škol

Učitel	n_i	f_i
Žena	96	100
Muž	0	0

96

Vysvětlivky: n_i absolutní četnost; f_i relativní četnost v %

V souboru 96 respondentů můžeme vidět 100% zastoupení ženského pohlaví jako učitelů tedy v našem případě učitelek mateřských škol.

100% výsledek jsem předpokládala. Dosud si nejsem vědoma toho, že by byl u mužů o učitelství v oboru mateřské školy zájem.

Tabulka 4. Zjištění věku učitelů mateřských škol

Výběr odpovědí	n_i	f_i
Do 30 let	73	76,04
Do 40 let	8	8,33
Do 50 let	10	10,42
Do 60 let	5	5,21

Vysvětlivky: n_i absolutní četnost; f_i relativní četnost v %

Věk učitelů v našem souboru respondentů se pohyboval do 30 let 73 (76,04%), do 40 let 8 (8,33%), do 50 let (10,42%), do 60 let (5,21%). Je zde viditelné mladší zastoupení učitelek mateřských škol.

Předpokládala jsem větší zastoupení učitelek do 40 let. Důvod bych asi viděla ve větší praxi, zkušenostech a že mladší generace ještě studuje a dále se vzdělává.

Tabulka 5. Zjištění typu oslovených mateřské školy

Typ mateřské školy	n_i	f_i
Běžná mateřská škola	96	100
Mateřská škola se specifickým zaměřením	0	0

96

Vysvětlivky: n_i absolutní četnost; f_i relativní četnost v %

Respektování potřeb dítěte v preprimárním věku z pohledu učitelů mateřských škol probíhal v běžné mateřské škole. Pokud by se jednalo o mateřské školy se specifickým zaměřením, otázky obsažené v dotaznících by nebyly dostačující.

Tabulka 6. Zjištění počtu dětí ve třídě

Třída	n_i	f_i
10-20 dětí	8	8,30
21-30 dětí	88	91,70

96

Vysvětlivky: n_i absolutní četnost; f_i relativní četnost v %

Většina učitelů 91,70% se nachází ve třídách s počtem dětí 21-30. Pouze 8,30% vyučuje ve třídách s počtem 10-20 dětí.

Jelikož se spousta mateřských škol rušila, tudíž není divu, že se dnes potýkáme s plnými stavy. Umístění dětí do mateřských škol je pro některé rodiče velmi obtížné. Z praxe musím říci, že pro velký počet dětí ve třídách se odehrává spousta dalších negativních věcí pro ně. Především naše problematika respektování potřeb dítěte a individuální přístup.

Svobodová (2010) poukazuje na nadměrné počty dětí ve třídách. Pokud učitelka má více jak 20 dětí, velmi těžko může vnímat potřeby jednotlivých dětí a reagovat na ně. Může se pouze snažit přiblížit se požadavkům.

Tabulka 7. Zjištění výskytu učitelů v mateřských školách se středoškolským vzděláním a vysokoškolským vzděláním

Učitel	n_i	f_i
Středoškolsky vzdělaný	68	100
Vysokoškolsky vzdělaný	28	100

96

Vysvětlivky: n_i absolutní četnost; f_i relativní četnost v %

V souboru 96 respondentů se vyskytuje 68 středoškolsky vzdělaných učitelů mateřských škol a 28 středoškolsky vzdělaných učitelů mateřských škol.

Zde můžeme vidět poměrně větší zastoupení středoškolských vzdělaných učitelů v mateřských školách (70,83%) než vysokoškolských vzdělaných učitelů mateřských škol (29,17%).

Tabulka 8. Učitelé považující respektování biologických potřeb dítěte za důležité z pohledu středoškolsky vzdělaného učitele mateřské školy a vysokoškolsky vzdělaného učitele mateřské školy

Středoškolsky vzdělaný

Vysokoškolsky vzdělaný

učitel mateřské školy

učitel mateřské školy

Výběr odpovědí	n_i	f_i
Ano	68	100
Ne	0	0
Nevím	0	0
celkem	68	100

Výběr odpovědí	n_i	f_i
Ano	28	100
Ne	0	0
Nevím	0	0
celkem	28	100

Vysvětlivky: n_i absolutní četnost; f_i relativní četnost v %

Ze souboru 96 respondentů považují respektování biologických potřeb dítěte za důležité z pohledu středoškolsky vzdělaného učitele mateřské školy 68 (100%) dotazovaných a vysokoškolsky vzdělaného učitele mateřské školy 28 (100%) dotazovaných.

Tabulka 9. Učitelé považující respektování psychických potřeb dítěte za důležité z pohledu středoškolsky vzdělaného učitele mateřské školy a vysokoškolsky vzdělaného učitele mateřské školy

Středoškolsky vzdělaný

Vysokoškolsky vzdělaný

učitel mateřské školy

učitel mateřské školy

Výběr odpovědí	n_i	f_i
Ano	68	100
Ne	0	0
Nevím	0	0
Celkem	68	100

Výběr odpovědí	n_i	f_i
Ano	28	100
Ne	0	0
Nevím	0	0
Celkem	28	100

Vysvětlivky: n_i absolutní četnost; f_i relativní četnost v %

Ze souboru 96 respondentů považují respektování biologických potřeb dítěte za důležité z pohledu středoškolsky vzdělaného učitele mateřské školy 68 (100%) dotazovaných a vysokoškolsky vzdělaného učitele mateřské školy 2 (100%) dotazovaných.

Tabulka 10. Učitelé považující respektování sociálních potřeb dítěte za důležité z pohledu středoškolsky vzdělaného učitele mateřské školy a vysokoškolsky vzdělaného učitele mateřské školy

Středoškolsky vzdělaný
učitel mateřské školy

Výběr odpovědí	n_i	p_i
Ano	68	100
Ne	0	0
Nevím	0	0
Celkem	68	100

Vysokoškolsky vzdělaný
učitel mateřské školy

Výběr odpovědí	n_i	p_i
Ano	28	100
Ne	0	0
Nevím	0	0
Celkem	28	100

Vysvětlivky: n_i absolutní četnost; p_i relativní četnost v %

Ze souboru 96 respondentů považují respektování biologických potřeb dítěte za důležité z pohledu středoškolsky vzdělaného učitele mateřské školy 68 (100%) dotazovaných a vysokoškolsky vzdělaného učitele mateřské školy 28 (100%) dotazovaných.

V oblasti zjišťování, zda je či není důležité v mateřské škole respektovat potřeby dítěte podle Dunovského jsme nezaznamenali žádnou odchylku. Středoškolsky vzdělaný učitel mateřské školy považuje respektování (biologických, psychický i sociálních) potřeb dítěte v mateřské škole za stejně důležité jako vysokoškolsky vzdělaných učitel mateřské školy.

Tabulka 11. Učitelé, kteří se zabývali problematikou respektování biologických potřeb dítěte z pohledu středoškolsky vzdělaného učitele mateřské školy a vysokoškolsky vzdělaného učitele mateřské školy

Středoškolsky vzdělaný učitel mateřské školy			Vysokoškolsky vzdělaný učitel mateřské školy		
Výběr odpovědí	n_i	f_i	Výběr odpovědí	n_i	f_i
Ano	41	60,29	Ano	18	64,29
Ne	12	17,65	Ne	4	14,29
Nevím	15	22,06	Nevím	6	21,42
Celkem	68	100	celkem	28	100

Vysvětlivky: n_i absolutní četnost; f_i relativní četnost v %

Z pohledu středoškolsky vzdělaných respondentů mateřské školy se problematikou respektování biologických potřeb dítěte zabývalo 60,29 %; 17,65% nezabývalo a 22,06% nevědělo, zda se někdy touto oblastí zabývalo.

Z pohledu vysokoškolsky vzdělaných respondentů mateřské školy se problematikou respektování biologických potřeb dítěte zabývalo 64,29%; nezabývalo 14,29% a 21,42% nevědělo, zda se někdy touto oblastí zabývalo.

Tabulka 12. Učitelé, kteří se zabývali problematikou respektování psychických potřeb dítěte z pohledu středoškolsky vzdělaného učitele mateřské školy a vysokoškolsky vzdělaného učitele mateřské školy

Středoškolsky vzdělaný učitel mateřské školy			Vysokoškolsky vzdělaný učitel mateřské školy		
Výběr odpovědí	n_i	f_i	Výběr odpovědí	n_i	f_i
Ano	36	52,94	Ano	19	67,86
Ne	13	19,12	Ne	6	21,43
Nevím	19	27,94	Nevím	3	4,41
Celkem	68	100	Celkem	28	100

Vysvětlivky: n_i absolutní četnost; f_i relativní četnost v %

Z pohledu středoškolsky vzdělaných respondentů mateřské školy se problematikou respektování psychických potřeb dítěte zabývalo 52,94 %; 19,12% nezabývalo a 27,94% nevědělo, zda se někdy touto oblastí zabývalo.

Z pohledu vysokoškolsky vzdělaných respondentů mateřské školy se problematikou respektování psychických potřeb dítěte zabývalo 67,86%; nezabývalo 21,43% a 4,41% nevědělo, zda se někdy touto oblastí zabývalo.

Tabulka 13. Učitelé, kteří se zabývali problematikou respektování sociálních potřeb dítěte z pohledu středoškolsky vzdělaného učitele mateřské školy a vysokoškolsky vzdělaného učitele mateřské školy

Středoškolsky vzdělaný
učitel mateřské školy

Výběr odpovědí	n_i	f_i
Ano	32	47,06
Ne	12	17,65
Nevím	24	35,29
Celkem	68	100

Vysokoškolsky vzdělaný
učitel mateřské školy

Výběr odpovědí	n_i	f_i
Ano	15	53,57
Ne	3	10,71
Nevím	10	35,72
Celkem	28	100

Vysvětlivky: n_i absolutní četnost; f_i relativní četnost v %

Z pohledu středoškolsky vzdělaných respondentů mateřské školy se problematikou respektování sociálních potřeb dítěte zabývalo 47,06 %; 17,65% nezabývalo a 35,29% nevědělo, zda se někdy touto oblastí zabývalo.

Z pohledu vysokoškolsky vzdělaných respondentů mateřské školy se problematikou respektování sociálních potřeb dítěte zabývalo 53,57%; nezabývalo 10,71% a 35,72% nevědělo, zda se někdy touto oblastí zabývalo.

Středoškolsky vzdělaný učitel mateřské školy i vysokoškolsky vzdělaný učitel mateřské školy se už někdy zabývali problematikou respektování (biologických, psychických i sociálních) potřeb dítěte.

Část 2

Tabulka 14. Jak se projevuje respektování pravidelného příjmu potravy.

Středoškolsky vzdělaný učitel mateřské školy			Vysokoškolsky vzdělaný učitel mateřské školy		
Výběr odpovědí	n_i	f_i	Výběr odpovědí	n_i	f_i
Dítě nutím k jídlu	7	10,29	Dítě nutím k jídlu	3	10,71
Dítěti nabídnou možnost ochutnání	41	60,29	Dítěti nabídnou možnost ochutnání	15	53,57
Úplná volnost ve výběru jídla	20	29,42	Úplná volnost ve výběru jídla	10	35,72
Celkem	68	100	Celkem	28	100

Vysvětlivky: n_i absolutní četnost; f_i relativní četnost v %

Z pohledu středoškolsky vzdělaných respondentů dohlíží na pravidelný příjem potravy u dětí, kdy dávají možnost ochutnání 60,29%; úplnou volnost ve výběru jídla dává 29,42% a dítě nutí k jídlu 10,29% , zde uváděli respondenti, že „nutí“ k jídlu po dohodě s rodičem. Rodič je o vzniklé situaci, že dítě v zařízení mateřské školy není informován. V některých případech jsou učitelé pak poučeni rodičem, které z jídel dětem nechutná a není ho ani doma a přejí si, aby tedy ani ve školce ho nejedlo a u kterých při odmítání jde pouze o „výmysl“ ze strany dítěte.

Z pohledu vysokoškolsky vzdělaných respondentů dohlíží na pravidelný příjem potravy u dětí v mateřské škole, kdy dávají možnost ochutnání 53,57%; úplnou volnost ve výběru jídla dává 35,72% a dítě nutí k jídlu 10,71%. Opět i v tomto případě, že „nutí“ k jídlu byla v některých případech vepsaná poznámka, že na základě konzultace s rodičem.

Jelikož v praxi více slýchávám, že dětem je dáвана volnost ve výběru, čekala jsem větší procentuální zastoupení v odpovědi „úplná volnost ve výběru jídla“, jak z pohledu středoškolsky vzdělaného respondenta mateřské školy, tak vysokoškolsky vzdělaného respondenta mateřské školy.

Tabulka 15. Jak se projevují respektování řízených lokomočních pohybových činností.

Středoškolsky vzdělaný
učitel mateřské školy

Výběr odpovědí	n_i	f_i
Každý den	13	19,12
Nejméně 3x týdně	32	47,06
Méně než 2x týdně	23	33,82
Celkem	68	100

Vysokoškolsky vzdělaný
učitel mateřské školy

Výběr odpovědí	n_i	f_i
Každý den	2	7,14
Nejméně 3x týdně	11	39,29
Méně než 2x týdně	15	53,57
Celkem	28	100

Vysvětlivky: n_i absolutní četnost; f_i relativní četnost v %

Zde již můžeme pozorovat změnu z pohledu středoškolsky vzdělaného respondenta mateřské školy a vysokoškolsky vzdělaného respondenta mateřské školy v provádění řízených lokomočních pohybových činností u dětí preprimárního věku.

Jak je patrné, středoškolsky vzdělaný učitel mateřské školy provádí řízené pohybové činnosti u dětí preprimárního věku nejméně 3x týdně 47,06% oproti tomu vysokoškolsky vzdělaným učitelem mateřské školy, provádí méně než 2x týdně 53,57%.

V průzkumné šetření jsem očekávala větší procentuální zastoupení v odpovědi „každý den“ u vysokoškolsky vzdělaného respondenta. Neboť jsem předpokládala, že je více s problematikou důležitosti pohybu dítěte seznámen a již slyšel řadu přednášek a praktických rad.

Tato část byla dále zpracována v kontingenční tabulce.

Tabulka 16. Jak se projevuje respektování sebeobslužných činností při stolování.

Středoškolsky vzdělaný
učitel mateřské školy

Výběr odpovědí	n_i	f_i
Dětem dávám úplnou samostatnost	18	26,47
Vše je dětem nachystáno	22	32,35
Dětem je nachystáno částečně	28	41,18
Celkem	68	100

Vysokoškolsky vzdělaný
učitel mateřské školy

Výběr odpovědí	n_i	f_i
Dětem dávám úplnou samostatnost	2	7,14
Vše je dětem nachystáno	11	39,29
Dětem je nachystáno částečně	15	53,57
Celkem	28	100

Vysvětlivky: n_i absolutní četnost; f_i relativní četnost v %

Středoškolsky vzdělaný respondent mateřské školy dává možnost dětem provádět sebeobslužné činnosti při stolování, kdy je dítěti nachystáno jen částečně 41,18%, vše je dětem nachystáno 32,35%, dětem je dávána úplná samostatnost 26,47%.

Z pohledu vysokoškolsky vzdělaných respondentů mateřské školy dává možnost dětem provádět sebeobslužné činnosti při stolování, kdy je dítěti nachystáno jen částečně 53,57% vše je nachystáno 39,29% , dětem je dávána úplná samostatnost 7,14%.

Zde mne překvapilo, že středoškolsky vzdělaný respondent mateřské školy dává dětem procentuálně větší úplnou samostatnost v sebeobslužných činnostech, oproti vysokoškolsky vzdělanému respondentovi mateřské školy. Důvod si vysvětluji v souladu s tím, že máme větší zastoupení mladších učitelů, tudíž i předpokládám, že jsou možná více „benevolentní“, nezkušení, mají méně praxe.

Část 3

Tabulka 17. Jak se projevuje respektování volby odpočinku během dne.

Středoškolsky vzdělaný
učitel mateřské školy

Výběr odpovědí	n_i	f_i
Ano	35	51,47
Ne	8	11,76
Pouze ve vyhrazeném čase	25	36,76
Celkem	68	100

Vysokoškolsky vzdělaný
učitel mateřské školy

Výběr odpovědí	n_i	f_i
Ano	21	75,00
Ne	3	10,71
Pouze ve vyhrazeném čase	4	14,29
Celkem	28	100

Vysvětlivky: n_i absolutní četnost; f_i relativní četnost v %

Z pohledu středoškolsky vzdělaných respondentů mateřské školy dává dětem možnost volby odpočinku během dne 51,47% ano, 36,76% pouze ve vyhrazeném čase, 11,76% nedává

Z pohledu vysokoškolsky vzdělaných respondentů mateřské školy dává dětem možnost volby odpočinku během dne 75,00% ano, 14,29% pouze ve vyhrazeném čase, 10,71% nedává

V průzkumném šetření v procentuálním zastoupení je patrné, že vysokoškolsky vzdělaný respondent mateřské školy, více dává dětem možnost odpočinku. Tento výsledek jsem očekávala, neboť jsem předpokládala, že je seznámen s rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání a problematikou odpočinku a spaním v mateřské škole.

Tabulka 18. Jak se projevuje zahrnování komunitního kruh

Středoškolsky vzdělaný
učitel mateřské školy

Výběr odpovědí	n_i	f_i
Každý den	22	32,35
Nejméně 3x týdně	42	61,76
Méně než 2x týdně	4	5,88
Celkem	68	100

Vysokoškolsky vzdělaný
učitel mateřské školy

Výběr odpovědí	n_i	f_i
Každý den	18	64,29
Nejméně 3x týdně	8	28,57
Méně než 2x týdně	2	7,14
Celkem	28	100

Vysvětlivky: n_i absolutní četnost; f_i relativní četnost v %

Středoškolsky vzdělaný respondent mateřské školy zahrnuje při své práci komunitní kruh s dětmi nejméně 3x denně 61,76%, každý den 32,35%, méně než 2x denně 5,88%.

Vysokoškolsky vzdělaný respondent mateřské školy zahrnuje při své práci komunitní kruh s dětmi 64,29% každý den, 28,57% nejméně 3x denně, 7,14% méně než 2x denně.

V průzkumné šetření v procentuální zastoupení v odpovědích vidím nepatrný rozdíl v provádění komunitního kruhu u středoškolsky vzdělaného respondenta a vysokoškolsky vzdělaného respondenta mateřské školy. Očekávala jsem většího rozdílu mezi respondenty, neboť jsem opět přikládala větší váhu vysokoškolsky vzdělanému respondentovi.

Tato část byla dále zpracována v kontingenční tabulce.

Tabulka 19. Jak se projevuje respektování prostoru pro vyjádření se.

Středoškolsky vzdělaný
učitel mateřské školy

Výběr odpovědí	n_i	f_i
Každému dítěti	16	23,53
Pouze mnou zvolenému dítěti	11	16,18
Dítěti, které chce hovořit	41	60,29
Hovořím pouze „já“	0	0
Celkem	68	100

Vysokoškolsky vzdělaný
učitel mateřské školy

Výběr odpovědí	n_i	f_i
Každému dítěti	6	21,43
Pouze mnou zvolenému dítěti	9	32,14
Dítěti, které chce hovořit	13	46,43
Hovořím pouze „já“	0	0
Celkem	28	100

Vysvětlivky: n_i absolutní četnost; f_i relativní četnost v %

Středoškolsky vzdělaný respondent mateřské školy dává prostor dítěti se vyjádřit v komunitním kruhu, vždy když dítě chce 60,29%, každému dítěti 23,53% a pouze zvolenému dítěti 16,18%.

Vysokoškolsky vzdělaný respondent mateřské školy dává prostor dítěti se vyjádřit v komunitním kruhu, vždy když dítě chce 46,43%, pouze zvolenému dítěti 32,14% a každému dítěti 21,43%.

V této otázce sama nevím, co bych jako učitelka mateřské školy zvolila. Většinou praktikuji, že se zeptám každého dítěte, popřípadě mu v odpovědi pomůžu nebo se vyptávám doplňujícími otázkami. Ovšem většinou se situace vyvine tak, že hovoří děti, které chtějí a navzájem se překřikují.

Tato část byla dále zpracována v kontingenční tabulce.

Část 4

Tabulka 20. Jak se projevují modelové činnosti směřující k ochraně osobního bezpečí.

Středoškolsky vzdělaný
učitel mateřské školy

Výběr odpovědí	n_i	f_i
Ano	68	100
Ne	0	0
Celkem	68	100

Vysokoškolsky vzdělaný
učitel mateřské školy

Výběr odpovědí	n_i	f_i
Ano	28	100
Ne	0	0
Celkem	28	100

Vysvětlivky: n_i absolutní četnost; f_i relativní četnost v %

Středoškolsky vzdělaný respondent i vysokoškolsky vzdělaný respondent mateřské školy provádějí s dětmi modelové činnosti směřující k ochraně osobního bezpečí.

Tabulka 21. Jak se projevují modelové činnosti směřující k prevenci nemoci

Středoškolsky vzdělaný
učitel mateřské školy

Výběr odpovědí	n_i	f_i
Ano	68	100
Ne	0	0
Celkem	68	100

Vysokoškolsky vzdělaný
učitel mateřské školy

Výběr odpovědí	n_i	f_i
Ano	28	100
Ne	0	0
Celkem	28	100

Vysvětlivky: n_i absolutní četnost; f_i relativní četnost v %

Středoškolsky vzdělaný respondent i vysokoškolsky vzdělaný respondent mateřské školy provádějí s dětmi modelové činnosti směřující k prevenci nemoci.

Tabulka 22. Jak se projevují modelové činnosti směřující k prevenci úrazů

Středoškolsky vzdělaný
učitel mateřské školy

Vysokoškolsky vzdělaný
učitel mateřské školy

Výběr odpovědí	n_i	f_i
Ano	68	100
Ne	0	0
Celkem	68	100

Výběr odpovědí	n_i	f_i
Ano	28	100
Ne	0	0
Celkem	28	100

Vysvětlivky: n_i absolutní četnost; f_i relativní četnost v %

Středoškolsky vzdělaný respondent i vysokoškolsky vzdělaný respondent mateřské školy provádí s dětmi modelové činnosti směřující k prevenci úrazů.

Ve čtvrté části ve zvolené odpovědi „ANO“ uváděli respondenti také příklady. Zaznamenala jsem více příkladů, souvislých vět a zamýšlení se nad otázkou u vysokoškolsky vzdělaného učitele mateřské školy. U středoškolsky vzdělaného učitele mateřské školy spíše převládaly strohé příklady.

Na základě rozdílu v četnostech byly stanoveny statistické hypotézy.

Pro první část směřující k zjištění, zda se učitele zabývají problematikou respektování potřeb dítěte v jednotlivých oblastech byly stanoveny následující hypotézy.

H1 Existuje rozdíl v zabývání se problematikou respektování biologických potřeb dítěte u středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaného učitele mateřské školy.

H2 Existuje rozdíl v zabývání se problematikou respektování psychických potřeb dítěte u středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaného učitele mateřské školy.

H3 Existuje rozdíl v zabývání se problematikou respektování sociální potřeb dítěte u středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaného učitele mateřské školy.

Pro druhou část zabývající se biologickou oblastí respektování potřeb dítěte z pohledu středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaných učitelů mateřských škol byly stanoveny následující statistické hypotézy.

H4 Existuje rozdíl v respektování pravidelného příjmu potravy u středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaného učitele mateřské školy

H5 Existuje rozdíl v respektování řízených lokomočních pohybových činností u středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaného učitele mateřské školy

H6 Existuje rozdíl v respektování sebeobslužných činností při stolování u středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaného učitele mateřské školy.

Pro třetí část zabývající se psychickou oblastí respektování potřeb dítěte z pohledu středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaných učitelů mateřských škol byly stanoveny následující statistické hypotézy:

H7 Existuje rozdíl v respektování volby odpočinku během dne u středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaného učitele mateřské školy

H8 Existuje rozdíl v zahrnování komunitního kruhu u středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaného učitele mateřské školy

H9 Existuje rozdíl v respektování prostoru pro vyjádření se u středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaného učitele mateřské školy

Pro čtvrtou část zabývající se sociální oblastí respektování potřeb dítěte z pohledu středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaných učitelů mateřských škol nebyla hypotetická tvrzení stanovena. Nevznikly zde rozdíly v četnostech.

Chráska (2007) uvádí, že tohoto testu významnosti je možné využít například v případech, kdy rozhodujeme, zda existuje souvislost (závislost) mezi dvěma pedagogickými jevy, které byly zachyceny pomocí nominálního (ordinálního) měření. Tato situace je častá při zpracování výsledků dotazníkových šetření. Výsledky získané dotazníkovým šetřením je nutno nejdříve zapsat do tzv. kontingenční tabulky. Čísla v tabulce (bez závorek) vyjadřují četnosti. Čísla vpravo od tabulky a pod tabulkou uvádějí celkem tzv. marginální (okrajové) četnosti, tj. součty četnosti v řádcích a sloupcích tabulky.

Test nezávislosti chí-kvadrát začíná opět formulováním nulové a alternativní hypotézy.

H_0 není závislost (souvislost)

H_A je závislost (souvislost)

Testování významnosti jsme provedli na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Dalším krokem byl výpočet očekávané četnosti O pro každé pole v tabulce. Očekávané četnosti jsou „teoretické“ četnosti, které by odpovídaly platnosti nulové hypotézy. Jsou uvedeny v závorkách. Očekávanou četnost pro příslušné pole kontingenční tabulky lze vypočítat, že násobíme vždy odpovídající marginální četnosti v tabulce a tento součin potom dělíme celkovou četností.

Vzorec: $x^2 = (P - O)^2 / O$

Testové kritérium x^2 jsme vypočetli jako součet hodnot pro všechna pole kontingenční tabulky. Vypočítaná hodnota x^2 je ukazatelem velikosti rozdílu mezi skutečností a vyslovenou nulovou hypotézou.

Dále jsme srovnali vypočítanou hodnotu testového kritéria s hodnotou kritickou.

$f = (r-1) * (s-1)$ r – řádky v tabulce s – sloupce v tabulce

$$x^2_{0,05}(2) = 5,991$$

Tabulka 23. Kontingenční tabulka pro zabývání se problematikou biologických potřeb dítěte

	Ano	Ne	Nevím	Celkem
SŠ	41 (41,79)	12 (11,33)	15 (14,87)	68
VŠ	18 (17,21)	4 (4,67)	6 (6,13)	28
Celkem	59	16	21	96

Vysvětlivky: SŠ – středoškolsky vzdělaný učitel mateřské školy

VŠ - vysokoškolsky vzdělaný učitel mateřské školy

H_0 Mezi učiteli není rozdíl v provádění řízených lokomočních pohybových činností

H_A Mezi učiteli je rozdíl v provádění řízených lokomočních pohybových činností.

Vypočítané hodnoty: $\chi^2 = 0,01 + 0,04 + 0,00 + 0,04 + 0,10 + 0,00 = 0,19$

Na základě hladiny významnosti $\alpha = 0,05$ nelze prokázat, zda je mezi učiteli statisticky významný rozdíl.

Tabulka 24. Kontingenční tabulka pro zabývání se problematikou psychických potřeb dítěte

	Ano	Ne	Nevím	Celkem
SŠ	36 (38,96)	13 (13,46)	19 (15,58)	68
VŠ	19 (16,04)	6 (5,54)	3 (6,42)	28
Celkem	55	19	22	96

Vysvětlivky: SŠ – středoškolsky vzdělaný učitel mateřské školy

VŠ - vysokoškolsky vzdělaný učitel mateřské školy

H_0 Mezi učiteli není rozdíl v provádění řízených lokomočních pohybových činností

H_A Mezi učiteli je rozdíl v provádění řízených lokomočních pohybových činností.

Vypočítané hodnoty: $\chi^2 = 0,22 + 0,02 + 0,75 + 0,55 + 0,04 + 1,82 = 3,4$

Na základě hladiny významnosti $\alpha = 0,05$ nelze prokázat, zda je mezi učiteli statisticky významný rozdíl.

Tabulka 25. Kontingenční tabulka pro zabývání se problematikou sociálních potřeb dítěte

	Ano	Ne	Nevím	Celkem
SŠ	32 (33,29)	12 (10,63)	24 (24,08)	68
VŠ	15 (13,71)	3 (4,38)	10 (9,92)	28
Celkem	47	15	34	96

Vysvětlivky: SŠ – středoškolsky vzdělaný učitel mateřské školy

VŠ - vysokoškolsky vzdělaný učitel mateřské školy

H_0 Mezi učiteli není rozdíl v provádění řízených lokomočních pohybových činností

H_A Mezi učiteli je rozdíl v provádění řízených lokomočních pohybových činností.

Vypočítané hodnoty: $\chi^2 = 0,05 + 0,18 + 0,00 + 0,12 + 0,43 + 0,00 = 0,78$

Na základě hladiny významnosti $\alpha = 0,05$ nelze prokázat, zda je mezi učiteli statisticky významný rozdíl.

Tabulka 26. Kontingenční tabulka pro respektování pravidelného příjmu potravy.

	Dítě nutím k jídlu	Dítěti nabídnu možnost ochutnání	Úplná volnost ve výběru	Celkem
SŠ	7 (7,08)	41 (39,67)	20 (21,25)	68
VŠ	3 (2,92)	15 (16,33)	10 (8,75)	28
Celkem	10	56	30	96

Vysvětlivky: SŠ – středoškolsky vzdělaný učitel mateřské školy

VŠ - vysokoškolsky vzdělaný učitel mateřské školy

H_0 Mezi učiteli není rozdíl v provádění řízených lokomočních pohybových činností

H_A Mezi učiteli je rozdíl v provádění řízených lokomočních pohybových činností.

Vypočítané hodnoty: $\chi^2 = 0,00+0,04+0,07+0,00+0,11+0,18 = 0,4$

Na základě hladiny významnosti $\alpha = 0,05$ nelze prokázat, zda je mezi učiteli statisticky významný rozdíl

Tabulka 27. Kontingenční tabulka pro řízení lokomočních pohybových činností

	Každý den	Nejméně 3x týdně	Méně než 2x týdně	Celkem
SŠ	13 (10,62)	32 (30,46)	23 (26,92)	68
VŠ	2 (4,38)	11 (12,54)	15 (11,08)	28
Celkem	15	43	38	96

Vysvětlivky: SŠ – středoškolsky vzdělaný učitel mateřské školy

VŠ - vysokoškolsky vzdělaný učitel mateřské školy

H_0 Mezi učiteli není rozdíl v provádění řízených lokomočních pohybových činností

H_A Mezi učiteli je rozdíl v provádění řízených lokomočních pohybových činností.

Vypočítané hodnoty: $\chi^2 = 0,53+0,08+0,58+1,29+0,19+1,39 = 4,06$

Bylo zjištěno, že vypočítaná hodnota testového kritéria je nižší než hodnota kritická. Bylo možné přijmout nulovou hypotézu. Mezi učiteli nebyl prokázán statisticky významný rozdíl v provádění řízených lokomočních pohybových činností.

Tabulka 28. Kontingenční tabulka pro respektování sebeobslužných činností při stolování

	Dětem dávám úplnou samostatnost	Vše je dětem nachystáno	Dětem je nachystáno částečně	Celkem
SŠ	18 (14,17)	22 (23,37)	28 (30,46)	68
VŠ	2 (5,83)	11 (9,63)	15 (12,54)	28
Celkem	20	33	43	96

Vysvětlivky: SŠ – středoškolsky vzdělaný učitel mateřské školy

VŠ - vysokoškolsky vzdělaný učitel mateřské školy

H_0 Mezi učiteli není rozdíl v provádění řízených lokomočních pohybových činností

H_A Mezi učiteli je rozdíl v provádění řízených lokomočních pohybových činností.

Vypočítané hodnoty: $\chi^2 = 1,04+0,08+0,20+2,52+0,19+0,48 = 4,51$

Bylo zjištěno, že vypočítaná hodnota testového kritéria je nižší než hodnota kritická. Bylo možné přijmout nulovou hypotézu. Mezi učiteli nebyl prokázán statisticky významný rozdíl v respektování sebeobslužných činností při stolování.

Tabulka 29. Kontingenční tabulka pro respektování volby odpočinku během dne

	Ano	Ne	Pouze vy vyhrazeném čase	Celkem
SŠ	35 (39,67)	8 (8,5)	25 (37,54)	68
VŠ	21 (16,33)	3 (3,5)	4 (15,46)	28
Celkem	56	12	53	96

Vysvětlivky: SŠ – středoškolsky vzdělaný učitel mateřské školy

VŠ - vysokoškolsky vzdělaný učitel mateřské školy

H_0 Mezi učiteli není rozdíl v provádění komunitního kruhu

H_A Mezi učiteli je rozdíl v provádění komunitního kruhu

Vypočítané hodnoty: $\chi^2 = 0,55 + 0,03 + 4,19 + 1,34 + 0,07 + 8,49 = 14,64$

Na základě hladiny významnosti $\alpha = 0,05$ nelze prokázat, zda je mezi učiteli statisticky významný rozdíl.

Tabulka 30. Kontingenční tabulka pro provádění komunitního kruhu

	Každý den	Nejméně 3x týdně	Méně než 2x týdně	Celkem
SŠ	22 (28,33)	42 (35,42)	4 (4,25)	68
VŠ	18 (11,66)	8 (14,58)	2 (1,75)	28
Celkem	40	50	6	96

Vysvětlivky: SŠ – středoškolsky vzdělaný učitel mateřské školy

VŠ - vysokoškolsky vzdělaný učitel mateřské školy

H_0 Mezi učiteli není rozdíl v provádění komunitního kruhu

H_A Mezi učiteli je rozdíl v provádění komunitního kruhu

Vypočítané hodnoty: $\chi^2 = 1,41 + 1,22 + 0,60 + 3,45 + 2,97 + 0,04 = 9,69$

Vypočítaná hodnota testového kritéria je vyšší než hodnota kritická. Bylo možné odmítnout nulovou hypotézu. Mezi učiteli byl prokázán statisticky významný rozdíl v provádění komunitního kruhu.

Tabulka 31. Kontingenční tabulka pro dávání prostoru dětem vyjádřit se

	Každému dítěti	Pouze mnou zvolenému dítěti	Dítěti, které chce hovořit	Celkem
SŠ	16 (15,58)	11 (14,17)	41 (38,25)	68
VŠ	6 (6,42)	9 (5,83)	13 (15,75)	28
Celkem	22	20	54	96

Vysvětlivky: SŠ – středoškolsky vzdělaný učitel mateřské školy

VŠ - vysokoškolsky vzdělaný učitel mateřské školy

H_0 Mezi učiteli není rozdíl v dávání prostoru dětem vyjádřit se v komunitním kruhu.

H_A Mezi učiteli je rozdíl v dávání prostoru dětem vyjádřit se v komunitním kruhu.

Vypočítané hodnoty: $\chi^2 = 0,01 + 0,71 + 0,20 + 0,03 + 1,72 + 0,48 = 3,15$

Bylo zjištěno, že hodnota testového kritéria je nižší než hodnota kritická. Bylo možné přijmout nulovou hypotézu. Mezi učiteli nebyl prokázán statisticky významný rozdíl v dávání prostoru dětem vyjádřit se v komunitním kruhu.

6 Diskuse

V teorii poukazuji na důležitost komunikace, jak ze strany rodičů ke svým dětem, tak ze strany učitelů a dětí. V hypotetických tvrzeních, zda existuje rozdíl v provádění komunitního kruhu u středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaného učitele mateřské školy byl prokázán statisticky významný rozdíl. Právě zde se předpokládá, že probíhá komunikace nejčastěji. Dítě se může vyjádřit před celou skupinou, může reagovat na ostatní, doplňovat jejich příklady a získávat různé zkušenosti.

V dalších stanovených hypotetických tvrzeních nebyly prokázány statisticky významné rozdíly.

Jak už jsem se zmínila pracuji jako učitelka v mateřské škole a ráda bych pár větičkami uvedla některé poznámky, které se vyskytovaly v dotaznících. V části dohlížení u dětí na pravidelný příjem potravy, bylo zaznamenáno poznámek typu: „na dohodě s rodičem nutím k jídlu“ nebo „po dohodě s rodičem má dítě volnost ve výběru jídla“. Tohle je snad ve všech mateřských školách jeden z nejdiskutovanějších problémů. Ne všem rodičům vyhovuje, že dítě má možnost volby například mezi suchým rohlíkem a rohlíkem s pomazánkou. Rodiče to argumentují, že si za jídlo platí, tak bude jejich dítě jíst všechno, co ten den je na jídelníčku. Jiní zase tvrdí, že když nechce jíst, ať teda není. Učitelé jsou pak stavěni do nepříjemné situace, jak vyhovět všem rodičům a přitom zavést „jednotné“ pravidla. Teorie říká, že dítě potřebuje vyváženou stravu pro svůj růst. K životosprávě beze sporu také patří pohyb a odpočinek.

V kapitole „osobnost dítěte“ uvádím, co je úkolem pohybové výchovy v mateřské škole. Jak je důležitá pro správný růst a vývoj dítěte. Provádění lokomočních pohybových činností je jedna z oblastí, která se v dnešních mateřských školách provádí málo, i když nám to ukládá rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Důvodů, proč se tak nekoná může být několik. Jeden z největších je velký počet dětí ve třídách. Ten bývá kolem 28 dětí. Když jsem prošla znovu dotazníky, tak jsem u některých respondentů našla poznámky, že neprovádějí lokomoční pohybové činnosti, tak často pro právě velký počet dětí a pro nevhodný prostor ve třídě. Myslím si, že někdy je ve třídách umístěno opravdu moc dětí a mohl by se počet snížit. Na velký počet dětí bylo také poukázáno v otázce, které formy vyučování učitelé provádějí. Mnozí učitelé praktikují hromadnou formu vyučování, avšak někteří by rádi se více věnovali individuální formě nebo skupinové.

Velice aktuální téma je odpočinek neboli spánek po obědě v mateřských školách. Myslím si, že ať je to dítě ve věku od 3-5 let nebo starší, odpočinek potřebuje. Ze zkušenosti

vím, že dítě se uklidní, uvolní, relaxuje. Nepraktikuji slovo „spát“ to v dětech vyvolává podle mého nějakou představu, že „musí spát“, ale spíše je motivuji k pohádce a odpočinku po dobrém jídle a k další činnosti, ke které bychom měli nabrat sílu. Stejně tak nepoužívám, jak je nyní oblíbené pouštění televize a přehrávání pohádek na dvd nosičích, ale spíše mluvené slovo v podobě čtení příběhu, pohádek, básniček a další.

Již v teorii se zmiňuji, jak je spánek i odpočinek důležitý a co může způsobit jeho nedostatek. Psycholožka Lažová (2013) říká, že bychom měli mít na mysli, že potřeba spánku je individuální. Dále uvádí, že dítě by se mělo naučit brát ohled nejen na sebe, ale i na ostatní, že potřebují odpočinek.

Ovšem najdou se i takové děti, které nebudou spát a ani odpočívat nebo si to rodiče vyloženě nepřejí, protože jim dítě neusne večer. Toto uvedení by nemělo u učitelky obstát. Ona je ta, která respektuje zájem a potřebu dítěte.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004) uvádí, že v denním programu je respektována individuální potřeba aktivity, spánku a odpočinku dětí. Donucovat děti ke spánku na lůžku je nepřipustné.

Veřejný ochránce práv (2013) reaguje na dobu odpoledního odpočinku, že žádná vyhláška ani předpis neexistuje. Mateřská škola musí vycházet z věcné a psychosociální podmínky a podmínek životosprávy a organizace uvedené v rámcově vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.

V teoretické části jsem základní potřeby dítěte rozdělila podle Dunovského na: biologickou, psychickou a sociální. Na základě zamýšlení se a nad výsledky průzkumného šetření bych tyto oblasti vysvětlila z pohledu učitelky takto: část biologickou jako „jasnou“ každé dítě v mateřské škole dostane najíst a napít, část psychickou vnímám jako velice citlivou, ke každému dítěti se přistupuje individuálně, část sociální by bylo možné uchopit jako „automatickou“ dítě někde patří (společnost, rodina, prostředí mateřské školy, kde je v bezpečí a je mu dávana láska).

V teoretické části se věnuji vzdělávání učitelů. Mgr. Marie Těthalová (2014) je toho názoru, že situace s nekvalifikovanými pedagogy je opravdu akutní. Od ledna 2015 má vejít v platnost zákon, který se bude týkat kvalifikace pedagogických pracovníků. Jedná se o první krok ke zvýšení kvality českého školství.

Doc. Eva Opavilová (2014) je toho názoru, že člověk se potřebuje vzdělávat, potřebuje se pořád učit, ale jde o to, aby učení mělo nějaký význam. Takové vzdělání by mělo vycházet z vnitřní potřeby. Z potřeby něco přinášet i dětem, se kterými pracujeme. Některé učitelky se vzdělávají,

avšak je to může obohatit osobně, ale vůbec nevědí jak to mohou předat na děti. Opravilová nezastává ideu, že by se měli pedagogické školy rušit, ale že by měl existovat vyšší stupeň profesního vývoje. Dále říká, že vysokoškolské vzdělání by mělo být základem pro vysoce profesionální činnost. Vedle kvalitní středoškolačky by měla být učitelka – odborník na pedagogickou diagnostiku a problematiku se specifickými vzdělávacími potřebami.

Při zjišťování věku učitelů v našem případě učitelek působící v mateřských školách bylo větší zastoupení do 30 let. S Opravilovou (2014) musím také souhlasit v názoru, že velice nízkou má autoritu osmnáctiletá učitelka pro matky, které rodí čím dál později kolem 29 let. Přesvědčí taková mladá učitelka matku, že to s dítětem myslí dobře a rozumí mu. V odborných diskusích by měla být adekvátním partnerem a zde věk hraje určitou roli.

7 Závěr

Výsledky v průzkumném šetření ukázaly, že rozdíly v respektování potřeb dítěte v preprimárním věku z pohledu učitelů mateřské školy byly nepatrné. Obě skupiny učitelů mateřských škol považovaly respektování potřeb dítěte za důležité. Stejně tak se většina z nich už někdy touto problematikou zabývala.

V části, která byla věnována zjištění, zda se učitele zabývali problematikou respektování biologických, psychických a sociální potřeb dítěte nebylo možné prokázat, zda je mezi učiteli statisticky významný rozdíl.

V oblasti respektování biologických potřeb dítěte z pohledu učitelů mateřských škol nebyl prokázán statisticky významný rozdíl mezi učiteli.

V oblasti respektování psychických potřeb dítěte z pohledu učitelů mateřských škol byl prokázán statisticky významný rozdíl pouze u provádění komunitního kruhu s dětmi.

V oblasti respektování sociálních potřeb dítěte nebyl shledán žádný rozdíl v četnostech z pohledu středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaného učitele mateřské školy. Tudíž nebyly ani stanoveny hypotetická tvrzení.

Nemohu potvrdit, že u středoškolsky či vysokoškolsky vzdělaného učitele existuje rozdíl v respektování potřeb dítěte v mateřské škole.

Nepatrných rozdílů jsem zaznamenala v odpovědích polouzavřených otázek. Zde bylo vidět u vysokoškolsky vzdělaného učitele mateřské školy zamyšlení se nad otázkou, uvádění konkrétních příkladů a možností jak tuto oblast uchopit v praxi.

Myslím si, že cíle v praktické části byly splněny. Tato část mne seznámila s různými statistickými metody, o kterých jsem věděla pouze teoreticky, ale nikdy si je nevyzkoušela na konkrétních příkladech. Mým cílem v teoretické části bylo seznámit s klíčovými pojmy a oblastmi, které uchopovaly praktickou část. Podle mého uvážení byl tento cíl naplněn a splnil celou podstatu této práce. I zde mohu říci, že se mi některé informace staly přínosem pro praxi.

Pro průzkumné šetření bylo použito dotazníku, který byl následně rozeslán e-mailem a pro jeho malou návratnost bylo poté použito osobního navštívení jednotlivých mateřských škol v městě Opava. I přes osobní kontakt nebyla návratnost 100%. Očekávala jsem daleko větší shromáždění informací a spolupráci prostřednictvím e-mailu.

Jelikož pracuji jako učitelka v mateřské škole mám k této problematice velice blízko. Práce má pro mne velký význam. Nejen časem, který jsem ji věnovala, ale i vtažením tohoto tématu do

svého zaměstnání, mezi své kolegyně na pracovišti a pozorování dětí v jednotlivých oblastech jejich potřeb.

Ve své práci jsem se zabývala průzkumným šetřením v respektování potřeb dítěte v preprimárním věku z pohledu učitelů mateřských škol. Tato oblast by se také dala uchopit v jakém prostředí se mateřská škola nachází, zda město nebo vesnice. Také, zda se jedná o velké mateřské školy, kde se nachází šest tříd nebo jen dvě, popřípadě jednotřídka nebo kolik dětí se ve třídě nachází v porovnání většího počtu dětí ve třídě a jejich respektování potřeb s menším počtem dětí ve třídě a jejich respektování potřeb opět z pohledu učitelů. V mém případě bylo celé průzkumné šetření prováděno v běžné mateřské škole, ovšem existují i speciální mateřské školy, kde se také objevuje problematika respektování potřeb dítěte.

Seznam použité literatury

1. BERDYCHOVÁ, J., L. BĚLINOVÁ a M. BRTÍKOVÁ. *Výchova dítěte předškolního věku*. Praha: Horizont, 1980.
2. BIDDULPH, Steve. *Výchova kluků*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-161-1.
3. COLLINS, W. Andrew a Stanley A. KUCZAJ. *Developmental Psychology*. Macmillan Publishing Company, 1991. 0023770104.
4. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 978-80- 7367-273-7.
5. DUNLAP, Linda L. *What All Children Need: Theory and application*. University Press of America, 2002. 0761822739.
6. DUNOVSKÝ, Jiří. *Sociální pediatrie: vybrané kapitoly*. Grada Pub., 1999. ISBN 80- 7169-254-9.
7. DURDOVÁ, Irena. *Sportovní management*. 1. vyd. Ostrava: VŠB TU-Ostrava, 2002. ISBN 80-248-0130-2.
8. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008. ISBN 80-85931-79-6.
9. GILLERNOVÁ, I., S. HERMOCHOVÁ a R. ŠUBRT. *Sociální dovednosti učitele*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. ISBN 80-7066-039-2.
10. HERDER, Hans Herbert. *Každodenní problémy v mateřské škole*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-010-3.
11. HORKÁ , Hana. *Výchova pro 21. století*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-85-0.
12. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 987-80-247-1369-4.
13. JŮVA, Vladimír. *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-06-0
14. KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA. *Předškolní a elementární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
15. MADSEN, K.B. *Moderní motivace*. Praha: Academia, 1979.
16. MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíce potřebují*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-853-8.
17. MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-085-5.

18. MARÁDOVÁ, Eva a Lenka KUBRICHTOVÁ. *Rodinná výchova*. Praha: Fortuna, 1997. ISBN 80-7168-334-5.
19. NEUBAUER, J., M. SEDLÁČÍK a O. KŘÍŽ. *Základy statistiky. Aplikace v technických a ekonomických oborech*. Havlíčkův Brod: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4273-1.
20. PAŘÍZEK, V. *Obecná pedagogika*. Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 80-7066-339-1.
21. PŘÍHODA, Václav. *Úvod do pedagogické psychologie*. SPN, 1956.
22. PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3470-5.
23. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogiky*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.
24. PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 80 7367-647-8.
25. STROUHAL, Martin. *Teorie výchovy*. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, 2013. ISBN 978-80-247-4212-0.
26. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled sociální psychologie*. Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-2440-929-1.
27. ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Komunikace mezi rodičem a dítětem*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2698-4.
28. ŠŤASTNÁ, Anna. *Neúplné rodiny v české populaci a ve vybraných evropských zemích*. VÚPSV, 2009. ISBN 978-80-7416-038-7.
29. ŠTVERÁK, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha: SPN, 1983. ISBN 80-7416-03-6.
30. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Karolinum, 2012. ISBN 80-2462-153-3.
31. WEIKERT, Annegret. *Výchova dítěte*. Praha: Vašut, 2007. ISBN 978-80-7236-527-2.
32. REICHLI, Gail a Caroline WINKLER. Překlad CICHÁ, Kateřina. *Výchova dětí 1000+1 rada*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1638-8.
33. DOSTÁL, Antonín a Eva OPRAVILOVÁ. *Úvod do předškolní pedagogiky*. Praha: SPN, 1985.
34. BRDEK, Miroslav a Helena VYCHOVÁ. *Evropská vzdělávací politika*. Praha: ASPI Publishing, 2004. ISBN 80-86395-96-0.
35. DVOŘÁKOVÁ, Hana. *Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-693-4.

36. SVOBODOVÁ, Eva. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2010. ISBN 80-86307-39-5.
37. TĚTHALOVÁ, Marie. Spát, nebo nespát? To je otázka!. *Informatorium 3-8*. 2013, č.9, s.19. ISSN 1210-7506.
38. TĚTHALOVÁ, Marie. Pohled ministerstva školství na polední odpočinek v MŠ. *Informatorium 3-8*. 2013, č. 10, s. 6. ISSN 1210-7506.
39. TĚTHALOVÁ, Marie. Kvalifikace pedagogů. *Informatorium 3-8*. 2014, č. 11, s. 4. ISSN 1210-7506.
40. TĚTHALOVÁ, Marie. Učitelka mateřské školy by měla být flexibilní a umět věci domýšlet. *Informatorium 3-8*. 2014, č. 14, s. 8. ISSN 1210-7506.

Seznam elektronických zdrojů

1. KUPCOVÁ, Martina a Kateřina SMOLÍKOVÁ. Vzdělávání učitelů mateřských škol ve vzdělávacích systémech Zemí EU [online]. 2008, [cit. 2014-03-31]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/p/2126/VZDELAVANI-UCITELU-MATERSKYCH-SKOL-VE-VZDELAVACICH-SYSTEMECH-ZEMI-EU.html/>.
2. WILDOVÁ, Radka a Vladimíra SPILKOVÁ. Jaké potřebujeme učitele. [online]. 2014, [cit. 2014-04-14]. Dostupné z: <http://www.eduin.cz/clanky/lilerarni-noviny-veden-pedagogicke-fakulty-vita-diskusi-o-ucitelske-profesi/>.
3. Citace. In: Wikipedia: the free encyclopedia [online]. 13.3.2014, [cit. 2014-04-13]. Dostupné z: http://cs.wikipedia.org/wiki/Abraham_Maslow.
4. Nadace Sirius. Prof. MUDr. Jiří Dunovský, Dr.Sc. [online]. [cit. 2014-06-14]. Dostupné z: www.nadacesirius.cz/soubory/CV_Jiri_Dunovsky.doc.

Právní předpisy, zákony, vyhlášky

1. Kolektiv autorů. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. VÚP Praha: Tauris, 2004.
2. Česko. Zákon č. 104/1991. Úmluva o právech dítěte.
Dostupné z: zsvejprty.cz/New_Folder/www/VP/Umluvapd.htm.

Seznam obrázků

- Obrázek 1. Maslowa hierarchie potřeb (Durdová)
- Obrázek 2. Maslowa hierarchie potřeb (Madsen)
- Obrázek 3. Model devíti polí způsobu výchovy (Čáp, Mareš)
- Obrázek 4. Lewin, K., 1939 Tři styly výchovy (Čáp, Mareš)
- Obrázek 5. Schaefer, E. S., 1959, Model dvou dimenzí rodičovských postojů (Čáp, Mareš)
- Obrázek 6. Baumrind D., Mačcova, E. E., Martin, J.A., 1983, Model čtyř stylů výchovy (Čáp, Mareš)

Seznam tabulek

Tabulka 1. Úroveň vzdělání

Tabulka 2. Klasifikační hlediska

Tabulka 3. Zjištění pohlaví učitelů mateřských škol

Tabulka 4. Zjištění věku učitelů mateřských škol

Tabulka 5. Zjištění typu oslovených mateřských škol

Tabulka 6. Zjištění počtu dětí ve třídě

Tabulka 7. Zjištění výskytu učitelů v mateřských školách se středoškolským vzděláním a vysokoškolským vzděláním

Tabulka 8. Učitelé považující respektování biologických potřeb dítěte za důležité z pohledu středoškolsky vzdělaného učitele mateřské školy a vysokoškolsky vzdělaného učitele mateřské školy

Tabulka 9. Učitelé považující respektování psychických potřeb dítěte za důležité z pohledu středoškolsky vzdělaného učitele mateřské školy a vysokoškolsky vzdělaného učitele mateřské školy

Tabulka 10. Učitelé považující respektování sociálních potřeb dítěte za důležité z pohledu středoškolsky vzdělaného učitele mateřské školy a vysokoškolsky vzdělaného učitele mateřské školy

Tabulka 11. Učitelé, kteří se zabývali problematikou respektování biologických potřeb dítěte z pohledu středoškolsky vzdělaného učitele mateřské školy a vysokoškolsky vzdělaného učitele mateřské školy

Tabulka 12. Učitelé, kteří se zabývali problematikou respektování psychických potřeb dítěte z pohledu středoškolsky vzdělaného učitele mateřské školy a vysokoškolsky vzdělaného učitele mateřské školy

Tabulka 13. Učitelé, kteří se zabývali problematikou respektování sociálních potřeb dítěte z pohledu středoškolsky vzdělaného učitele mateřské školy a vysokoškolsky vzdělaného učitele mateřské školy

Tabulka 14. Jak se projevuje respektování pravidelného příjmu potravy

Tabulka 15. Jak se projevuje respektování řízených lokomočních pohybových činností

Tabulka 16. Jak se projevuje respektování sebeobslužných činností při stolování

Tabulka 17. Jak se projevuje respektování volby odpočinku během dne

Tabulka 18. Jak se projevuje zahrnování komunitního kruhu

- Tabulka 19. Jak se projevuje respektování prostoru pro vyjádření se
- Tabulka 20. Jak se projevují modelové činnosti směřující k ochraně osobního bezpečí
- Tabulka 21. Jak se projevují modelové činnosti směřující k prevenci nemoci
- Tabulka 22. Jak se projevují modelové činnosti směřující k prevenci úrazů
- Tabulka 23. Kontingenční tabulka pro zabývání se problematikou biologických potřeb dítěte
- Tabulka 24. Kontingenční tabulka pro zabývání se problematikou psychických potřeb dítěte
- Tabulka 25. Kontingenční tabulka pro zabývání se problematikou sociálních potřeb dítěte
- Tabulka 26. Kontingenční tabulka pro respektování pravidelného příjmu potravy.
- Tabulka 27. Kontingenční tabulka pro řízení lokomočních pohybových činností
- Tabulka 28. Kontingenční tabulka pro respektování sebeobslužných činností při stolování
- Tabulka 29. Kontingenční tabulka pro respektování volby odpočinku během dne
- Tabulka 30. Kontingenční tabulka pro provádění komunitního kruhu
- Tabulka 31. Kontingenční tabulka pro dávání prostoru dětem vyjádřit se

Seznam příloh

1. Průvodní dopis k dotazníku
2. Dotazník pro učitele mateřských škol
3. Seznam oslovených mateřských škol

Přílohy

Příloha 1. Průvodní dopis k dotazníku

Dobrý den,

chtěla bych Vás prostřednictvím tohoto e-mailu požádat o vyplnění dotazníku, který je součástí praktické části mé diplomové práce

Zabývá se problematikou respektování potřeb dětí z pohledu pedagogů mateřských škol.

Prosím o zamýšlení se nad jednotlivými otázkami a o zvýraznění té nejpravděpodobnější odpovědi vašeho konání v praxi.

Zároveň prosím o rozeslání Vaším kolegům na pracovišti.

Moc děkuji za Váš čas a ochotu při zpracování dotazníku.

S pozdravem

Bc. Lucie Košárková

Příloha 2. Dotazník pro učitele mateřských škol

Dotazník pro učitele mateřských škol

Vážení učitelé,

jmenuji se Lucie Košárková, jsem studentkou Univerzity Palackého v Olomouci, oboru NMgr. Pedagogika-veřejná správa.

Chtěla bych Vás požádat o vyplnění dotazníku. Dotazník je anonymní, proto se nikde nepodepisujte. V otázkách prosím o zvýraznění pouze jedné Vámi zvolené odpovědi.

Získané informace budou sloužit jako podklad ke zpracování diplomové práce na téma „Respektování potřeb dítěte v předškolním věku z pohledu učitelů mateřských škol“.

Předem děkuji za Váš čas a ochotu při vyplňování dotazníku.

ČÁST 1

1. Jste ? žena muž

2. Váš věk? do 30 let do 40 let do 50 let do 60 let nad 60 let

3. Na škole působíte? do 5 let do 10 let do 15 let do 20 let do 25 let

4. Jste učitelem v: mateřské škole mateřské škole se specifickým zaměřením

5. Vedete třídu dětí se specifickými vadami? ano ne

6. Vystudoval/a jsem v oboru „učitelství“
 střední školu vysokou školu jinou.... (uved'te)

7. Nyní studuji v oboru „učitelství“

CŽV (celoživotní vzdělávání)

DVPP (další vzdělávání pedagog. pracovníků)

jiné..... (uveďte)

nestuduji

8. Ve třídě máte

10-20 dětí

21-30 dětí

9. Považujete za důležité respektovat sociální potřeby dítěte?

Ano (jaké a uveďte příklad)

Ne

Nevím

10. Považujete za důležité respektovat psychické potřeby dítěte?

Ano (jaké a uveďte příklad).....

Ne

Nevím

11. Považujete za důležité respektovat biologické potřeby dítěte?

Ano (jaké a uveďte příklad).....

Ne

Nevím

12. Zabývali jste se problematikou respektování biologických potřeb dítěte?

Ano (uveďte v jaké souvislosti).....

Ne

Nevím

13. Zabývali jste se problematikou respektování sociální potřeb dítěte?

Ano (uved'te v jaké souvislosti).....

Ne

Nevím

14. Zabývali jste se problematikou respektování psychických potřeb dítěte?

Ano (uved'te v jaké souvislosti).....

Ne

Nevím

15. Na kolika jiných školách jste dosud působili?

16. Co bylo důvodem Vaší volby této MŠ

Příznivá poloha, dostupnost

Dlouholetá tradice

Dobré jméno

Na osobní doporučení (např. známého)

Jiný důvod uveďte:

Pro zodpovězení následující otázek použijte tuto hodnotící škálu:

A = naprosto souhlasím

B = spíše souhlasím

C = nemám jasný názor

D = spíše nesouhlasím

E = naprosto nesouhlasím

17. Škola mi poskytuje dostatek prostoru k dalšímu vzdělávání? A B C D E
18. Pracuji na této škole ráda? A B C D E
19. Mám dobré vztahy s kolegy? A B C D E
20. Mám dobré vztahy s vedením školy? A B C D E
21. Moji žáci se na mě obracejí, mají-li problém? A B C D E
21. Rodiče žáků se na mě mohou obrátit, mají-li problém? A B C D E
22. Třídní vzděl. progr. zpracovávám v souladu s RVP PV A B C D E

ČÁST 2

23. U dětí dohlížím na pravidelný příjem potravy
- a) dítě nutím k jídlu
 - b) dítěti nabídnu možnost ochutnání
 - c) úplná volnost ve výběru jídla
24. Dohlížím na pravidelný příjem tekutin
- a) 4x denně a více
 - b) 2x denně
 - c) Vůbec
25. S dětmi provádím řízené lokomoční pohybové činnosti
- a) každý den
 - b) nejméně 3x týdně
 - c) méně než 2x týdně

26. S dětmi provádím řízené nelokomoční pohybové činnosti

- a) každý den
- b) nejméně 3x týdně
- c) méně než 2x týdně

27. U dětí dohlížím na sebeobslužné činnosti v oblékání

- a) u všech dětí
- b) u předškolních dětí (5-7)
- c) u mladších dětí (3-4)

28. Dětem dávám možnost sebeobslužných činností při stolování

- a) dětem dávám úplnou samostatnost
- b) vše je dětem nachystáno (prostírání, talíř, příbor, sklenička s pitím atd.)
- c) dětem je nachystáno částečně (např. talíř)

29. Dohlížím na sebeobslužné činnosti v úklidu během dne

- a) u všech dětí
- b) u předškolních dětí (5-7)
- c) u mladších dětí (3-4)

30. Dohlížím na sebeobslužné činnosti v mytí rukou

- a) u všech dětí
- b) u předškolních dětí (5-7)
- c) u mladších dětí (3-4)

ČÁST 3

31. U dětí rozvíjím sebevědomí

- a) v řízených činnostech
- b) ve spontánních činnostech
- c) v řízených i spontánních činnostech
- d) jinak (uved'te příklad).....

32. Děti mají možnost spontánní hry

- a) pouze v ranní hodinách
- b) pouze v odpoledních hodinách
- c) v odpoledních i ranních hodinách
- d) kdykoliv během dne

33. Dáváte dítěti možnost volby odpočinku během dne

- a) ano
- b) ne
- c) pouze ve vyhrazeném čase

34. Při činnostech s dětmi upřednostňuji

- a) hromadnou výuku
- b) skupinovou výuku
- c) individuální výuku
- d) jinou (uved'te příklad).....

35. Jak často zahrnujete při své práci komunitní kruh

- a) každý den
- b) nejméně 3x týdně
- c) méně než 2x týdně
- d) vůbec

Pokud jste v otázce 35 zvolili odpověď a)- c) odpovězte na tuto otázku

36. Je dán prostor

- a) každému dítěti
- b) pouze mnou zvolenému dítěti
- c) dítěti, které chce hovořit
- d) hovořím pouze „já“

37. Zamýšlíte se nad možností, jak dítě motivovat

- a) ano (uveďte příklad).....
- b) ne

ČÁST 4

38. S dětmi provádím modelové činnosti směřující k ochraně osobního bezpečí

- a) ano (uveďte příklad).....
- b) ne

39. S dětmi provádím modelové činnosti směřující k prevenci nemoci

- a) ano (uveďte příklad).....
- b) ne

40. S dětmi provádím modelové činnosti směřující k prevenci úrazů

a) ano (uved'te příklad).....

b) ne

41. Při konfliktu mezi dětmi zasahuji

a) vždy

b) nezasahuji, ať si spor vyřeší

c) zasahuji jen, když mne o to dítě požádá

d) zasahuji podle svého uvážení

Příloha 3. Seznam oslovených mateřských škol

1. Mateřská škola Opava, Neumannova-příspěvková organizace
2. Mateřská škola Opava, Jateční-příspěvková organizace
3. Mateřská škola Opava, 17.Listopadu-příspěvková organizace
4. Mateřská škola Opava, Vaníčková-příspěvková organizace
5. Mateřská škola Eliška Opava, E.Krásnohorské-příspěvková organizace
6. Mateřská škola Opava, Edvarda Beneše-příspěvková organizace
7. Mateřská škola Srdíčko Opava, Zborovská-příspěvková organizace
8. Mateřská škola křesťanská Opava, Mnišská-příspěvková organizace
9. Mateřská škola Opava, Heydukova-příspěvková organizace
10. Mateřská škola Opava, Na pastvisku-příspěvková organizace
11. Mateřská škola Opava, Olomoucká- příspěvková organizace
12. Mateřská škola Opava, Pekařská-příspěvková organizace
13. Mateřská škola Opava, Riegrova-příspěvková organizace
14. Mateřská škola Korálek Opava, Šrámková-příspěvková organizace
15. Mateřská škola Opava, Havlíčkova-příspěvková organizace
16. Mateřská škola Opava, Sadová-příspěvková organizace
17. Mateřská škola Opava, Mostní-příspěvková organizace
18. Mateřská škola Sluníčko Opava, Krnovská-příspěvková organizace

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Lucie Košárková
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	PhDr. Vladimíra Kocourková, PhD.
Rok obhajoby:	2014

Název práce:	Respektování potřeb dítěte v preprimárním věku z pohledu učitelů mateřských škol
Název v angličtině:	Respecting the needs of the child in pre-primary age from the perspective of kindergarten teachers
Anotace práce:	Práce se zabývá respektováním potřeb dítěte v preprimárním věku z pohledu středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaného učitele mateřské školy.
Klíčová slova:	Potřeby dítěte – biologická, psychická, sociální; výchova, výchovný styl, dítě, učitel, vzdělání učitele.
Anotace v angličtině:	Work is concerned with respecting the needs of the child in pre-primary age from the perspective of secondary education and university-educated kindergarten teachers.
Klíčová slova v angličtině:	Need of the child – biological, psychological, social; education, parenting style, child, teacher, education teachers
Přílohy vázané v práci:	1. Průvodní dopis k dotazníku 2. Dotazník pro učitele mateřských škol 3. Seznam oslovených mateřských škol
Rozsah práce:	Psaného textu 79 s., příloh 11 s.
Jazyk práce:	Čeština

