

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vzdělá(vá)ní vyučujících v mateřské škole a jejich kompetence ve spolupráci
s psychologicko-pedagogickou poradnou

Education of kindergarten teachers and their competences in cooperation with
the psychological-pedagogical counselling centre

Vedoucí práce: PhDr. Radka High, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro mateřské školy (B0112A300008)

Studijní obor: B MS 20 (0112RA300008)

Nikol Nekovářová

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Vzdělá(vá)ní vyučujících v mateřské škole a jejich kompetence ve spolupráci s psychologicko-pedagogickou poradnou potvrzuji, že jsem ji vypracoval/a pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 15.04.2024

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování PhDr. Radce High, Ph.D. za vedení mé práce, její trpělivost a cenné rady. Děkuji také partnerovi a rodině za podporu během celého studia a všem respondentkám, které byly ochotné mi věnovat pár minut svého času.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá problematikou vzdělání pedagogů v mateřských školách v souvislosti s kompetencí k pedagogické diagnostice a komunikaci s pedagogicko-psychologickou poradnou u dětí předškolního věku. Práce se zabývá skutečnou podobou spolupráce mezi PPP a MŠ a poukazuje na občasné se vyskytující problematiku spolupráce rodičů s pedagogy ohledně návštěvy poradny a možným následným odmítavým postojem zákonných zástupců.

Teoretická část práce se zabývá objasněním pojmu dítěte předškolního věku a jeho potřeb v návaznosti na mateřskou školu kam dochází, k následné pedagogické diagnostice a potřebné individualizaci. S tím úzce souvisí osobnost učitele, kým učitel vlastně pro dítě je, jaké jsou jeho role, profesní činnosti i povinnosti a do jaké míry záleží na jeho celkové kvalitě. Tato část se věnuje také ukotvení v legislativě a vzdělávacímu systému pedagogů mateřských škol v České republice. Vše navazuje na pedagogicko-psychologické poradny, primárně na vymezení jejich činností a povinností v rámci dítěte, rodiny i mateřské školy.

Praktická část je založena na kvalitativním výzkumu formou strukturovaných rozhovorů s vybranými sedmi respondentkami za účelem zjištění, jak souvisí spolupráce se vzděláním učitelky, jak vypadá reálná spolupráce mezi PPP a MŠ a jak by měla vypadat spolupráce ideální.

Cílem práce bylo objasnění této komplexní problematiky a zhodnocení výsledků dle informací získaných v rozhovorech. Z výzkumu vyplynulo, že souvislost kompetencí je velmi úzce závislá na letech praxe a je ovlivněna konkrétním složením třídy, tedy dětmi a jejich rodinami. Ohledně zkušeností učitelek s PPP z výzkumu vyplynulo, že převažují ty kladné. Pro dosažení ideální spolupráce je dle jejich názoru klíčová komunikace, jak mezi MŠ a poradnou, tak i s rodiči.

KLÍČOVÁ SLOVA

vzdělávání, osobnost učitele v mateřské škole, dítě předškolního věku, pedagogicko-psychologická poradna, mateřská škola

ABSTRACT

This bachelor's thesis deals with the issue of education of teachers in kindergartens in relation to the competence for pedagogical diagnosis and communication with the pedagogical-psychological counselling of preschool children. The thesis deals with the actual form of cooperation between the PPCC and the kindergarten and also alludes to the sometimes occurring issue of cooperation between parents and teachers regarding the visit to the counselling centre and possible subsequent rejection results.

The theoretical part of the thesis deals with the clarification of the concept of the preschool child and its needs in relation to the kindergarten where it occurs, the subsequent pedagogical diagnosis and the necessary individualization. Closely related to this is the personality of the teacher, who the teacher actually is for the child, what are his/her roles, professional activities and duties and how much his/her overall quality matters. This section also focuses on the legislation measures and the educational system of kindergarten teachers in the Czech Republic. The topic of the theses is mainly related to the activities of pedagogical-psychological counselling centres, primarily to the definition of duties regarding to the child, family and kindergarten.

The practical part is based on qualitative research in the form of structured interviews with seven selected respondents to find out how cooperation is related to the teacher's education, what the real cooperation between a PPCC and a kindergarten looks like and what an ideal cooperation should look like.

The aim of this thesis was to clarify this complex issue and to evaluate the results according to the information obtained in the interviews. The research showed that the quality of competence closely depends on the years of practice, personal qualities and education of the teacher and also reflects the specific composition of the class, i.e. the children, their qualities and social conditions of their families. Regarding the teachers' experience with the PPCC, the research showed that the positive experience prevails. The communication between the kindergarten, the counselling centre and the parents is crucial to achieve the ideal cooperation according to teachers opinion.

KEYWORDS

education, personality of teacher in kindergarten, preschool child, pedagogical-psychological counselling centre, kindegarten

OBSAH

TEORETICKÁ ČÁST	9
1.1 VYMEZENÍ POJMU DÍTĚ	9
1.2 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	10
1.2.1 Potřeby dítěte předškolního věku	11
1.3 DÍTĚ A MATEŘSKÁ ŠKOLA	13
1.3.1 Dítě jako objekt předškolního vzdělávání	13
1.3.2 Současné mateřské školy	14
1.3.3 Adaptace a její (očekávaný) průběh	17
1.3.4 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	17
1.4 INDIVIDUALIZACE V MATEŘSKÉ ŠKOLE	19
1.4.1 Individualizace a RVP PV	19
1.5 DIAGNOSTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	20
1.5.1 Oblasti diagnostiky u dítěte předškolního věku	21
1.6 OSOBNOST PEDAGOGA V MATEŘSKÉ ŠKOLE	22
1.6.1 Vymezení pojmu učitel	23
1.6.2 Role učitele/ky mateřské školy v současnosti	23
1.6.3 Profesionální činnosti a kompetence učitele mateřské školy	24
1.6.4 Kvalita učitele	27
1.7 LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ	28
1.7.1 Školský zákon	28
1.7.2 Zákon o pedagogických pracovnících	29
1.8 VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM PEDAGOGŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL	30
1.8.1 Středoškolské pedagogické vzdělání	32
1.8.2 Vyšší odborné pedagogické vzdělání	32
1.8.3 Vysokoškolské pedagogické vzdělání bakalářské	33
1.8.4 Vysokoškolské pedagogické vzdělání magisterské (navazující)	34
1.8.5 Doplnění vzdělání – semináře a kurzy	34
1.9 PEDAGOGICKO – PSYCHOLOGICKÁ PORADNA	35
1.9.1 Vymezení činnosti PPP v oblasti diagnostiky školní zralosti, připravenosti a odkladu školní docházky	36

1.9.2	Právní vymezení činnosti PPP a jejich spolupráce s MŠ	37
1.9.3	Rodina v poradenském procesu	39
1.9.4	Mateřská škola a dítě se speciálně vzdělávacími potřebami	40
PRAKTICKÁ ČÁST		42
1.1	METODIKA VÝZKUMU.....	42
1.2	POUŽITÉ VÝZKUMNÉ OTÁZKY	43
1.3	POPIS RESPONDENTEK	43
1.4	REÁLNÁ SPOLUPRÁCE PPP A MŠ OČIMA UČITELEK	44
1.4.1	Vzdělání versus praxe, počet spoluprací	45
1.4.2	Podnět ke kontaktu s PPP	46
1.4.3	Příprava rodičů na kontakt s PPP a jejich postoj k vyšetření	46
1.4.4	Dobré i špatné zkušenosti učitelek s poradnou.....	47
1.4.5	Reálná spolupráce učitelek s poradnou	47
1.4.6	Výsledky diagnostiky z poradny a zpětná vazba učitelkám	47
1.5	IDEÁLNÍ SPOLUPRÁCE PPP A MŠ OČIMA UČITELEK	48
1.6	KVALITA VÝZKUMU.....	49
DISKUZE		50
ZÁVĚR.....		53
SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ		54
PŘÍLOHY		58
1.1	PŘÍLOHA 1 – OTÁZKY V ROZHOVORU, ZÁZNAM ROZHOVORŮ S DOTAZOVANÝMI RESPONDENTY	58
1.1.1	Respondentka č. 1 – Jindra:	59
1.1.2	Respondentka č. 2 – Štěpánka:	63
1.1.3	Respondentka č. 3 – Běla:	66
1.1.4	Respondentka č. 4 – Ela:	69
1.1.5	Respondentka č. 5 – Martina:	73
1.1.6	Respondentka č. 6 – Ester:	76
1.1.7	Respondentka č. 7 – Olga:	78

ÚVOD

Každý člověk, který již vystudoval nebo se nachází v procesu studia a je zaměstnán, se alespoň jednou v životě setkal s myšlenkou, že na konkrétní problém ho škola nepřipravila. Dochází k situaci, že se s daným problémem nikdy nesešel, neví si rady s adekvátním řešením, protože se nic takového neučil a třeba o tom nikdy neslyšel. Toto se běžně stává všem studentům na školách zaměřených na různé profese a důvod je jednoduchý. Není v moci školy připravit i toho nejpilnějšího studenta na všechny možné situace za všech možných okolností, které mohou nastat. Tak je tomu i v oboru pedagogiky. Široká veřejnost, primárně ta pedagogická vnímající problematiku této profese, by se patrně shodla na tom, že vysokoškolská příprava pedagogů je daleko odbornější než příprava středoškolská, studentům se dostává kvalitnější přípravy na povolání, ale přesto je středoškolské vzdělání v České republice pro vykonávání pedagoga v mateřské škole stále dostačující.

Čím vyššího vzdělání dosáhneme, tím můžeme získat větší kompetence a usnadnit si tím tak následný nástup do praxe. I proto by mělo být v zájmu každého (budoucího) pedagoga dosáhnout určitého stupně vzdělání a po ukončení si stále doplňovat vzdělání libovolnými způsoby. I přesto se ovšem vyskytují dovednosti a fakta, které se člověk naučí až v samotné praxi.

Téma bakalářské práce jsem si vybrala z důvodu zájmu o problematiku spolupráce pedagogicko-psychologických poraden s pedagogy a v zájmu prohloubení svých vědomostí a znalostí v oboru včetně provedení výzkumu, který má za úkol zjistit, na jaké úrovni je spolupráce mezi PPP a MŠ a čím je tato spolupráce ovlivňována.

Cílem této práce je skrze výzkum odhalit, jak funguje spolupráce PPP a MŠ v realitě z pohledu učitelek a jak by dle jejich názoru měla vypadat spolupráce v ideálním případě. Společně s tím bych se ráda věnovala objasnění, jak velká souvislost je mezi kompetencemi a dosaženým vzděláním pedagogů, nebo jestli jsou jejich kompetence ovlivněny spíše praxí.

Bakalářská práce se skládá z teoretické a praktické části. Teoretická část vychází z literatury a ze studií zaměřujících se na tuto problematiku. Praktická část vychází z výsledků strukturovaných rozhovorů získaných v jedné státní mateřské škole v blízkosti Prahy.

TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Vymezení pojmu dítě

V Úmluvě o právech dítěte se praví, že „dítětem se rozumí lidská bytost mladší osmnácti let, pokud podle právního řádu, jenž se na dítě vztahuje, není zletilosti dosaženo dříve“ (viz část 1, článek 1). Dle Heluse (2009, s. 99) je dítětem „jedinec nacházející se v určitém věkovém rozmezí, které lapidárně označíme jako dětský věk či dětství“. Tvrdí, že „pohled na člověka z hlediska věkového členění jeho života (vývojové periodizace) je jedním z nejobvyklejších“. Skutečně se v běžném životě setkáváme opravdu často s kategorizováním podle věku a tím souvisejícími různými povoleními či omezeními.

Dětství jako takové lze rozdělit do několika kategorií, z každého úhlu pohledu odlišně. Například Vágnerová (2000) z hlediska vývojové psychologie rozlišuje devět období dětství. Těmi jsou: 1. období prenatální, před narozením; 2. období novorozenecké, krátce po narození; 3. kojenecký věk, období prvního roka života; 4. batolecí věk, od jednoho do tří let života; 5. předškolní období, od tří do šesti let; 6. období nástupu do školy, zdůraznění významu přechodu či vývojového zlomu; 7. období školního věku, dělí se na mladší a starší; 8. pubescence, období průběhu pohlavnímu zrání; 9. adolescence, probíhá přibližně mezi patnáctým a osmáctým rokem života. Naopak Hartl a Hartlová (2010, s. 105) též z psychologického hlediska uvádějí, že dítě je „lidský jedinec v období od narození do patnácti let; právně nezletilec“. Syslová (2019) z pedagogického hlediska souhlasí, že definice dítěte jako takového bývá nejčastěji chápána právě v souvislosti s jeho nezletilostí a také uvádí, že v některých případech lze takto hovořit o dítěti dokonce ještě před jeho narozením, nebo naopak je třeba brát v potaz možnost zplnoletnění.

Odborné názory se zde tedy liší z hlediska jednotlivých oborů a pohledů na dítě a jeho vývoj je mnoho.

1.2 Dítě předškolního věku

Pro profesi předškolního pedagoga je naprosto klíčová znalost dítěte spadajícího do jeho cílové skupiny, tedy dítěte předškolního věku. Každá věková skupina u dětí je naprosto odlišná a velmi charakteristická nejen číslovkou označující věk, ale primárně fází celkového vývoje dítěte.

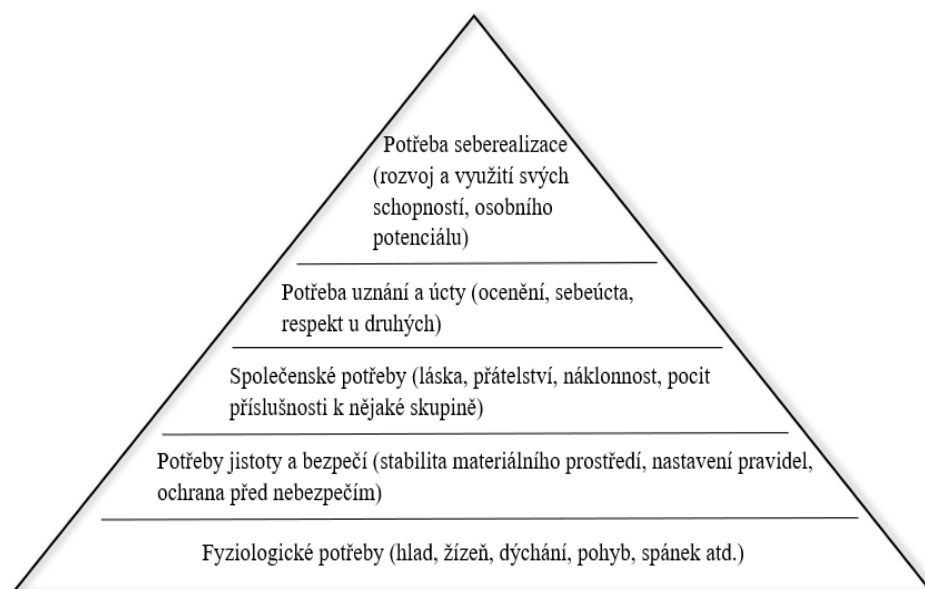
Předškolní věk bývá většinou označován za období od tří do šesti let a v tomto úseku života zažívá dítě mnoho „poprvé“. Jedním z těch nejzásadnějších je, že dítě v tomto věku zpravidla opouští rodinné prostředí a svou docházkou do předškolního zařízení (nejčastěji do mateřské školy) se setkává s prvním působením vnější autority. Dle Matějčka (2005, s. 138) je toto období charakterizováno „na svém začátku právě touto první společenskou emancipací a na svém konci pak druhým výrazným krokem do společnosti, totiž nástupem do školy“. Avšak Kotátková (2014, s. 12) udává, že „komplexněji vymezené předškolní období v sobě zahrnuje celý věkový rozsah od narození dítěte do jeho šesti let, kdy by měl v našich podmínkách následovat vstup do věku školního“.

Pokud se vrátíme zpět k termínu „předškolní“, může-li z názvu vyplývat, že se jedná pouze o období přechodné, ne tak důležité, tzv. období před školou. To Matějček (2005, s. 139) odmítá, tvrdí, že „to vůbec není období přechodné (tím je naopak až mladší školní věk), nýbrž velká vývojová epocha, samostatná a svébytná, srovnatelná co do významu až zase s pozdějším středním školním věkem“. Také uvádí, že spojitostí se školou je tu daleko méně a spojitostí s pozdějším životem naopak mnohem více, než se dříve zamýšlelo.

Pro práci předškolního pedagoga je označení věku od tří do šesti let dítěte za předškolní, tedy shrnutí do jedné vývojové kategorie, velmi strohé. Dochází zde k internímu označení stádií vývoje a získaných dovedností po kratším časovém úseku, většinou po půl roce až roce. V heterogenní mateřské škole je běžné kategorizování, které by se dalo přirovnat k tomu na základní škole, tzn. první třída, druhá třída atd. Zde se děti rozdělují na nejmladší, prostřední a nejstarší, tedy předškolní a případně s odkladem školní docházky.

1.2.1 Potřeby dítěte předškolního věku

Potřeby dětí v tomto věku jsou podobné, přitom často vcelku odlišné a do pracovní náplně pedagoga předškolního věku patří práce s nimi, tedy je naprosto nezbytné je znát. Potřeby se liší primárně intenzitou a mírou uspokojení jednotlivých potřeb a jsou založeny na osobnosti dítěte a prostředí, ze kterého pochází. Naopak stejné jsou základní potřeby, které sdílejí všechny děti předškolního věku v lehké odlišnosti dle pohlaví. Při jejich neuspokojení dochází k psychickému i fyzickému úpadku, který z dlouhodobého hlediska není ideální pro vývoj obou oblastí. Jako příklad můžeme použít pyramidu základních potřeb dle Maslowa viz. obrázek 1, který tradiční kategorizaci provedl již v polovině 20. století.



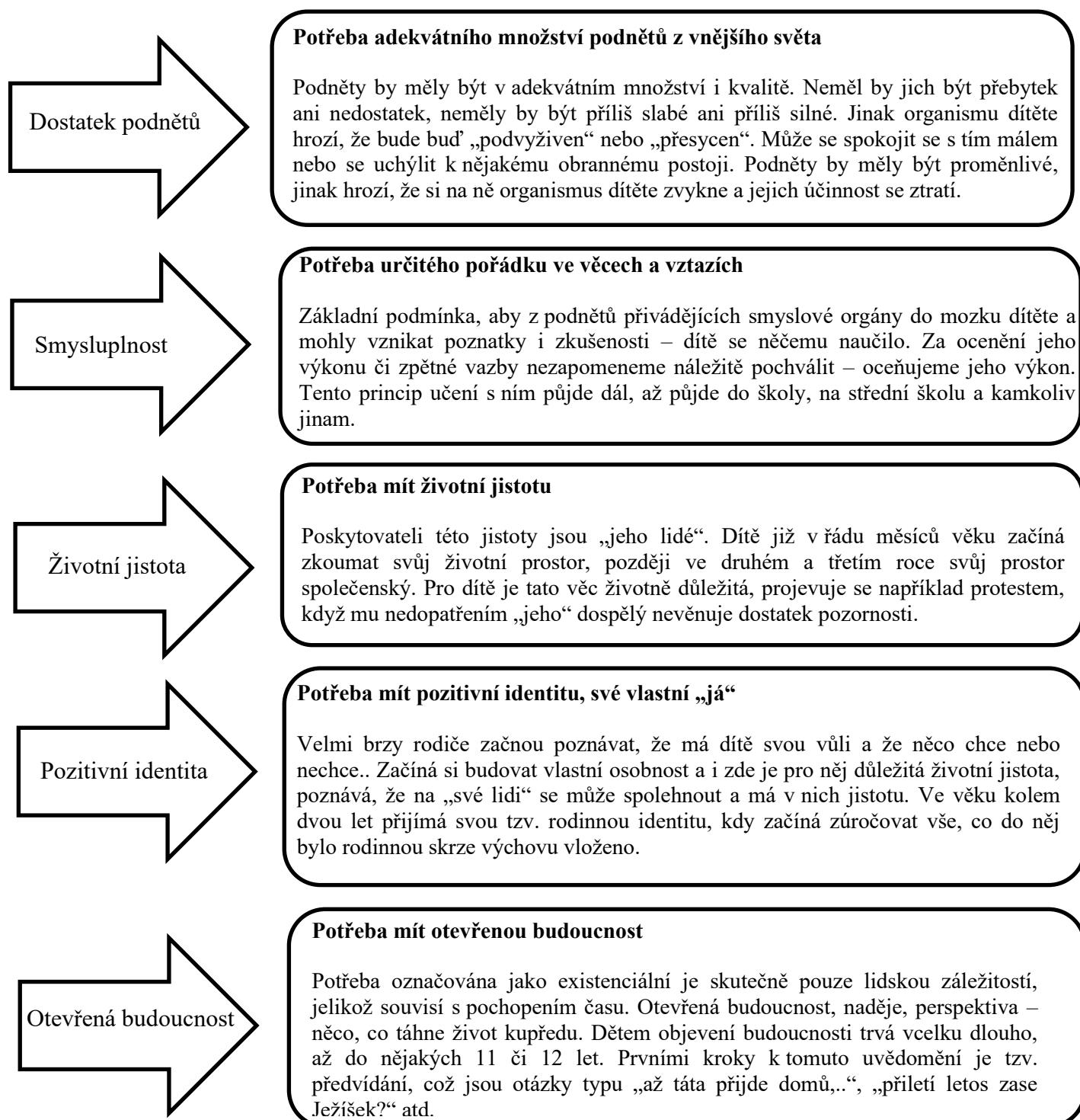
Obrázek 1

Abraham Harold Maslow (1943) pět základních potřeb seřadil schválně tak, jak se postupně vyvinuly a ve smyslu své hodnoty. Byl přesvědčen, že potřeby jsou na sobě závislé, tzn. uspokojení nižších potřeb je předpokladem pro nastoupení vyšších potřeb.

„Ptáme se tedy, co děti po duševní stránce nejvíce potřebují? To se nejlépe projeví tam, kde jim právě to potřebné schází“ (Matějček, 2005, s. 28). Tato myšlenka se odráží od zkoumání vývoje dětí vyrůstajících mimo rodinu a bez mateřské péče, tedy dětí v kojeneckých ústavech a dětských domovech. Dle těchto výzkumů vzniklo rozdělení do pěti kategorií základních psychických potřeb, které by měly být naplněny ve správnou dobu a ve správné míře pro adekvátní vývoj duševní stránky dítěte. Při nadměře nenaplnění

jedné či více potřeb dochází k tzv. psychické deprivaci, kterou si daný jedinec nese s sebou do života a v závažnější míře zůstává poznamenán po celý život.

Základní potřeby dle Matějčka (2005) rozdělené do pěti kategorií.



1.3 Dítě a mateřská škola

S předškolním věkem dítěte je ve většině případů naprosto neodmyslitelně spjatá mateřská škola, jelikož v drtivé většině českých rodin bývá obvyklé, že dítě po ukončení třetího roku života začíná navštěvovat předškolní zařízení. Pro většinu tříletých dětí se jedná o první kontakt s větší skupinou vrstevníků a první autoritou nepocházející z rodinného prostředí. Avšak děti vyrůstající zpravidla ve větších městech se s tímto mohou setkat již dříve, a to prostřednictvím navštěvování dětské skupiny, mateřských center, různých heren či podobných konceptů zabývajících se dětmi. I když budeme brát v úvahu, že dítě je s tímto prostředím seznámeno, vstup do mateřské školy bývá něco zcela odlišného. Pro rodinu i dítě samotné to mívá daleko větší hodnotu a zpravidla je to širokou veřejností bráno jako samotný vstup do vzdělávacího systému. Jak uvádí Koťátková (2014), počátkem docházky do mateřské školy je na dítě rodinou i okolím nahlíženo jako na odvážné, šikovné a bývá náležitě povzbuzováno a uznáváno.

Jedním z mnoha faktorů, kterými je mateřská škola pro dítě přínosná, je socializace a začlenění do kolektivu. Pro dítě (i pro člověka obecně) je důležitý pocit, že je něčeho součástí a že někam patří. Dítě kolem třetího věku života začíná budovat své první přátelství a s tím související dovednost společné hry namísto souběžné. Se socializací souvisí přijetí sociální role a respekt k pravidlům i ostatním.

Dalším významným faktorem je získání a upevnění denního režimu, který v posledních letech nebývá v rodinách standardem. Jeho absence mnohdy přímo nesouvisí s dítětem samotným, ale s přetížením, kterému jsou rodiny v posledních letech vystavovány (tzn. finančním, společenským atd.).

V neposlední řadě dochází u dítěte k přirozené imunizaci, tedy „obrnění organismu“ proti běžným bakteriím.

1.3.1 Dítě jako objekt předškolního vzdělávání

Dítě předškolního věku má přímou souvislost s předškolním vzděláváním a v moderní pedagogice posledních třiceti let je bráno jako východisko i cíl výchovy.

Helus (2009) tento proces nazývá jako obrat pedagogiky k dítěti. To si lze vyložit tak, že pedagogika je tu pro dítě a ne naopak, jak tomu bývalo kdysi.

Dítě již není pouhým posluchačem a vykonavatelem pokynů, dostalo se do role východiska pro veškeré úkony učitele v mateřské škole. Svým jednáním ovlivňuje jednání pedagoga, druhého dítěte i chod třídního kolektivu. Dítě je bráno jako spoluaktér podílející se na organizaci dne a její náplně, tvorby klimatu a vzdělávacích podmínek.

1.3.2 Současné mateřské školy

Mateřské školy prochází změnami společně se společností, jejími návyky a požadavky, přesto je každá v určité míře odlišná díky mnoha faktorům a v současné době by se nabídka mateřských škol dala označit za velmi různorodou. Nejvíce se vyskytují tzv. běžné mateřské školy, které jsou zřizovány městem či obcemi a spadají pod státní instituce. Tyto školy bývají zpravidla zapsány do rejstříku mateřských škol MŠMT ČR a každá má svůj školní vzdělávací program (ŠVP), který se odráží od Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Každá mateřská škola má svůj školní vzdělávací program zpravidla doplněn o své vize či zaměření.

Druhou, poměrně početnou skupinou, jsou mateřské školy soukromé. I ty by však měly plnit cíle pro vzdělávání této věkové kategorie. Většina z nich je zařazena do rejstříku mateřských škol MŠMT ČR, což znamená, že i na ně se vztahuje plánování dle RVP PV a podléhají kontrolám České školní inspekce. Ryze soukromé mateřské školy, nespádající do rejstříku, tuto povinnost nemají, ale i u nich se očekává vypracovaný program a určitá informovanost směrem k rodině dítěte.

Třetí možností, vyskytující se v dnešní době daleko méně, jsou mateřské školy církevní. Jsou zřizovány církví a většinou se nachází přímo v objektu či malé vzdálenosti od kostela. Většina z nich je zařazena do rejstříku a vztahuje se na ně práce s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Školní vzdělávací plán a denní náplň bývá obohacena o základy tradic určité víry a náboženské výchovy.

Velkou kapitolou možností jsou tzv. alternativní školy, které se na našem území začaly objevovat po roce 1990, které ve světě mají za sebou několik desítek let úspěšného

fungování. Nejpočetnější výskyt alternativních programů na našem území mají mateřské školy Waldorfské, Daltonské a Montessori.

Waldorfská mateřská škola vznikla v německém Stuttgartu a založil ji Rudolf Steiner v roce 1919, téměř ihned po První světové válce. Tento pedagogický směr si zakládá na zkušenostech a učením nápodobou, vyniká specifickým vzhledem prostředí školy a soustředí se na přirozený vývoj dítěte. Mateřské školy Montessori jsou původem z italského Říma, stejně jako zakladatelka Marie Montessori. Působila jako lékařka pracující se znevýhodněnými dětmi, kterou její výzkum a následná aplikace pomůcek, nikoliv hraček, později přivedla i k práci se zdravými dětmi. V roce 1907 založila známý Casa dei Bambini, kde aplikovala své metody. Směr Montessori pedagogiky si zakládá na pozorování dětí, jejich samostatnosti a svobodě, navození hlubokého soustředění a s tím souvisejícím rozvojem myšlení. Daltonskou školu založila v roce 1919 Helen Parkhurstová a je pojmenována po městě vzniku – Dalton ve státě New York, USA. U nás se vyskytla ještě později než Montessori a Waldorf a dodnes je z této trojice tou nejméně známou. Hlavní podstatou Daltonského plánu jsou tři principy: zodpovědná svoboda, samostatnost a spolupráce.

Odvětví alternativních škol, dnes spíše nazývané jako inovativní, tvoří mateřské školy s Programem podpory zdraví, Začít spolu, Dobrý začátek a lesní mateřské školy.

Mateřská škola Začít spolu, mezinárodně označována jako Step by step, vznikla v 70. letech 20. století ve Spojených státech amerických. Program je založen na teorii J. Piageta, tedy na psychosociálním vývoji dětí. Součástí vize programu Začít spolu je podnětné prostředí, individuální učení i přístup, pro správný vývoj každého dítěte dle jeho individuálních potřeb. Je kladen důraz na vlastní volbu dítěte, hlavní činnosti jsou realizované pomocí center aktivit, přičemž dítě si samo po příchodu do mateřské školy vybírá, ve kterém bude ten den pracovat. Jeho volba by se dala nazvat závaznou, dítě by při vykonávání dané aktivity mělo setrvat alespoň 20 minut z vyhrazeného času. Dalším významným rysem je důraz na spolupráci s rodinou dítěte, ten se odráží krom intenzivní komunikace i na množství společných aktivit, který jsou organizovány v průběhu celého školního roku.

Mateřská škola s Programem podpory zdraví vznikla v 80. letech 20. století díky Světové zdravotnické organizaci pro základní školy, o několik let později ve spolupráci se Státním zdravotním ústavem České republiky i pro školy mateřské. Pedagogové se zde snaží vést děti ke zdravému způsobu života, kladou důraz na respekt přirozených lidských potřeb, vztahy a vzájemnou toleranci. Mívají pouze heterogenní složení tříd právě kvůli funkci tolerance, vztahů, vzájemného učení se a pomoci v plné míře.

Metoda Dobrý začátek je původem ze Spojených států amerických a zaměřuje se na rozvoj sociálních i emočních dovedností u dětí předškolního (i školního) věku a tím přispívá k duševnímu zdraví dětí, pedagogů i rodičů. Tuto metodu představila v České republice Schola Empirica ve školním roce 2014/15 a ní i metodiku, která poskytuje pedagogům přesný návod a strategie pro práci s dětmi. Zaměřuje se na osobnostní rozvoj, práci s emocemi a odráží se nejen na dětech, ale i na učitelích, kteří metodu praktikují. Metodika zahrnuje také funkční postupy pro zvládnání nežádoucího chování u dětí a změnu naučených nevhodných vzorců, pokud je to potřeba.

Lesní mateřské školy vychází z myšlenek Josepha Cornella, jednoho ze zakladatelů environmentální výchovy ve Spojených státech amerických. Tato myšlenka vzdělávání předškolních dětí se hned o počátku usadila ve Skandinávii, odkud se s odstupem času dostala až k nám do České republiky. Na našem území byla první lesní mateřská škola založena až na počátku 21. století, tedy téměř o 100 let později než ve světě. V roce 2010 vznikla Asociace lesních mateřských škol, která v roce 2016 vyjednala zakotvení paragrafu do školského zákona s definicí lesní mateřské školy a zaštituje mateřské školy dodnes. Lesní mateřská škola je založena na předpokladu, že dětem prospívá čas strávený v přírodě a dá jim to do života mnoho cenných zkušeností. Každá lesní mateřská škola má své zázemí v podobě jurty či maringotky, kam děti většinou chodí odpočívat a mají tam prostor na své věci, veškerý čas přes den tráví venku. Hračky mají pouze z přírodních materiálů a je běžné, že si nosí děti jídlo z domova, přičemž se dbá na zdravou stravu. Drtivá většina lesních mateřských škol u nás, opravdu až na pár výjimek, jsou soukromé instituce.

1.3.3 Adaptace a její (očekávaný) průběh

S počátkem docházky do předškolního zařízení je pro každé dítě naprosto přirozené (a nezbytné) projít fází adaptace na nové autority a kolektiv, nové prostředí a komplexní nový režim. Adaptace je u každého dítěte zcela individuální a je třeba na to z pohledu učitelky¹ brát zřetel. U jednoho dítěte může být za týden adaptace úspěšně splněna, tedy nástup do mateřské školy proběhl lépe než se dalo očekávat a u druhého dítěte tomu tak být nemusí, ve spojitosti s nemocemi se může jednat až o měsíční proces. Každá adaptace má své fáze a velmi záleží na tom, zda již je dítě zvyklé bez rodičů kdekoliv pobývat anebo bylo své první tři roky života opravdu jen s matkou či otcem doma. U dětí, u kterých probíhá naprosto bez problému první týden, může být naopak složitý ten druhý a je to způsobeno tím, že dítě přichází k uvědomění, že se nejedná pouze o jednorázovou záležitost, jakou je třeba dětská herna, ale že bude docházet o mateřské školy pravidelně na denní bázi. Naopak dítě, které má náročný první týden, se zpravidla začíná během toho druhého zlepšovat, jelikož už si tou fází uvědomění prošlo. Jak je zmíněno výše, často dochází k přerušení či prodloužení adaptace nemocemi, které jsou spojeny s příchodem do nového kolektivu a nástupem chladnějšího počasí.

Při adaptaci je velmi důležité dát dítěti náležitou individuální péči, ale také prostor. Je dost pravděpodobné, že dítě ze začátku bude uzavřené, nebude chtít komunikovat a hrát si, bude jen pozorovat. V heterogenní třídě je tato situace o něco snazší než ve třídě homogenní. Dalo by se říct, že chování dítěte v prvních týdnech, někdy i měsících, je hodně zkreslené a ze strany pedagoga není na místě jakýkoliv druh závažnější diagnostiky. Dítě se může jevit opožděně, nebo že ho trápí nějaký problém, ve skutečnosti tomu tak vůbec nemusí být. V takových případech je velmi důležitá komunikace s rodiči a navazování dobrých vztahů.

1.3.4 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání neboli RVP PV, je komplexní soubor, který slouží pedagogickým pracovníkům mateřských škol. Obecně

¹ Pojem učitelka v ženském rodě je zde používán, jelikož je vycházeno z reálného pohledu na toto zaměstnání, tedy že většina pedagogů v mateřských školách jsou ženy. Úzce to souvisí to i s respondenty pro praktickou část, kde všechny tázané byly ženy, aniž by to bylo záměrem.

vymezuje primární požadavky, pravidla i podmínky pro vzdělávání dětí předškolního věku v instituci. Tato pravidla se vztahují na pedagogické činnosti, které probíhají pouze ve vzdělávacích institucích, které jsou zařazeny do sítě škol a školských zařízení a jsou závazná pro předškolní vzdělávání v mateřských školách, v mateřských školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona, v lesních mateřských školách i v přípravných třídách.

RVP PV je vyjádřen tak, aby v souladu s odbornými požadavky aktuální kurikulární reformy:

- bral v úvahu vývojová specifika přirozená pro děti předškolního věku a adekvátně je promítal do obsahu, forem a metod vzdělávání
- dovoloval rozvoj a vzdělávání každého dítěte jednotlivě dle jeho individuálních potřeb a možností
- věnoval se vytváření základů klíčových kompetencí adekvátních pro dítě v předškolním vzdělávání
- vymezoval kvalitu předškolního vzdělávání a bere zřetel na cíle, podmínky, obsah i výsledky, které má vzdělávání přinášet
- zaručoval srovnatelnou pedagogickou efektivitu vzdělávacích programů, které jsou vytvářené a poskytované v jednotlivých mateřských školách
- budoval prostor pro rozvoj jednotlivých programů a koncepcí také pro individuální charakter každé mateřské školy
- dovoloval mateřským školám se přizpůsobovat konkrétním podmínkám, možnostem i potřebám, dané například lokalitou, a využívat různé formy i metody vzdělávání

Dalo by se tedy říci, že Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je nosným dokumentem celkové plánování a pro práci s dětmi v mateřské škole. Je velmi obecný, aby maximálně umožňoval individuální přístup ke každé skupině či dítěti.

1.4 Individualizace v mateřské škole

Nehledě na počet dětí ve třídě mateřské školy, ve které působí jedna nebo dvě učitelky, je pro adekvátní rozvoj všech dětí nutné nastavení individualizace, tedy rozlišování potřeb konkrétních dětí, nikoliv je brát pouze jako celek.

Dle Hartla a Hartlové (2010, s. 219) individualizace ve vzdělávání znamená „přizpůsobení vyučování individuálním zvláštnostem žáka“. Přeneseme-li tuto myšlenku do mateřské školy, znamená to přizpůsobit činnosti individuálním potřebám dětí.

Dle Průchy, Walterové a Mareše (2013) se jedná o způsob rozlišování vzdělávání, při kterém jsou zachovávány třídy dětí jako základní sociální jednotka a provádí se „pouze“ rozlišení vnitřní, to se vztahuje na obsah, metodiku a respektování individuálních zvláštností dětí.

Krejčová a kolektiv (2015, s. 8) uvádí, že „individualizace předškolního vzdělávání se stala snad nejvíce diskutovaným tématem mezi odborníky pro předškolní vzdělávání, a to jak v oblasti teorie, tak praxe. Humanizace školy přinesla do vzdělávání nejmenších dětí řadu změn. Tou nejpodstatnější je odklon od kolektivistické výchovy zaměřené na potřeby společnosti směrem k osobnostně orientovanému modelu výchovy a vzdělávání zaměřeného na dítě, jeho potřeby, zájmy a schopnosti“.

Individualizace v mateřské škole, stejně jako v každém větším kolektivu, nebývá pro pedagogy úplně jednoduchým úkolem. Mnohdy, pokud je učitelka ve třídě na děti sama a měla by naráz poskytnout individuální přístup u jednotlivých dětí, dostává se do nesnadné situace a práce s dětmi se tím stává mnohem obtížnější. Každopádně i tak by se měl pedagog snažit brát v úvahu potřeby, dovednosti a schopnosti každého dítěte, snažit se tomu uzpůsobit práci v kolektivu, vyhradit si na práci dostatek prostoru a ideálně si také připravit prostředí, protože podnětné prostředí je důležitou podmínkou pro možnost individualizace.

1.4.1 Individualizace a RVP PV

Individualizace a Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání spolu velmi úzce souvisí, jelikož RVP PV individualizaci zmiňuje jako metodu vzdělávacího

a výchovného působení, které se zaměřuje na svobodný rozvoj dítěte, respektuje jeho zájmy a potřeby, poskytuje vzdělávání a výchovu zaměřenou na dítě a zdůrazňuje individuální přístup učitele jednotlivě ke každému dítěti.

Individualizace vzdělávacího procesu je také zmíněna v podmínkách pro vzdělávání dětí s přiznanými podpůrnými opatřeními, konkrétně při plánování a organizaci činností, včetně určování obsahu, forem i metod vzdělávání.

Individualizace hraje svou roli i v diagnostice, jelikož pro odpovídající vzdělávání je vyžadováno sledovat rozvoj a osobní vzdělávací pokroky u každého dítěte a ty náležitě dokumentovat.

Analyzování individuálních potřeb, realizace individuálních činností a hodnocení individuálních pokroků uvádí RVP PV přímo v povinnostech učitele mateřské školy.

Dle RVP PV je individuální vzdělávací plán (IVP) neboli plán vzdělávání konkrétního dítěte, je součástí každé individualizace. IVP je zpracováván školou na základě doporučení poradenského zařízení a je poskytován od druhého stupně podpory jako podpůrné opatření pro dítě. Jedná se o závazný dokument, jehož obsah vychází ze školního vzdělávacího plánu dané mateřské školy.

1.5 Diagnostika dítěte předškolního věku

S individuálním přístupem pedagoga ke každému dítěti úzce souvisí pedagogická diagnostika, kterou pedagog provádí za účelem zjištění potřeb každého dítěte a následnou práci se zjištěnými informacemi.

Průcha (2009) tvrdí, že pedagogická diagnostika je disciplína zabývající se současným výkonem dítěte při konkrétní edukační situaci, při které ho analyzuje v souvislosti s jeho osobnostním vývojem a působením vnějších vlivů, které na tento vývoj působí společně. Na základě získaných údajů pedagog vypracovává individuální vzdělávací plán, který má za úkol bezprostředně zahájit podporu a ve kterém navrhuje použití adekvátních metod a postupů. Cílem je maximální uspokojování vzdělávacích potřeb dítěte, které jsou nutné k formování dítěte, jež se celoživotně vzdělává.

Vyhláška č.72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních v paragrafu 2b říká, že poradenská zařízení volí postupy, nástroje a metody adekvátní účelu vyšetření, které vychází z aktuálních poznatků příslušné vědní disciplíny, které s těmito poznatky pracují. Diagnostické postupy, nástroje a metody musí být standardizované a pokud to není možné, poradenská zařízení volí ty, které mají prokazatelný přínos pro péči ve vzdělávání dítěte.

Diagnostické postupy jsou dva, klinický a testový. Klinická metoda je pružná, reaguje na danou situaci a spadá do ní primárně pozorování a rozhovor. Pozorování je využíváno jako součást i výsledek kompletního vyšetření. Sledují se například komunikativní dovednosti, chování v různých situacích apod. Při vyhodnocování je kladen důraz na objasnění informací z pozorování získaných. Prostřednictvím rozhovoru získáváme přímočaře informace od konkrétního dítěte, a to nám může pomoci ke snadnějšímu objasnění některých situací, na které bychom pozorováním nepřišli. Metoda druhá, testová, je realizována pouze formou testů, kde je poté přímočaře vyhodnocen výkon. Největší výhodou této metody je objektivita, jelikož podmínky jsou pro všechny stejné a způsob vyhodnocování výsledků je jednoznačný.

Mezi možné obtíže diagnostiky je lidská osobnost sama, jelikož i každý učitel či pracovník poradny je „pouze“ člověk a každý má svůj subjektivní názor a přístup. Díky tomu se v dnešní době využívají dvě strategie, psychometrická (předpokládá, že se rozdíly v odlišné rozvinutosti dají měřit) a kazuistické (ta se zabývá a posuzuje pouze jeden případ).

1.5.1 Oblasti diagnostiky u dítěte předškolního věku

Diagnostika jako taková má své oblasti, které slouží k rozdělení edukačních situací, jejich sledování a dle potřeby následnému vypracování individuálního plánu pro dané dítě.

Dle Bednářové a Šmardové (2015, s. 2) je „diagnostika dítěte v předškolním věku zaměřená na sledování a rozvoj následujících oblastí:

- motoriky, grafomotoriky
- zrakového vnímání a paměti

- sluchového vnímání a paměti
- vnímání prostoru
- vnímání času
- základních matematických představ
- řeči (myšlení)
- sociálních dovedností
- sebeobsluhy (samostatnosti)
- hry“

Diagnostice po fyzické stránce se zpravidla věnuje pediatr, přičemž do této kategorie spadá krom celkového zdraví dítěte také výška, váha a výměna mléčných zubů.

1.6 Osobnost pedagoga v mateřské škole

Velmi úzce je s výsledky dítěte a jeho celkovým rozvojem v předškolním vzdělávání spjat pedagog a jeho osobnost, jelikož se pro dítě ve většině případů jedná o první autoritu nepocházející z rodinného prostředí a stává se tak jeho vzorem.

Nejvlastnějším znakem osobnosti neboli celku duševního života je jedinečnost, tedy odlišnost od všech jiných. Osobnost je definována též jako soustava trvalých vlastností lidského jedince, především vlastností, tzn. rysů duševních. Definic bychom našli mnoho a na vlastnostech, jež jsou s osobností úzce spojené, se většina psychologů shodne. Dle Hartla a Hartlové (2010, s. 373) jsou „vlastnosti osobnosti obvykle děleny na charakter, schopnosti, temperament a zájmy“. Přičemž charakterové vlastnosti vyjadřují vztah k sobě samému, jiným lidem, věcem a práci. Schopnosti určují úroveň vykonávání určitých činností. Temperament ovlivňuje především v citové oblasti dynamiku. Zájmy jsou oblastí činností, kterými je člověk mimořádně přitahován.

Osobnost pedagoga doplňuje jeho vzdělání, osobní předpoklady a dostatek odhodlání v souvislosti s jeho osobním vývojem neboli zráním. Mezi jeho osobní předpoklady pro vykonávání této profese patří vhodný temperament, citlivost a empatie, schopnost komunikace, kreativita, flexibilita neboli přizpůsobivost a základní všeobecný přehled.

Výchova a vzdělávání dětí v mateřské škole vyžaduje citlivý, odborný a zodpovědný přístup ze strany učitele i ostatních pedagogických či nepedagogických pracovníků, kteří se podílejí na denním chodu školy. Mateřská škola může mít vypracovaný sebelepší školní a třídní program pro vzdělávání, ale vždy záleží na tom, kdo ho uskutečňuje. Každý pedagog vkládá do vzdělávání kus své osobnosti a osobního přístupu, tedy bez vzdělaného, spokojeného a úspěšného učitele nebudou spokojené, vzdělané a úspěšné ani děti.

1.6.1 Vymezení pojmu učitel

Dle zákona č. 563/2004 Sb. § 2 odst. 1. je pedagogem ten, kdo vykonává přímou vyučovací, výchovnou, speciálně-pedagogickou nebo pedagogicko-psychologickou činnost, která napřímo působí na vzdělaného a poskytuje mu tím výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu.

Pojem pedagogický pracovník bývá nesprávně používán jako synonymum pro učitele. Učitel je pouze součástí skupiny nesoucí název pedagogičtí pracovníci, do níž spadají také ředitelé, zástupci, asistenti pedagoga, psychologové, vychovatelé, vedoucí, trenéři atd.

1.6.2 Role učitele/ky mateřské školy v současnosti

Učitel/ka v mateřské škole je pro dítě velmi hluboce vnímaná osoba, ke které si v průběhu docházky do mateřské školy tvoří speciální vztah. Každý pedagog zastává ve své profesi několik rolí, které se liší podle aktuální činnosti při výkonu práce.

R. Linton (1936) uvádí, že role neboli očekávaný způsob chování je vázaný na určitý sociální status. Fontana (2014, s. 295) uvádí, že „vzorem role je někdo, kdo pro druhé představuje soubor způsobů chování ve specificky vymezené sociální pozici“. Konkrétně tedy u učitele či učitelky v mateřské škole by se dala rozšířit o přídavné jméno širokospektrální.

Učitelé si často neuvědomují, jak velký mají vliv a jak hluboce zakořeněnou stopu ve „svých dětech“ zanechávají. Pro většinu dětí přicházející do mateřské školy je právě

„jejich“ paní učitelka první autoritou mimo rodinu, se kterou se setkají. Každé dítě individuálně vnímá paní učitelku trochu odlišně, je to úzce spjato s povahou, výchovou a věkem dítěte. Každopádně většina dětí předškolního věku vnímá paní učitelku jako velký vzor a může z jejich strany docházet k nápodobě či snaze o osvojení jejího chování. Kvalitní učitel poskytuje dětem vzorce ideálního chování, tedy vyobrazení dospělého, kterým by se každé dítě mohlo jednou stát. Byť si toho pedagog nemusí všimnout, je dítětem pozorován při každé jeho činnosti, nejen při přímém kontaktu. Učitel je dítětem vnímán při kontaktu s ním a jeho rodinou, to je samozřejmé, ale také při kontaktu s ostatními pedagogickými i nepedagogickými pracovníky, při reakcích na dobré a špatné situace všeho druhu i například při respektování pravidel.

Význam role širokospektrální vnímáme jako rozšířený či obsáhlý. Učitel ve své práci přebírá různé role běžně i v průběhu několika minut. Při kontaktu a dětmi je z něj vzor, ze kterého by měla plynout přirozená autorita. Při kontaktu s rodiči by z něj měl být partner a poradce, s rodinou ho spojuje hlavní cíl, kterým je výchova dítěte. Při kontaktu s vedením mateřské školy či kolegy se z něj stává součást kolektivu a pracovního týmu, se kterými by měl sledovat stejné cíle. Náročná je role učitele při práci administrativní, ať už se jedná o docházku dětí, o psaní třídní knihy či třídního vzdělávacího programu.

Na tuto rozmanitost poukazuje ve svém výzkumu Karmasinová (2005), kdy v jejím dotazníku mají učitelky hodnotit samy sebe celkem ve třinácti oblastech vykonávaných během jejich zaměstnání.

1.6.3 Profesionální činnosti a kompetence učitele mateřské školy

Profesionální činnosti, které vykonává pedagog v mateřské škole, jsou v úzké souvislosti právě s jeho rolí. O všech činnostech by se dalo říct, že mají specifický charakter daný věkem dětí navštěvující mateřskou školu a velmi úzce souvisí s výstupy a cíli kurikula předškolního vzdělávání, které je formované prostřednictvím Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Činnosti, jež pedagog plánuje a praktikuje s třídou, by měly být rozmanité a vycházející z cílů a požadovaných výstupů právě RVP PV. I přes jeho podstatu a směrodatnost je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání velmi obecný, aby poskytoval pedagogům dost prostoru při tvorbě vlastních

školních i vzdělávacích plánů, včetně plánování konkrétních jednotlivých činností. Konkrétně zdůrazňuje dostatek prostoru pro dítě, volnou hru a její moc prožitkového učení, holistický přístup, jenž zahrnuje celou osobnost dítěte jako celek.

Při činnostech a jejich plánování je krom požadavků RVP PV třeba přihlížet také na složení konkrétní skupiny dětí, se kterou budou prováděny. Je nutné brát v potaz konkrétní potřeby a úroveň dětí ve skupině, věkové složení a jejich počet. Stejně tak je velmi důležitý prostor, ve kterém jsou činnosti vykonávány. Ne nadarmo se říká, že prostor je druhý pedagog. Je třeba mít ideálně vybavenou a rozvrženou třídu, aby se v ní všichni zúčastnění cítili dobře. Velkou výhodou, která ovšem není běžná, je venkovní zázemí pro realizaci činností v letních měsících.

Syslová (2019, s. 84) uvádí, že „činnosti učitelů mateřských škol jsou typické svojí variabilitou, neboť učitel musí reagovat na často velmi měnící se okolnosti, způsobené emoční nestabilitou dětí tohoto věku, jejich (ne)zkušeností v sociální oblasti apod., proto není možné naučit se určité postupy, které by bylo možné uniformě využívat při vzdělávání dětí“. V souvislosti s variabilitou činností ani RVP PV nevymezuje přesné učivo, ale pouze rámcové, jak nám již jeho název může napovědět.

Učitelovými kompetencemi dle Heluse (2009, s. 262) „zde myslíme jeho teoretickou i praktickou vybavenost zvládat problémy a úkoly, vyplývající z jeho povolání. Těchto kompetencí nabývá univerzitním studiem, navazujícím celoživotním vzděláváním a promýšlením (reflexí) praktických pedagogických zkušeností – a to svých osobních i ostatních učitelů, s nimiž spolupracuje a se kterými se porovnává“. Průcha (2002) přirovnává profesní kompetence k profesní kvalitě, která je nutná pro výkon povolání pedagoga. Rozvoj kompetencí začíná v rámci vzdělávání a následně pokračuje v rámci výkonu dané profese. Na kompetencích profesních mají významný podíl dovednosti různých zaměření, z nichž jednoznačně v popředí jsou ty sociálně-psychologické.

Kompetencím se ve své knize věnují i Gillernová a Merlin (2003), kteří uvádí čtyři hlavní skupiny profesních dovedností učitelky mateřské školy:

1. Sociálně psychologické profesní dovednosti

Mezi tyto dovednosti je primárně řazena schopnost akceptování dětí jako osobností, ale také i rodičů a kolegů. Také schopnost a míra autenticity, empatie, naslouchání a porozumění verbálním i neverbálním projevům dítěte, respekt a tolerance odlišných názorů či postojů, rozvíjení sebedůvěry a vhodného chování, péče o vztahy ve skupině a zvládání konfliktů adekvátně věku. Dále také znalost jednotlivých dětí i vztahů v kolektivu a schopnost zakládat a podporovat kladné třídní klima;

2. Oborové dovednosti

Dovednosti úzce spojené s různými oblastmi rozvoje dítěte v předškolním věku a obsahem realizovaných činností, které odrážejí znalosti pedagoga a jeho schopnost aplikovat teoretické poznatky v praxi. Pedagog tyto znalosti a dovednosti získává během svého studia a v následné praxi jsou prohlubovány;

3. Metodické profesní dovednosti

Tyto dovednosti souvisí s metodami, které učitelka praktikuje při s dětmi, jak má zpracované aktivity (didakticky i metodicky) a čím se s nimi zabývá. Metody jsou vypovídající o schopnosti učitele je vhodně využívat a volit. I tyto metody se získávají během studia, kdy by je měl pedagog poznat všechny a následně si zvolit jemu nejbližší;

4. Speciálně výchovné a diagnostické profesní dovednosti

Tyto dovednosti jsou vázány na takzvaně pedagogickou schopnost, jejímž primárními znaky je podněcování a adekvátní vedení každého dítěte individuálně. Činnosti pozorovací a následně diagnostické jsou velmi důležité ve správném vývoji dítěte a v případě opačném pro včasné podchycení problémů, ke kterému je třeba spolupráce s rodinou, pedagogem a případně i odborníkem zvenčí.

Kompetencemi se ve své knize zabývá i Helus (2009), který tvrdí, že kompetenční vybavenost pedagoga by měla být adekvátně rozvíjena v těchto pěti oblastech:

1. Zabezpečování efektivní výuky, tedy prolnutí vystupování učitele a úspěšného přijímání dítětem, soudržnost vzdělávání a výchovy, spolupráce při realizaci;
2. Rozvoj školy jakožto místa zabezpečení výuky v adekvátních podmínkách, vytvoření místa, prostor pro vztahy sloužící ke kooperaci a výskytu modelových životních situací;
3. Vztahy s rodinami žáků na prvním místě, ale i s kolegy, nadřízenými školními orgány, školní inspekcí atd.;
4. V oblasti širšího společensko-politického kontextu, v nárocích na tvorbu podmínek pro efektivní edukační procesy;
5. Vztahu učitele k sobě samému, kdy jde příkladem jako významný edukační faktor a měl by v tom smyslu usilovat i o svůj rozvoj osobnosti sebeutváření.

1.6.4 Kvalita učitele

Učitelé a jejich profesní kvalita hrají velkou roli ve vzdělávání každého dítěte, konkrétně u učitelů mateřských škol vše stojí na dovednosti zvolit efektivní vzdělávací strategii pro dosažení cílového rozvoje a dovedností u každého dítěte individuálně. Kvalita učitelů přímo souvisí se snahou o zvyšování kvality vzdělávání.

Schopnost vykonávání této pedagogické profese kvalitně je úzce spjata s dosaženým vzděláním i s jeho kvalitou. Působení pedagoga na dítě (individuálně i kolektivně) jako celek je velmi výrazným faktorem ovlivňujícím kvalitu předškolního i následného vzdělávání.

O měnících se požadavcích na vzdělávání se ve svém článku zmiňuje Spilková (2008), která tvrdí, že ve společnosti je vzdělanostní úroveň populace považována za klíčový faktor ekonomického růstu výrazně korelující se stabilitou demokratického politického systému, s úrovní sociální koheze, kulturní úrovní lidí, s celkovou kvalitou života, s odolností vůči negativním společenským jevům, se zdravím populace aj.

1.7 Legislativní ukotvení vzdělávání pedagogických pracovníků

Nejen práva a povinnosti pedagogů mateřských škol, stejně jako všech ostatních pedagogů, jsou ukotvena v náležitých zákonech a vyhláškách. Jedná se o stručný přehled stanovující primárně podmínky, které jsou platné po celém území České republiky.

1.7.1 Školský zákon

Zákon č. 561/2004 Sb., tedy zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání neboli Školský zákon, se zabývá vzděláním jako celkem. Druhá část se věnuje konkrétně předškolnímu vzdělávání a vymezuje jeho cíle, organizaci, povinnosti a způsoby plnění a individuální vzdělávání dítěte.

Paragraf 33 se zabývající se cíli předškolního vzdělávání říká, že předškolní vzdělávání se zaměřuje na rozvoj celé osobnosti dítěte předškolního věku, tedy podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém i tělesném rozvoji. Podílí se i na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů úměrně věku. Předškolní vzdělávání je primárním činitelem pro tvorbu základních předpokladů pro následné pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání také výrazně napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje u každého dítěte nutné před vstupem do základního vzdělávání, v případě potřeby poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem, kteří mají speciální vzdělávací potřeby.

Paragraf 34 popisuje organizaci předškolního vzdělávání, tedy že předškolní vzdělávání je určeno dětem ve věku od 3 do 6 let a dítě mladší 3 let nemá na přijetí do mateřské školy právní nárok. Naopak školní rok před nástupem do povinné školní docházky je pro dítě (a zákonného zástupce) povinný, není-li stanoveno jinak. O přijetí každého dítěte do mateřské školy rozhoduje ředitel mateřské školy na základě stanovených podmínek – tedy dosažení věku, místo trvalého bydliště v místě mateřské školy a splnění maximální počet dětí na třídu. Při přijetí dítěte se znevýhodněním rozhoduje ředitel na základě posudku poradenského zařízení či lékaře.

Paragraf 34a se zabývá povinnostmi předškolního vzdělávání a způsoby jejího plnění, tedy že povinné předškolní vzdělávání se vztahuje na všechny občany České republiky,

na občany jakéhokoliv státu Evropské unie a na cizince s oprávněním k pobytu, kteří pobývají na našem území déle než 90 dnů. Povinné předškolní vzdělávání se nevztahuje na děti s hlubokým mentálním postižením. Povinné předškolní vzdělávání probíhá formou pravidelné denní docházky vyjma prázdnin a podmínky pro omlouvání dětí stanovuje školní řád. Mezi další možné způsoby plnění povinnosti předškolního vzdělávání je individuální vzdělávání, vzdělávání v přípravné třídě základní školy či ve třídě přípravného stupně speciální základní školy a vzdělávání ve škole zahraniční na území České republiky, ve které je ministerstvem povoleno plnění povinné školní docházky.

Paragraf 34b se zabývá individuálním vzděláváním dítěte, tedy že zákonný zástupce může pro dítě s povinností předškolního vzdělávání v odůvodněných případech zvolit vzdělávání individuální a musí toto rozhodnutí učinit nejpozději 3 měsíce před začátkem školního roku. Pokud k rozhodnutí dojde v průběhu školního roku, je nejprve nutné to sdělit řediteli mateřské školy a ten následně doporučuje zákonnému zástupci oblasti vycházející z RVP PV, ve kterých má být dítě vzděláváno. Dítě je povinné se během školního roku dostavit na ověření osvojení očekávaných výstupů, jež probíhá v mateřské škole.

Na paragraf 34b navazuje paragraf 35, jež hovoří o možnostech ukončení předškolního vzdělávání, jež může provést ředitel mateřské školy skrze písemné oznámení zákonnému zástupci dítěte, jestliže se dítě bez omluvy neúčastní předškolního vzdělávání déle než dva týdny nepřetržitě, jestliže zákonný zástupce opakovaně závažným způsobem narušuje provoz mateřské školy, jestliže v průběhu doporučí ukončení docházky lékař nebo školské poradenské zařízení nebo jestliže zákonný zástupce opakovaně neuhradí částku za vzdělávání či za školní stravování. Ukončení předškolního vzdělávání dítěte, pro které je předškolní vzdělávání povinné, není možné.

1.7.2 Zákon o pedagogických pracovnících

Se Školským zákonem je úzce spjat zákon č. 563/2004 Sb. neboli Zákon o pedagogických pracovnících obsahuje tři části věnující se pedagogickým pracovníkům škol a školských zařízení, změně některých zákonů souvisejících a následné účinnosti.

Dle paragrafu 2 odst. 2 vykonává určitou přímou pedagogickou činnost, která se týká mateřské školy, pedagog, asistent pedagoga, speciální pedagog, školský logoped, psycholog a metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně.

Paragraf 3 se zabývá se předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka, přičemž pedagogickým pracovníkem může být ten, kdo splňuje určité předpoklady. Mezi ty patří plná svéprávnost, bezúhonnost, odborná kvalifikace pro danou přímou pedagogickou činnost (řízena zákonem č. 18/2004 Sb.), zdravotní způsobilost a prokázání znalosti českého jazyka, není-li stanoveno jinak

Paragraf 4 se zabývá znalostí českého jazyka, jež je potřebná k výkonu pedagogické činnosti. Uvádí, že pokud je kvalifikace získána v jiném jazyce než českém, je třeba podstoupit zkoušku odpovídající minimálně úrovni C1. Výjimkou je pedagog působící v mateřské škole s jiným primárním jazykem než českým.

1.8 Vzdělávací systém pedagogů mateřských škol

Pro adekvátní výkon učitelského povolání je nezbytně nutné vzdělání v o oboru na co nejvyšším vzdělávacím stupni, který vzdělávací systém v České republice poskytuje.

„Učitelství v mateřské škole patří k jedné z nejmladších učitelských profesí. Přesto má za své existence za sebou dynamický vývoj spjatý s úsilím o profesní kvalitu a specializaci.“ (Opravilová, 2003, s. 4).

Přelomovým pro tuto profesi byl rok 1989, který všeobecně přinesl nový pohled na vzdělávání dětí v mateřské škole. Dochází ke změně pojetí z role vychovatele na roli pedagoga, přichází nové způsoby práce i nové cíle, tedy celková změna pojetí předškolní výchovy. Tato doba se společně s mnohým také začala věnovat adekvátnímu vzdělávání pedagogů působících v mateřských školách.

Vzděláváním se v nynější době zabývá zákon č. 563/2004 Sb. § 6 odst. 1 a 2, jenž praví, že učitel mateřské školy získává odbornou kvalifikaci pro výkon své pracovní náplně dokončením minimálně jednoho vzdělání z možností:

- a. vysokoškolské vzdělání,
 1. akreditovaný studijní program směřující na přípravu učitelů mateřských škol,
 2. akreditovaný studijní program směřující na přípravu učitelů prvního stupně ZŠ, vychovatelství nebo pedagogiky volného času (předpokladem je však studium k rozšíření kvalifikace zaměřující se na přípravu pedagogů MŠ),
 3. akreditovaný studijní program zaměřující se na speciální pedagogiku,
- b. středoškolské vzdělání s maturitním vysvědčením,
 1. studijní program zaměřený na přípravu učitelů mateřské školy,
 2. studijní program zaměřený na přípravu vychovatelů (část maturitní zkoušky musí být zaměřena na přípravu učitelů MŠ),

V současné době jsou možnosti pro vzdělávání velmi rozmanité a probíhají na několika úrovních. Důležitým k získání potřebné kvalifikace je studium pregraduální, tím se rozumí středoškolské, vyšší odborné, vysokoškolské bakalářské nebo navazující magisterské. Studium rozšiřující kvalifikaci, tedy postgraduální, je studium doktorské. Avšak k vykonávání profese předškolního pedagoga je aktuálně v České republice dle zákona dostačující středoškolské vzdělání s maturitou zaměřené na přípravu učitelů mateřské školy. Dle výzkumu Baierové (2019), který se zaměřuje na vzdělávání pedagogů v mateřské škole, velké procento pedagogické veřejnosti, konkrétně 43,4 % tvrdí, že středoškolské vzdělání je pro tuto profesi dostačující.

Během posledních let se však ozývá čím dál tím více hlasů pro prosazení povinného vysokoškolského studia pedagogů mateřských škol, jako tomu již v některých státech Evropy a světa je. Toto opatření by mělo směřovat především k pozvednutí kvality předškolního vzdělávání. Dle tentýž výzkumu Baierové (2019) 33,96% pedagogické veřejnosti souhlasí se zavedením povinného bakalářského vzdělávání pro pedagogy

v mateřských školách, naopak 22,64 % je proti a tvrdí, že je to zbytečné. Celkem 3,77 % pedagogické veřejnosti uvádí, že nejdůležitější je praxe.

Naopak Černá (2020) ve své práci zkoumala ideální dosažené vzdělání u učitelů mateřských škol z pohledu rodičů dítěte. Z jejího grafu vyšlo, že pro 40 % rodičů není dosažené vzdělání učitelky rozhodující. Naopak pro 55 % rodičů vzdělání důležité je, 29 % uvedlo, že je dostačující úplné středoškolské, 13 % že je adekvátní vyšší odborné a zbylých 13 %, že je adekvátní vzdělání vysokoškolské.

1.8.1 Středoškolské pedagogické vzdělání

Střední odborné pedagogické školy nabízí studium oboru zaměřující se na předškolní a mimoškolní pedagogiku. Dle Atlasu školství se na území České republiky v nynější době nachází 49 středních škol nabízejících tuto možnost. Přičemž jen pouze 3 se nacházejí na území Hlavního města Prahy, nejvíce, tedy 7, jich má na svém území Středočeský kraj.

Přijímací řízení standardně probíhají ze zkoušky z českého jazyka, splnění vyhovujících předpokladů, zdravotní způsobilosti a talentové zkoušky ze tří částí, hudební, pohybové a výtvarné. Studium se věnuje všeobecným a odborným předmětům, zaměřujících se na pedagogiku, psychologii, estetické výchovy a praxi.

1.8.2 Vyšší odborné pedagogické vzdělání

Po dokončení středoškolského vzdělání, v oboru i mimo obor, má student možnost navázat studiem na vyšší odborné pedagogické škole. Hlavním rozdílem studia na střední a vyšší odborné škole je primárně v organizaci studia, jelikož vyšší odborná škola se rozvržením semestrů, zkouškových období atp. podobá spíše vysoké škole.

Podmínkou pro přijetí je předložení maturitního vysvědčení a případné splnění přijímacího řízení, které si stanovuje každá škola individuálně. Velkým záporem pro (budoucího) pedagoga mateřské školy je při studiu na vyšší odborné škole nabídka pouze oboru předškolní a mimoškolní pedagogika, tedy nejedná se o obor specializovaný pouze na učitelství v mateřské škole. Vzdělávací programy obsahují problematiku předškolní výchovy, ale jejich množství není v ideálním rozsahu a hloubce. Stejně jako

u střední pedagogické školy je toto studium příliš širokospektrální a není bráno za úplně ideální pro přípravu kvalitního pedagoga.

Obory předškolní a mimoškolní pedagogiky bývají tříleté, zakončené absolutoriem a udělením titulu diplomovaný specialista neboli DiS. Některé školy umožňují studium dálkové, může se stát, že se tím studium o rok prodlouží.

1.8.3 Vysokoškolské pedagogické vzdělání bakalářské

Nejideálnějším, byť v dnešním době stále dobrovolným pro výkon této profese, je studium na vysoké škole. Pedagogické vysoké školy nabízejí samostatný bakalářský obor zaměřený přímo na učitelství v mateřské škole. Jedná se o možnost studia poměrně novodobou, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy tento obor nabízí od roku 1993. Kromě Univerzity Karlovy v Praze nabízí tento obor několik univerzit napříč republikou, například v Olomouci, Plzni či Ústí nad Labem. I přesto ve své práci Češíková (2013) uvádí, že největší zastoupení vysokoškolsky vzdělaných učitelek mateřské školy má Praha, přesto se jedná o velmi malé procento pedagogů.

Nezbytnou podmínkou pro přijetí je doložení maturitního vysvědčení, kvalita mluveného projevu bez vad řeči potvrzena od logopeda a potvrzení o zdravotní způsobilosti od praktického lékaře. Další kritéria si stanovují univerzity individuálně. Naopak významnou výhodou pro přijetí je již získaná praxe v oboru či bonifikace z hudebních nebo tělesných výsledků uchazeče.

Vysokoškolské studium oboru Učitelství pro mateřské školy je prohlubující kvalifikační vysokoškolskou přípravou na výkon profese pedagoga v mateřské škole a je ideální v návaznosti na střední pedagogickou školu. Studijní obory nabízí vyvážené množství teoreticky zaměřených předmětů na pedagogické, psychologické a estetické složky dítěte, jsou spojovány do souvislostí a následně přenášeny do praxe. Povinné předměty doplňují povinně volitelné a volitelné, což umožňuje studentovi prohlubovat své zájmy. V posledním ročníku si student dle své preference vybírá jednu z estetických výchov, na kterou se poté intenzivně zaměřuje a jež je součástí státní závěrečné zkoušky.

Bakalářské studium je tříleté a bývá realizováno denní i dálkovou formou studia dle preferencí studenta. Toto tříleté studium je významným předpokladem pro přijetí na navazující magisterské studium předškolní pedagogiky, jež zaštituje stejná katedra.

1.8.4 Vysokoškolské pedagogické vzdělání magisterské (navazující)

Po úspěšném dokončení bakalářského studia zaměřeného na pedagogiku předškolního věku má student možnost k přihlášení na navazující magisterské studium, v němž jsou získané vědomosti a dovednosti nadále prohlubovány. Významným přínosem pro již adekvátně kvalifikovaného pedagoga je rozšíření vědomostí, konkrétně v oblasti výchovy a vzdělávání. Nabízí specializace zaměřující se na problematiku vědních disciplín, jež mají úzké spojitosti s oborem pedagogiky.

Dosáhnutí magisterského titulu poskytuje absolventovi možnosti k výkonu vedoucí či inspekční pracovní pozice i možnost navázání na postgraduální doktorské studium, tedy na nejvyšší možné vzdělání v oboru pedagogika předškolního věku. To je již spíše koncipováno jako příprava vědeckého pracovníka rozvíjejícího teorii a výzkum v oblasti pedagogické vědy nežli vyšší kvalifikace pro pedagogického pracovníka.

1.8.5 Doplnění vzdělání – semináře a kurzy

Na základě dosáhnutí jakéhokoliv stupně pedagogického vzdělání zaměřeného na dítě předškolního věku, má každý pedagog možnost rozšířit si své obzory pomocí absolvování kurzu či semináře zaměřující se na alternativní či inovativní principy předškolního vzdělávání. Pokud je (budoucím) učiteli jakékoliv odvětví z výše zmíněných kategorií blízké a chtěl by v takto zaměřené mateřské škole působit, je toto doplnění vzdělání dokonce nezbytné pro jeho správné vykonávání.

Všechny tyto přístupy se zde dostávají do středu pozornosti, jelikož na středních, vyšších odborných i vysokých školách se jim nedostává dostatek pozornosti dostačující pro jejich následné vykonávání v praxi na adekvátní úrovni. Velká část alternativně či inovativně zaměřených mateřských škol nabízí možnost přijetí a průběžného dodělání

příslušného kurzu. To však nebývá úplně levnou záležitostí, jelikož poskytovatelé kurzu spadají do soukromého sektoru. Kurzy by však měly být akreditovány MŠMT.

Nabídka kurzů pokrývá všechna odvětví alternativní i inovativní, nejvíce žádané bývají kurzy Montessori, Waldorf a Začít spolu.

1.9 Pedagogicko – psychologická poradna

Ve velmi úzké spolupráci se školskými zařízeními, včetně mateřských škol, poskytuje své služby dle potřeby pedagogicko-psychologická poradna neboli zkráceně PPP. Jedná se o školské poradenské zařízení poskytující odborné pedagogicko-psychologické a speciálně pedagogické služby dětem, mládeži, jejich rodičům a učitelům na všech stupních škol, tedy od mateřských až po střední školy, resp. po vyšší odborné. Hlavní činnosti PPP je přímá práce s dětmi, které mají z nějakého důvodu znesnadněn vzdělávací proces. Například obtížemi při výchově a vzdělávání, posouzení školní zralosti předškolního dítěte s ohledem na možný odklad školní docházky, následně školní neúspěšnost žáků atp. PPP pracuje také se školami a učiteli, kterým v případě potřeby poskytují odbornou pomoc a potřebné materiály.

Na základě doporučení PPP je následně upravována či volena vzdělávací cesta každému dítěti či žákovi individuálně a zde dochází k nutné spolupráci mezi mateřskou školou a pedagogicky-psychologickou poradnou.

Pedagogicko-psychologické poradny patří mezi poradenská zařízení společně se Speciálně pedagogickými centry (SPC) a Středisky výchovné péče (SVP). Rozdílem mezi těmito centry je cílová skupina dětí a mládeže, kterým jsou poskytovány psychologické a speciálně pedagogické služby. Ve speciálně pedagogických centrech poskytují odborníci psychologické a speciálně pedagogické služby dětem se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním, zatímco ve střediscích výchovné péče je poskytována pomoc mladistvým trpícím výchovnými problémy, jako je například záškoláctví, experimenty s návykovými látkami, porušování pravidel atp.

Zaměstnanci PPP jsou zpravidla speciální pedagogové a psychologové, na odborných činnostech se podílejí také sociální pracovníci. Ti k výkonu svého

zaměstnání potřebují vysokoškolské vzdělání (pouze v případě středoškolského vzdělání u sociálních pracovníků je možné absolvování kurzu). Činnosti PPP probíhají individuálně nebo skupinově, na pracovišti poradny nebo ve školách či školských zařízeních.

Podmínkou pro poskytování služeb PPP u nezletilého je souhlas zákonného zástupce, který dítěti poradenské služby i následně zajišťuje. Podnět mohou vznést přímo rodiče nebo škola, kam dítě dochází na základě nějakých konkrétních potíží.

1.9.1 Vymezení činnosti PPP v oblasti diagnostiky školní zralosti, připravenosti a odkladu školní docházky

Vymezení činnosti pedagogicko-psychologické poradny je právně dáno a vztahuje se na něj vyhláška č.72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních v paragrafu 5 vymezuje činnosti a služby PPP, přičemž v rámci diagnostiky, školní zralosti, připravenosti a odkladu školní docházky poradna:

- a) poskytuje dětem přímou speciálně pedagogickou a psychologickou intervenci,
- b) poskytuje vyšetření a stanovuje podpůrná opatření na základě posouzení speciálních vzdělávacích potřeb či mimořádného nadání dítěte,
- c) zjišťuje pedagogicko-psychologickou připravenost dětí na povinnou školní docházku a vydává o ní zprávu a doporučení,
- d) poskytuje poradenské služby dětem se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti,
- e) poskytuje informační, konzultační, poradenskou a metodickou podporu zákonným zástupcům žáka,
- f) poskytuje metodickou podporu škole a školskému zařízení ohledně poradenských služeb a podpůrných opatření.

Vyhláška č.197/2016 Sb. a Knotová a kol. (2014) uvádí, že mezi další služby, které PPP poskytuje, je screeningové vyšetření školní zralosti všech dětí, které mají v daném roce nastoupit na základní školu. Každopádně tato možnost je brána spíše jako nadstandartní zejména z časových a kapacitních důvodů poradny. Jestliže se však

screeningové vyšetření školní zralosti přímo v MŠ uskuteční, je vždy nutný písemný souhlas zákonných zástupců každého dítěte. Tato varianta, kdy speciální pedagog či psycholog navštíví mateřskou školu, je pro mnoho dětí daleko příjemnější, jelikož se nachází ve známém prostředí a tím spíše se bude chovat přirozeně. Na základě výsledků z vyšetření jsou zákonným zástupcům nabídnuta konzultace přímo od speciálního pedagoga nebo psychologa.

1.9.2 Právní vymezení činnosti PPP a jejich spolupráce s MŠ

Školská poradenská zařízení jsou vymezena ve Školském zákoně č. 561/2004 § 116, který říká, „že školská poradenská zařízení poskytují pro děti, žáky a studenty a jejich zákonné zástupce, pro školy a školská zařízení informační, poskytují odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči a napomáhají při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků nebo studentů a přípravě na budoucí povolání. Školská poradenská zařízení spolupracují s orgány sociálně-právní ochrany dětí a orgány péče o mládež a rodinu, poskytovateli zdravotních služeb, popřípadě s dalšími orgány a institucemi“.

Nejčastější formou spolupráce ze strany PPP uvádí ve svém výzkumu Novotná (2016), která tvrdí, že většinou se jedná o e-mailovou komunikaci. Jako výhodu uvádí rychlost doručení a nenarušování sezení s klientem v poradně. Naopak přímé rozhovory jsou uskutečňovány pouze při návštěvě poradenského pracovníka ve škole, nikoliv naopak. Pracovníci poradenských zařízení také uvádějí, že takto jim komunikace vyhovuje a neměnili by ji. Spolupráci ze strany mateřské školy se ve své práci věnuje Juřicová (2020), která dle svého výzkumu uvádí, že pedagogové ke komunikaci využívají nejvíce telefonní kontakt a v menším měřítku také vyplněné formuláře a dotazníky, které jsou zasílány do poradny zákonnými zástupci dítěte. S tím dle svého výzkumu souhlasí i Křížová (2011), která též uvádí ze strany pedagogů preferenci osobního kontaktu a častějších návštěv mateřských škol pracovníky pedagogicko-psychologické poradny, díky kterým mohou děti lépe sledovat v jejich přirozeném prostředí.

Metodám spolupráce se ve své práci věnuje Juřicová (2020), která tvrdí, že z pohledu pracovníků poradny probíhá spolupráce s pedagogy mateřských škol

nejčastěji metodou poskytnutí konzultace. Pracovníci poradny dle jejího výzkumu uvádějí, že nejčastěji se jedná o orientační vyšetření školní zralosti, které probíhá zpravidla přímo v mateřské škole. Podle Stejskalové (2012) je nejčastější metodou spolupráce přednáška s informačním charakterem věnující se problematice školní zralosti a připravenosti pro zákonné zástupce. Naopak z pohledu pedagogů v jejím výzkumu byla nejčastější formou spolupráce návštěva speciálního pedagoga či psychologa a ihned po ní konzultační činnost.

Spolupráce ze strany mateřské školy s PPP je vymezena v sedmé kapitole Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, pod názvem Podmínky předškolního vzdělávání. Tato kapitola pojednává o podmínkách, kterými je nutné se při vzdělávání dětí řídit, jelikož jsou legislativně vymezeny právními normami. Celkem obsahuje sedm složek pro předškolní vzdělávání, kterými jsou:

- 1) Věcné podmínky,
- 2) Životospráva,
- 3) Psychosociální podmínky,
- 4) Organizace,
- 5) Řízení mateřské školy,
- 6) Personální a pedagogické zajištění,
- 7) Spoluúčast rodičů.

V podkapitole Řízení mateřské školy se uvádí, že mateřská škola v případě potřeby spolupracuje se zřizovatelem a dalšími orgány státní správy a samosprávy, případně s přílehlou základní školou a jinými organizacemi, včetně odborníků, jenž poskytují pomoc primárně při řešení výchovných a vzdělávacích problémů u dětí individuálně.

V podkapitole Personální a pedagogické zajištění se uvádí, že služby specializované, mezi které patří logopedie, rehabilitace a jiná péče o děti se speciálními vzdělávacími potřebami a na které nemá předškolní pedagog dostatečné kompetence, musí být zajišťovány ve spolupráci s příslušnými odborníky, kterými jsou speciální pedagogové, psychologové, lékaři, rehabilitační pracovníci atp.

V podkapitole Spoluúčast rodičů se uvádí, že rodinná výchova je mateřskou školou podporována a rodičům pomáhá v péči o dítě, nabízí jim možnost poradenského servisu i nejrůznějších aktivit týkajících se výchovy a vzdělávání dětí v předškolním věku.

Syslová, Kratochvílová a Fikarová (2018) tvrdí, že pedagogicko-psychologická poradna je pro mateřskou školu velmi důležitým partnerem. Dle svého zaměření se společně s MŠ podílí na vyhledávání toho nejlepšího způsobu, jak dítě rozvíjet, jak mu porozumět a jak zvolit vhodný přístup ke každému dítěti individuálně. Odborníci, kteří v PPP pracují, provádějí speciálně-pedagogickou a psychologickou diagnostiku, poradenství, terapii a nápravu. Diagnostika dětí probíhá nejčastěji na pracovišti poradenského zařízení, ale pracovníci poradny také mohou mateřskou školu navštívit a pozorováním či rozhovorem provést vyšetření. Vyšetření samotné a jeho výsledek je přizpůsobován individuálně každému dítěti s ohledem na jeho věk a individuální potřeby, aby pro něj byl co nejpřijatelnější. Mateřská škola nejčastěji spolupracuje s pedagogicko-psychologickou poradnou ohledně vyšetření školní zralosti a připravenosti nebo případnému posouzení vhodnosti možného odkladu školní docházky dítěte.

1.9.3 Rodina v poradenském procesu

Nezbytností pro možnost spolupráce s poradnou je účast zákonných zástupců, většinou tedy rodičů dotyčného dítěte. Pravdou bývá, že rodiče, jejichž dítě nemá závažný problém, se většinou obrací na poradny více než ti se závažnými potížemi. Důvodem bývá nedůvěra v poradenská zařízení, pocit méněcennosti či studu. Pro rodiče je velmi nepříjemné, až zraňující zjištění, že jejich dítě trpí určitým problémem, proto zde hraje velkou roli vzájemný vztah a důvěra učitelky s rodiči, vždy je třeba dbát na způsob, jak je problém s rodičem projednáván. I při maximálně možném citlivém přístupu je třeba předvídat, že může dojít k určitým emocím, které mohou být někdy až přehnaně silné. Učitel a následně pracovník pedagogicko-psychologické poradny by měl poskytnout kromě podpory dítěte i podporu rodičům, nabídnout pomoc, dát najevo pochopení a poskytnout náhled na situaci z jejich pohledu. U rodičů často dochází k přebírání viny za problémy dítěte a cítí viny ze selhání ve výchově. I zde by mělo dojít k náležité podpoře ze strany odborníků, jak emocionální, tak poskytnutím příslušných informací.

O problémech se spoluprací mezi poradenským zařízením, učiteli a rodiči píše Stejskalová (2012) ve svém výzkumu, dle kterého 31 % rodičů není ochotno spolupracovat, nesouhlasí s diagnostikou jejich dítěte psychologem, neúčastní se informačních seminářů atp. Větší komplikací, dle výsledků konkrétně 59 %, je způsobeno nesouhlasem rodičů s předáváním informací mezi pedagogy a poradenským zařízením.

1.9.4 Mateřská škola a dítě se speciálně vzdělávacími potřebami

RVP PV uvádí, že při poskytování vzdělání dětem se speciálními vzdělávacími potřebami je třeba ho individuálně přizpůsobovat tak, aby maximálně vyhovovalo dětem, jejich potřebám i možnostem. Stejně jako ve vzdělávání dětí bez speciálních vzdělávacích potřeb by mělo být maximální snahou pedagogů vytvořit optimální podmínky k rozvoji osobnosti, učení i komunikaci u každého dítěte a pomoci mu k dosažení co největší samostatnosti.

Podpůrná opatření pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami se dle vyhlášky č. 27/2016 Sb. dělí do pěti stupňů následovně:

- Podpůrná opatření prvního stupně představují pouze minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání. Jsou poskytována dítěti, u kterého se projevuje potřeba úprav ve vzdělávání či začlenění do kolektivu. Pokud by k naplnění potřeb dítěte nebyl první stupeň dostačující, může mateřská škola doporučit dítěti využití pomoci školského poradenského zařízení s účelem posouzení potřeb.
- Podpůrná opatření druhého až pátého stupně jsou poskytována na základě doporučení poradenského zařízení a je nutný souhlas zákonného zástupce dítěte.
- Podpůrná opatření jsou poskytována buď samostatně nebo v kombinaci různých druhů i stupňů na základě zjištěných speciálních vzdělávacích potřeb dítěte. Přičemž konkrétní druh podpůrného opatření lze poskytnout pouze v jednom stupni.

→ Řazení konkrétních podpůrných opatření do stupňů, jejich pravidla použití a normovaná finanční náročnost (druhého až pátého stupně) jsou stanoveny v příloze náležící k vyhlášce.

Podmínkami pro úspěšné vzdělávání dětí s priznanými podpůrnými opatřeními je dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání potřeba zabezpečení (případně umožnění):

- a) individualizace při plánování a organizaci činností, včetně volby obsahu, forem i metod;
- b) kompletní realizace podpůrných opatření, která jsou stanovená;
- c) osvojení dovedností odpovídající úrovni a individuálním potřebám či možnostem dítěte zaměřených na sebeobsluhu, samostatnost a základní hygienické návyky v odpovídající úrovni věku a stupni postižení dítěte;
- d) odpovídající spolupráce se školskými poradenskými zařízeními, zákonnými zástupci dítěte, případně spolupráce s odborníky mimo oblasti školství;
- e) v souladu s právními předpisy snížení počtu dětí ve třídě;
- f) asistenta pedagoga dle priznaného stupně podpůrného opatření.

Podmínkou důležitou pro úspěšnost předškolního vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je dle RVP PV kromě zvolení vhodných vzdělávacích metod a prostředků, jež jsou v souladu se stanovenými podpůrnými opatřeními, také profesionální postoj pedagogů i dalších pracovníků podílejících se na péči a vzdělávání dítěte. Rozvoj osobnosti dítěte, které má priznané podpůrné opatření, je závislý na přiměřenosti a citlivosti okolí daleko více než rozvoj dítěte, které ve svých možnostech není omezeno. Je nutné proto vytvořit ideální podmínky tak, aby došlo k jejich pozitivnímu přijetí. Nutností pro dosažení optimálních podmínek je mimo jiné navázání úzké spolupráce s rodiči všech dětí, citlivá komunikace a poskytování potřebných informací.

PRAKTICKÁ ČÁST

Hlavním cílem praktické části je zjistit a posoudit, jaké mají učitelky v mateřské škole zkušenosti s pedagogicko-psychologickou poradnou a jakou roli v této spolupráci hraje jejich vzdělání. Součástí praktické části je zodpovězení výzkumných otázek: Jaká je reálná spolupráce PPP a MŠ očima učitelek? Jak by měla vypadat ideální spolupráce PPP a MŠ očima učitelek?

1.1 Metodika výzkumu

Praktická část práce je založena na kvalitativním výzkumu, který byl jako metoda vybrán z důvodu sběru většího množství kvalitních dat na menším počtu zvolených respondentů. Výzkum se zaměřuje na zkušenosti učitelek s pedagogicko-psychologickou poradnou a byl realizován formou strukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami poskytujícími dostatečný prostor pro vyjádření každému respondentovi. Odpovědi byly analyzovány tematicky v programu MAXQDA.

Příprava rozhovoru obsahovala několik kroků, nejprve byla zvolena cílová skupina, tedy učitelky mateřské školy, které již mají zkušenost se spoluprací s PPP. Poté byl stanoven typ rozhovoru, ideální počet respondentů, sestavení otázek a následně provedení rozhovorů. Rozhovory byly uskutečněny s učitelkami ze čtyřtřídní státní mateřské školy v blízkosti Prahy a kde i já působím jako učitelka na částečný úvazek. Důvodem výběru byla možnost porovnání stejných i odlišných zkušeností v totožné i odlišné pedagogicko-psychologické poradně. Celkem se výzkumu zúčastnilo 7 učitelek, bylo tedy provedeno 7 rozhovorů, jejichž realizace probíhala během března 2024. Podmínkou pro možnou účast učitelky na rozhovoru byla zkušenost s pedagogicko-psychologickou poradnou během svého působení v pozici pedagoga mateřské školy. Před začátkem každého rozhovoru jsem učitelkám jednotlivě vysvětlila, čím se výzkum zabývá, z jakého důvodu a jaké jsou jeho cíle. Každá učitelka souhlasila s nahráváním rozhovoru na diktafon z důvodu pozdějšího vyhodnocování odpovědí, které proběhlo v anonymitě. Po zpracování jim dle domluvy bude poskytnut výzkum k nahlédnutí.

Poté následovala analýza všech výsledků výzkumu, kdy byla na základě získaných informací celkově zhodnocena spolupráce mezi učitelkami mateřských škol a pedagogicko-psychologickými poradnami.

1.2 Použité výzkumné otázky

V rozhovoru s respondenty bylo použito celkem 10 otázek a 4 podotázky pro získání odpovědí na následující výzkumné otázky:

VO 1: Jaká je reálná spolupráce PPP a MŠ očima učitelek?

VO 2: Jak by měla vypadat ideální spolupráce PPP a MŠ očima učitelek?

1.3 Popis respondentek

Pro realizaci svého výzkumu jsem oslovila učitelky působící v mateřské škole, ve které působím na částečný úvazek, jelikož se jedná o zkušené učitelky působící v této profesi mnoho let. Se spoluprací souhlasily všechny mnou oslovené učitelky napříč všemi čtyřmi třídami, kterými mateřská škola disponuje. Věkové rozmezí učitelek je mezi 35 a 55 lety a pro jejich popis budou za účelem zachování anonymity jejich skutečná jména zaměněna za smyšlená.

První rozhovor mi poskytla paní učitelka Jindra, která vystudovala gymnázium a poté střední pedagogické vzdělání zaměřené na předškolní a mimoškolní pedagogiku. V mateřské škole působí šest let, přičemž pět let předtím pracovala ve speciální základní škole.

Druhý rozhovor mi poskytla třídní kolegyně Jindry, paní učitelka Štěpánka, která má také vystudovanou střední pedagogickou školu se zaměřením na předškolní a mimoškolní pedagogiku. V mateřské škole učí přes 30 let a tato je čtvrtá, ve které působí.

Třetí rozhovor mi poskytla paní učitelka Běla, která původně studovala střední školu v jiném oboru a střední pedagogické vzdělání se zaměřením na předškolní a mimoškolní pedagogiku si dodělávala až poté dálkově. V této mateřské škole učí sedm let a je její první ve které působí.

Čtvrtý rozhovor mi poskytla paní učitelka Ela, která má vystudovanou střední školu v jiném oboru a pedagogické vzdělání si aktuálně dodělává na vyšší odborné škole na Berounsku. V mateřské škole působí čtyři roky, z toho dva roky na pozici asistenta pedagoga, rok v cizojazyčné třídě a nyní rok jako pedagog. Jeden rok také působila jako asistent na soukromé základní škole.

Pátý rozhovor mi poskytla paní učitelka Martina, která je třídní kolegyně Běly. Martiny první středoškolské vzdělání bylo mimo obor, až poté si dodělala střední pedagogickou školu zaměřenou na předškolní a mimoškolní pedagogiku. Ve školce působí na pozici učitelky posledních 17 let v kuse.

Šestý rozhovor mi poskytla paní učitelka Ester, která má střední pedagogické vzdělání zaměřené na předškolní a mimoškolní pedagogiku. Jako učitelka v mateřské škole působí celý svůj profesní život, což je 34 let a mateřských škol vystřídala za tu dobu několik.

Sedmý rozhovor mi poskytla paní učitelka Olga, třídní kolegyně Ely. Olga má vystudované vyšší odborné vzdělání zaměřené na předškolní a mimoškolní pedagogiku a aktuálně je studentkou bakalářského programu zaměřeného na předškolní pedagogiku na vysoké škole v Praze. V mateřské škole působí 12 let a toto je její druhé pracoviště.

1.4 Reálná spolupráce PPP a MŠ očima učitelek

První výzkumnou otázkou pro tuto práci byla reálná spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou očima učitelek mateřské školy, jež tuto zkušenost mají. V této oblasti jsem zjistila, že spolupráce měla různé podoby, ačkoliv se jednalo o kolegyně a většinou i o zkušenosti se stejnou poradnou. Přisuzuji to tomu, že u každého dítěte individuálně se jednalo o odlišný případ, a tedy i jiný problém, přičemž velký význam zde má osobnost dítěte, učitelky, rodiče i klimatu ve třídě. Také pohled kolegyň nahlížející na to samé dítě, může být odlišný.

1.4.1 Vzdělání versus praxe, počet spoluprací

Šest ze sedmi učitelek se shodlo, že je studium na spolupráci s poradenskými zařízeními nepřipravilo. Ty, co se shodly, mají jedno společné, a to středoškolské vzdělání. Kromě paní učitelky Ely, která má středoškolské vzdělání mimo obor a vyšší odborné si teprve dodělává. Zatím co Olga, která má již dokončené vyšší odborné vzdělání uvedla, že příprava na vyšší odborné škole již počítala se spoluprací s poradnami a psychology a pro praxi ji připravila.

Počet spoluprací je úzce vázán na počet let, během kterých dotyčná učitelka tuto profesi vykonává. Dá se předpokládat, že svou roli hraje dosažené vzdělání dané učitelky a její schopnost adekvátně řešit problém.

Níže v tabulce 1 jsou jmenovitě seřazeny učitelky podle počtu spoluprací s PPP za dobu jejich působení v MŠ, včetně počtu let v praxi.

UČITELKA	POČET LET V PRAXI	POČET SPOLUPRACÍ S PPP
JINDRA	6	2
OLGA	12	3
ELA	5	5
BĚLA	7	7
ŠTĚPÁNKA	30	10+
MARTINA	17	20-30 cca
ESTER	34	30+

Tabulka 1

1.4.2 Podnět ke kontaktu s PPP

Pět ze sedmi učitelek uvedlo, že ve většině případů přišel podnět ke spolupráci s poradnou z jejich strany, nikoliv ze strany rodičů. Učitelky uvádějí, že většinou se jedná o vzájemnou konzultaci s rodiči případně o doporučení od lékaře či logopeda. Učitelky se však shodují, že většina podnětů přichází z jejich strany.

Objevila se zde i zajímavá zkušenost, kdy si rodiče vyloženě vyžádali kontakt s pedagogicko-psychologickou poradnou, ačkoliv učitelky s touto potřebou u toho konkrétního dítěte nesouzněly. Jednalo se o posouzení školní zralosti a možný odklad, přičemž učitelky podotýkají, že ne vždy se s touto potřebou ztotožní.

1.4.3 Příprava rodičů na kontakt s PPP a jejich postoj k vyšetření

V této problematice jsou učitelky stejného názoru a myslí si, že postoj rodičů k poradenským zařízením může hodně ovlivnit vzájemný vztah rodičů a pedagogů, jak funguje jejich vzájemná spolupráce a jak společně komunikují. Učitelky zmiňují, že je důležitý pozitivní kontakt s rodiči, způsob vysvětlení a přiblížení problému, navržení vhodného opatření nebo řešení. I přes snahu učitelek řešit problém s velkou empatií se občas setkávají s negativním postojem rodičů, kteří odmítají navrhovaná řešení.

V přístupu rodičů k potřebě kontaktovat pedagogicko-psychologickou poradnu převažují spíše kladné postoje. Tři učitelky uvedly, že se jednalo vždy o kladný postoj rodičů a nemají zkušenost s negativní reakcí. Dvě učitelky uvedly, že řešení probíhalo většinou dobře.

Naopak negativní postoje rodičů k potřebě kontaktovat pedagogicko-psychologickou poradnu zmiňují dvě učitelky. Ty zmínily konkrétní případ, kdy se rodiče kontaktu vyloženě bránili, nechťeli ho a mysleli si, že není nutný. Jedna z nich také uvádí, že se často stává, že i přes doporučení rodiče neakceptují navrhované řešení a nekontaktují poradnu. K negativnímu postoji se však vyjádřily i učitelky se zkušenosti pouze s kladnými postoji, přičemž jedna z nich tvrdí, že rodiče stále poradnu vnímají jako negativní krok bez ohledu na poskytovanou pomoc. Poradenství je vnímáno veřejností jako stigma, nikoliv jako pomoc.

1.4.4 Dobré i špatné zkušenosti učitelek s poradnou

Zkušenosti s poradnou se u učitelek liší, jelikož se jedná o různé poradny a různé individuální problémy dětí. Celkově bych se zaměřila na zkušenosti z poradny, se kterou mají zkušenosti všechny učitelky a pouze okrajově na ostatní poradny.

S touto poradnou hodnotí kladně své zkušenosti pět učitelek, které zmiňují dobré poradenské služby a dobré vztahy mezi školkou a poradnou. Jedna učitelka kladně hodnotila pomoc poradny se zprostředkováním asistenta pedagoga v minulém školním roce.

V rozhovorech se kromě dobré spolupráce objevily i problematické aspekty, například dlouhá čekací doba od kontaktu až po návštěvu pedagogicko-psychologické poradny.

1.4.5 Reálná spolupráce učitelek s poradnou

Za největší úskalí reálné spolupráce mezi pedagogicko-psychologickou poradnou považují učitelky nedostatečné množství poboček a psychologů. S nedostatkem psychologů a poraden souvisí i nedostatek času na jednotlivé případy a klienty, a dlouhá čekací doba na vyšetření a vydání posudku důležitého pro zavedení opatření. Další faktor, na kterém se všechny učitelky shodly a který velmi znesnadňuje jejich spolupráci s poradnou, je osobnost rodiče dítěte, který je ve většině případů prostředníkem. Zde uvádí učitelka svou negativní zkušenost s postojem rodiče k informacím ve vyplněném dotazníku. Tím, že rodič je prostředník, může dojít k nedostatečnému přenosu důležitých informací. O nedostatku komunikace hovoří vcelku všechny a zmiňují, že by stačil pouhý telefonát s doplněním informací z vyplněné zprávy.

1.4.6 Výsledky diagnostiky z poradny a zpětná vazba učitelkám

Po vyhodnocení výsledků je poradna poskytuje v papírové formě rodičům včetně doporučení dalších postupů a práce s dítětem. Poté záleží pouze na rodiči, jak se k získaným informacím postaví a jak s nimi naloží. Možností je několik.

Jak uvádí dvě učitelky, jednou z možností je odmítnutí výsledek přijmout a nezájem o řešení ze strany zákonného zástupce, i když se jedná o doporučení poradny ke konkrétnímu řešení problému či situace. Uvádí, že rodiče většinou potřebují intenzivnější podporu ze strany učitelek založenou na kladných faktech, nikoliv na nedostacích a s tím možnou související potřebu času u některých rodičů na vyrovnání se s informacemi a jejich zpracování.

Nespokojenost s výsledky dle rozhovorů může kromě strany rodičů nastat i na straně učitelek. O této skutečnosti hovořily a tvrdily, že příčinou může být krátká pozorovací doba pracovníkem poradny či nedostatečné předání informací. Jedna z učitelek uvádí, že za poslední roky diagnóz u dětí přibylo, což může souviset s přetlakem požadavků na poradny a také se sociálními změnami ve společnosti.

Významným krokem, aby byla spolupráce pro dítě prospěšná, je poskytnutí zpětné vazby učitelkám dítěte. Podle zákona učitelky nemají právo dožadovat se výsledků vyšetření, dalo by se říci, že předání informací je na základě dobrovolnosti a na domluvě s rodiči. Avšak pro praktikování a dodržování doporučených postupů poradny sloužícím k posunu a prospěchu dítěte je nutné, aby učitelky dostaly k těmto dokumentům přístup. S nedostatečnou zpětnou vazbou má osobní zkušenost všech sedm učitelek a považují to při adekvátním výkonu jejich profese za problém.

1.5 Ideální spolupráce PPP a MŠ očima učitelek

Na prvním místě při ideální spolupráci mezi učitelkou mateřské školy a pedagogicko-psychologickou poradnou je přímá komunikace. Učitelky tvrdí, že by tak komunikace byla přímočařejší a jednodušší pro všechny, přičemž by byla také rovnou možnost konzultace. Ta by v ideálním případě měla probíhat na osobní rovině, ale učitelky jsou si vědomy, že to asi není časově možné.

Druhým bodem pro ideální spolupráci je vyhrazení více času v poradně na každé dítě a tím lepší možná eliminace změn chování u dítěte způsobených neznámým prostředím. V poradně se dle jejich názorů dají pracovníky poraden zachytit problémy týkající se vývojových nedostatků, ale ne například problémy projevující se v běžném

chodu mateřské školy, v socializaci atp. S tím souvisí i ideální možnost osobní návštěvy pracovníka poradny v mateřské škole, kdy uvidí dítě při každodenních situacích v přirozeném prostředí a dítě se tak bude mnohem pravděpodobněji chovat dle svých standardů. Na této skutečnosti se shodují všechny respondentky.

Učitelky také zmiňují nedostatečnou podobu dotazníku této konkrétní poradny, dotazník jim přijde nepřehledný, nevhodně sestavený a málo variabilní. Uvádí, že by bylo třeba otázky upravit pro větší variabilitu odpovědí a sestavit je do vhodnějšího pořadí.

Třetím a evidentně nejzásadnějším bodem, který je v úzké souvislosti s komunikací, je nárok učitelek na výsledky a zpětnou vazbu. Což dle rozhovorů jim není zdaleka do všech umožněn přístup. Dle názorů učitelek by to v ideálním případě měla být dokumentace pouze mezi poradnou a mateřskou školou a komunikace by měla probíhat i při pozitivních zprávách, ne pouze při těch negativních.

1.6 Kvalita výzkumu

Na kvalitu výzkumu mohlo mít dopad mnoho faktorů, díky kterým mohly být výsledky výzkumu ovlivněné. Jedním z faktorů je provedení výzkumu na jednom pracovišti, kde jsou učitelky kolegyně a mohou o svých dojmech ze spolupráce s PPP diskutovat a ovlivňovat tak přirozeně své názory. Dalším ovlivňujícím faktorem mohlo být mé působení v mateřské škole. Respondentky jsou mé kolegyně, tato skutečnost mohla ovlivnit informace a způsob jejich sdělení a vyhodnocení, které by se mohlo lišit, pokud bychom se neznaly. Další ovlivňující faktor mohl být v časovém rozvržení výzkumu, některé rozhovory probíhaly v odlišné dny a v odlišnou hodinu, což mohlo mít vliv na odpovědi a jejich vyhodnocení. Všechny rozhovory se uskutečnily na pracovišti.

DISKUZE

V této bakalářské práci bylo cílem výzkumem zjistit, jak znalosti či zkušenosti učitelek ve spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou souvisí s jejich vzděláním, jakou podobu má reálná spolupráce a jak by měla dle jejich názorů vypadat ta ideální. Byly stanoveny dvě výzkumné otázky, které zjišťovaly, jaká je reálná spolupráce PPP a MŠ očima učitelek a jaká je ideální spolupráce PPP a MŠ očima učitelek. Jako metoda zjištění byl využit strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami a výzkumné šetření probíhalo ve státní mateřské škole v blízkosti Prahy. Výzkumného šetření se zúčastnilo sedm respondentek, všechny ženského pohlaví.

Z výzkumného šetření vyplývá, že nejméně kontaktů s PPP zažila učitelka, která má vzdělání střední a přípravu ke spolupráci s PPP označila za nedostatečnou. Předtím působila ve speciální škole a pracuje se zkušenou kolegyní, můžeme tedy vycházet z toho, že ji opravdu naučila praxe. Druhý nejmenší počet zkušeností má učitelka, která má vystudované vyšší odborné vzdělání. Faktem tedy je, že má ze všech respondentek nejvyšší dosažené vzdělání a nejmenší počet spoluprací na roky v praxi. Ale je zde mnoho proměnných, mezi které patří primárně konkrétní kolektiv dětí. Tedy, jsou v této třídě děti více prosperující, rodiče dobře komunikují nebo naopak rodiče nejsou ochotni problémy řešit a PPP navštívit? Jak tvrdí Najmonová a kol. (2023), rodiče v tomto procesu hrají nepostradatelnou roli a bez jejich zapojení nemůže proces fungovat. S tím souvisela otázka v dotazníku zabývající se postoji rodičů k potřebě návštěvy PPP. V této oblasti z výzkumu vyplynulo, že převažuje souhlasný postoj rodičů. Avšak je nutno podotknout, že tento postoj převažuje při odkladech školní docházky, a to hlavně v posledních letech, kdy se staly odklady trendem a možností „prodloužení dětství“ danému dítěti. Objevilo se ve výzkumu i pár příkladů, kdy se rodič vyloženě vyhýbá kontaktu s PPP. Může to být tím, že má odlišný názor na funkci poradny. V domácnosti a v mateřské škole děti mívají odlišný vzorec chování. Eventuelně je návštěva PPP rodičem vnímána jako určité selhání ve výchově. Je možné, že je tento postoj založen na nesympatii k učitelce či nevhodnému způsobu sdělení této potřeby. Najmonová a kol. (2023) tvrdí, že vztah k učitelkám z pohledu rodičů je ovlivněn očekáváními. Možná zde učitelky podcenily přípravu a komunikaci, ale možná ani o jedno neměl rodič zájem, i když mu to bylo ze stran učitelek

poskytováno. Jak uvádí Najmonová a kol. (2023), nabídka spolupráce s PPP nemusí být rodiči ihned akceptována a učitelkám je doporučeno to nevzdat po první neúspěšné konzultaci, jelikož rodič je ten, který má poslední slovo, zda pomoc odborníků přijme a jak bude ta pomoc vypadat. Podle Watzlawicka a kol. (1999) je každá komunikace nejen řečí, ale veškerým chováním včetně komunikativních aspektů všech kontextů, jež ovlivňují chování. Každopádně v praxi se vyskytují i opačné případy, tedy že si rodiče vyloženě vyžádají kontakt s PPP i když dle názoru učitelek to není třeba, jelikož se jedná se pouze o běžné výchylky u dítěte, rodiče to i přesto požadují.

Ve zkušenostech učitelek s poradnou převažují kladné, které jsou založené primárně na souhlasu s poskytnutím výsledků vyšetření, a tedy zpětné vazbě. Zde se však musí svým aktivním jednáním také podílet rodič, jelikož poradna nemůže bez souhlasu rodičů přímo komunikovat s mateřskou školou a poskytovat ji důvěrné informace o dítěti. Syslová a kol. (2019) uvádí, že žádná komunikace neprobíhá jen pouze v rámci daného vztahu, ale podléhá vlivu okolního světa a danými kontexty, jež hrají významnou roli. Zde vznáší učitelky otázku, zda je zákaz předávání informací mezi poradnou a mateřskou školou bez povolení rodičů pro ochranu rodičů nebo dítěte. Pro dobro dítěte je jistě lepší, aby mateřská škola měla k veškerým informacím přístup a s dítětem se mohlo náležitě pracovat. Jak tvrdí Felcmanová a kol. (2019), učební styl společně s metodami, organizací vzdělávání a prostředím ovlivňují vzdělávací procesy.

V oblasti ideální spolupráce, tedy takové, jakou by si ji učitelky představovaly, převažuje vcelku jednotný názor – zlepšení komunikace. Oblast, kterou by bylo třeba vylepšit na všech stranách, avšak přináší jedno velké ale. Je vůbec časově možné, aby spolu poradna s mateřskou školou více komunikovala, v ideálním případě častěji chodila na vyšetření za dítětem do mateřské školy? Syslová a kol. (2019) uvádí, že je nezbytně nutné zvážení kontextu, bez kterého nelze správně vyhodnotit žádnou komunikaci. Kolegyně zmiňovaly i přímočarost, tedy v ideálním případě, aby rodič nedělal v komunikaci a předávání informací prostředníka. Ale žádná z nich neuvedla, jak by pak rodič měl jistotu, že má o všem povědomí, na což má jako zákonný zástupce právo. Nebo zda by bylo v pořádku zavolat z pozice učitelky do poradny a jen se informovat o postupech, jako se o nich radí třeba s kolegyněmi. Zde se však vracíme k časové otázce,

zda by toto bylo pro pracovníky poradny vůbec časově možné. Najmonová a kol. (2023) uvádí, že z pohledu rodiče je důležité, aby učitelé měli diagnostické kompetence a byli schopni rozpoznat problém, zvolit prevenci a případnou nápravu. Zde vyvstává otázka, zda je dotazník k předání informací k diagnostice dostatečné řešení. K této otázce se vyjadřovalo několik respondentek během rozhovorů a shodly se, že není. To se opět vrací k potřebě komunikace, jelikož ta je základem všeho.

Obě výzkumné otázky byly na základě výzkumného šetření zodpovězeny. Z rozhovorů je zřejmé, že v současné době spolupráce mezi pedagogicko-psychologickou poradnou funguje, ve většině případů jsou učitelky spokojené s výsledky, avšak velkým prostorem pro zlepšení je komunikace.

ZÁVĚR

Tato práce se zaměřuje na spolupráci pedagogů v mateřské škole s pedagogicko-psychologickou poradnou, jak vypadá v realitě a jak by měla dle učitelek ideálně vypadat. S tím souvisí i zaměření na osobnost pedagoga, jakou má roli, kompetence, povinnosti a dosažené vzdělání, případně zda s tím souvisí míra kompetencí ke spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou. Práce se též zaměřuje na podstatu pedagogicko-psychologické poradny, jaké je její vymezení činnosti ve vztahu k dítěti, rodině a škole. Mezi důležité faktory této možnosti spolupráce patří středobod pedagogické praxe a tím je dítě samotné. Práce hovoří o tom, kdo dítě vlastně je a jaké jsou jeho potřeby.

Pro tuto práci byly zvoleny dva cíle formulované výzkumnými otázkami, které byly orientované na zjištění reálné a ideální spolupráce mezi PPP a MŠ očima učitelek. Pro tento výzkum, jenž byl realizován pomocí strukturovaných rozhovorů, bylo zvoleno sedm zkušených učitelek z praxe působících ve stejné státní mateřské škole. Podmínkou pro účast byla minimálně jedna zkušenost s pedagogicko-psychologickou poradnou, v ideálním případě více zkušeností s různými poradnami. Výzkumnými otázkami bylo zjišťováno, jak reálně vypadá spolupráce s PPP, jakou roli hrají zákonní zástupci dítěte, zda to učitelkám takto vyhovuje, případně co by považovaly za adekvátní ke zlepšení a jak toho dosáhnout. Cílem bylo také zjistit, jak by dle jejich názoru vypadala spolupráce mezi těmito institucemi v úplně ideálně možném případě.

Tato práce mi přinesla mnoho nových poznatků do mého profesního i osobního života. Realizace teoretické části i výzkumu mě obohatila o mnoho nových informací týkajících se této problematiky a prohloubila mé doposud získané vědomosti. Pokud budu mít ve svém studijním životě i dále možnost pokračovat, ráda bych se této problematice věnovala. Doufám, že tato bakalářská práce bude sloužit jako informační materiál pro studenty oboru učitelství pro mateřské školy, případně pro pedagogy mateřských škol.

SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

- Baierová. (2019). *Vzdělávání učitelů mateřských škol*. [Diplomová práce, Univerzita Karlova v Praze]. dspace.cuni.cz. <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/157279/120351631.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bednářová, J., Šmardová, V. a R. Šmarda. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Edika ve společnosti Albatros Media, 2015. 217 s.
- Černá. (2020). *Ideál učitelky mateřské školy očima rodičů*. [Bakalářská práce, Západočeská univerzita v Plzni]. dspace5.zcu.cz. <https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/40754/1/Bakalarska%20prace%20Katerina%20Cerna%20-%20final.pdf>
- Češíková. (2013). *Pracovní spokojenost učitelek mateřských škol*. [Bakalářská práce, Univerzita Karlova v Praze]. dspace.cuni.cz. https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/58737/BPTX_2012_1_11410_0_321048_0_132427.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Felcmanová, L. *Metodika pro práci s dětmi s SVP v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2019. 205 s.
- Fontana, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál, 2014. 384 s.
- Hartl, P. a H. Hartlová. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. 800 s.
- Helus, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele a rodiče*. Praha: Portál, 2009. 288 s.
- Juřicová. (2020). *Současný systém spolupráce mateřských škol s pedagogicko-psychologickými poradnami při posuzování školní zralosti a připravenosti dětí s narušenou komunikační schopností*. [Diplomová práce, Univerzita Palackého v Olomouci]. theses.cz. <https://theses.cz/id/5ux80l/39012717>
- Karmasinová. (2005). *Náročnost povolání učitelky mateřské školy*. [Diplomová práce, Univerzita Karlova v Praze]. dspace.cuni.cz.

- https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/2850/DPTX_2005_1_11410_OSZD001_67689_0_20457.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Knotová, D. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014. 258 s.
 - Koťátková, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. 193 s.
 - Koťátková, S. *Dítě a mateřská škola. Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Praha: Grada, 2014. 256 s.
 - Krejčová, V., Poche Kargerová, J. a Z. Syslová. *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. 182 s.
 - Křížová. (2011). *Spolupráce učitele a pedagogicko-psychologické poradny*. [Diplomová práce, Technická univerzita v Liberci]. [dspace.tul.cz. https://dspace.tul.cz/server/api/core/bitstreams/bfafee0c-6cc9-4ecc-afed-446664d2058d/content](https://dspace.tul.cz/server/api/core/bitstreams/bfafee0c-6cc9-4ecc-afed-446664d2058d/content)
 - Matějček, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada, 2004. 184 s.
 - Mertin, V. a I. Gillernová. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2010. 247 s.
 - Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR. (2016). *Úmluva o právech dítěte a související dokumenty*. <https://vlada.gov.cz/assets/ppov/rlp/vybory/propravaditele/Preklady-dokumentu-OSN.pdf>
 - MŠMT ČR. (2021, 01. září.). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. <https://www.msmt.cz/file/56051/>
 - Najmonová, M., Lietavcová, M. a M. Vítečková. *Spolupráce mateřské školy se školským poradenským zařízením*. Praha: Pasparta, 2023. 94 s.
 - Národní ústav pro vzdělávání. (n. d.). *Školská poradenská zařízení (ŠPZ)*. <https://archiv-nuv.npi.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolskaporadenska-zarizeni.html>
 - Národní ústav pro vzdělávání. (2005, 09. února). *Vyhláška š. 72/2005 Sb.* <https://archiv-nuv.npi.cz/t/vyhlaska-c-72-2005-sb.html>
 - Novotná. (2016). *Problémy spolupráce škol a školských poradenských zařízení při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. [Diplomová práce,

Západočeská univerzita v Plzni]. otik.zcu.cz.

<https://otik.zcu.cz/bitstream/11025/24297/1/DP%20Blanka%20pv.pdf>

- Opravilová, E. *Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. Praha: Portál, 2003. 491 s.
- Průcha, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 936 s.
- Průcha, J. *Učitel – současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. 160 s.
- Průcha, J., Walterová, E. a J. Mareš. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. 395 s.
- Sabová. (2017). *Spolupráce pedagogicko-psychologických poraden a mateřských škol v povinném roce předškolního vzdělávání*. [Bakalářská práce, Univerzita Karlova v Praze]. dspace.cuni.cz.
<https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/98434/130223089.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sociologický ústav AV ČR, v.v.i. (2017). *Sociologická encyklopedie*.
<https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Role>
- Spilková, V. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: PedF UK, 2008. 330 s.
- Stejskalová. (2012). *Spolupráce mateřských škol a školských poradenských zařízení v oblasti odkladu povinné školní docházky*. [Bakalářská práce, Univerzita Karlova v Praze]. dspace.cuni.cz.
https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/44531/BPTX_2011_2_0_32_0927_0_114703.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Syslová, Z., Burkovičová, R., Kropáčková, J., Šilhánová, K. a L. Štěpánková. *Didaktika mateřské školy*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s., 2019. 252 s.
- Syslová, Z., Kratochvílová, J. a T. Fikarová. *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál, 2018. 125 s.
- Šance dětem (n.d.). *Pedagogicko-psychologická poradna*.
<https://sancedetem.cz/slovník/pedagogicko-psychologicka-poradna-ppp>
- Vašutová, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. 190 s.

- Vágnerová, M. *Vývojová psychologie; dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. 522 s.
- Watzlawick, P., Jackson D., D. a J. B. Bavelas. *Pragmatika lidské komunikace: interakční vzorce, patologie a paradoxy*. Hradec Králové: Konfrontace, 1999. 243 s.
- Zákony pro lidi. (2024, 01. ledna). *Zákon č. 561/2004 Sb.*
<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

PŘÍLOHY

1.1 Příloha 1 – otázky v rozhovoru, záznam rozhovorů s dotazovanými respondenty

V použité metodě, tedy ve strukturovaném rozhovoru, byly pokládány tyto otázky všem respondentkám.

1. Něco o Vás – jaké je Vaše pedagogické vzdělání a jak dlouho učíte v mateřské škole?
2. Do jaké míry Vás Vaše studium připravilo na spolupráci s dalšími odborníky?
3. Kolikrát jste byla v kontaktu s pedagogicko-psychologickou poradnou?
 - 3a. Pokud jste byla v kontaktu s poradnou vícekrát, byla to stále ta samá nebo jich bylo více?
4. Od koho přišel podnět ke kontaktu s PPP?
5. Jak se k této potřebě postavili rodiče dítěte?
6. Prosím, sdělte mi Vaši konkrétní zkušenost s PPP.
7. Zhodnoťte Vaši zkušenost s PPP.
 - 7a. Co se ve Vaší spolupráci s PPP povedlo?
 - 7b. Co si myslíte, že by se dalo z Vaší či jejich strany udělat lépe?
8. Jak by dle Vašeho názoru měla vypadat ideální spolupráce učitelky mateřské školy s pedagogicko-psychologickou poradnou?
 - 8a. Co pro tu ideální spolupráci můžete udělat vy a co naopak PPP?
9. Myslíte si, že existuje způsob, jak rodiče více připravit na možnou potřebu kontaktu s PPP?
10. Chtěla byste na závěr cokoli dodat?

Dotazující: (D)

Respondentky: (počáteční písmeno fiktivního jména)

1.1.1 Respondentka č. 1 – Jindra:

D: „Tak první otázka, něco o vás, jaké je vaše pedagogické vzdělání a jak dlouho učíte v mateřské škole?“

J: „Tak vzdělání pedagogické, střední pedagogická škola. Předtím mám vystudovaný gymnázium. A ve školce učím šest let, ale ještě předtím jsem ještě dělala pět let ve speciální základní škole. Mezitím jsem dělala úplně jinou práci.“

D: „A ta střední pedagogická škola je teda zaměřená na jaký obor konkrétně?“

J: „Na klasický mateřiny, ne specku.“

D: „Do jaké je míry Vás vaše studium připravilo na spolupráci s dalšími odborníky?“

J: „No, nepříliš bych řekla. Spíš bych řekla, že samozřejmě z praxe pak člověk pozná, co je třeba, ale předtím bych řekla, že je to takový hodně teoretický. Což ta teorie byla dobrá.“

D: „Kolikrát jste byla v kontaktu s pedagogicko-psychologickou poradnou?“

J: „Osobně v kontaktu asi dvakrát.“

D: „Takže dva případy. Oba ve školce nebo jste je řešila ještě na té základní škole?“

J: „Ne, až teďka v mateřině. Protože já když jsem začínala, tak vlastně ty poradny se teprve začaly zakládat, v devadesátém druhém to vlastně byly pedagogicko-psychologický centra, první založený. Myslím, že devadesátý druhý nebo čtvrtý a já jsem v devadesátém druhým začala pracovat v té speciálce, takže ono jsem teprve rozjíždělo. Ta spolupráce tady se vlastně začala zakládat a posílaly se tam ty děti z té speciální školy, ale bylo to úplně v prvopočátku, no. To se teprve začínalo, rozjíždělo se to.“

D: „S tím se pojí i otázka podotázka, pokud jste byla v kontaktu s poradnou vícekrát, byla to stále ta samá, nebo jich bylo více?“

J: „S tou místní tady a potom jedna byla na bývalém pracovišti co jsem byla.“

D: „Od koho přišel podnět ke kontaktu s pedagogicko-psychologickou poradnou?“

J: „No, tady většinou jako od nás nebo buď kontaktujeme rodiče, když nepřijdou sami, nebo my se snažíme je na to upozornit, že to je potřeba.“

D: „A jak se k této potřebě postavili konkrétní rodiče těch dvou dětí v těchto případech?“

J: „Tak v tom prvním případě se rodiče bránili, ti nechtěli, ty měli názor, že není potřeba. A tady je to takový půl napůl. Někdy řeknou, že si to zařídí, že o tom vědí, že chtějí, že mají zájem, pak to nedotáhnou do konce.“

D: „Takže dalo by se říct, že jeden je z minulosti a ten druhý je aktuální.“

J: „Ano.“

D: „Prosím, sdělte mi vaši konkrétní zkušenost s pedagogicko-psychologickou poradnou.“

J: „No, ne vždycky se shodneme s výsledkama z té pedagogicko-psychologický poradny, ne úplně s tím vždycky souzníme, když to třeba tu zprávu čteme. Neříkám že se vším, ale ta zpráva nám nepřipadá někdy tak jak by měla vypadat, nesouzníme s některýma věcmi, třeba s navrhovanýma postupama.“

D: „Třeba vám třeba přijde, že to dítě ne úplně dobře poznali nebo neodhadli?“

J: „No, že my třeba bysme navrhovaly, aby si ho vzali například do toho nultého ročníku a oni tam napíšu, že rodičům to bylo sděleno nebo někdy to tam ani není, že jim to bylo doporučeno. Protože za nás už pak vlastně ten rok tady ve školce, když se dá odklad, je to prostě zbytečnej rok tady u nás. V podstatě tam by se s ním pracovalo v menším kolektivu a tady vlastně zůstane s tříletýma dětma, který mu samozřejmě nic nedají a jako individuálně, aby my jsme se mu jako stoprocentně věnovaly, tak to teda opravdu nejde.“

D: „A ta první zkušenost byla lepší nebo horší?“

J: „Ta první zkušenost taky nebyla ideální, tam ty rodiče strašně dlouho odolávali a pak vlastně až v květnu jsme vlastně dali tu holčičku teprve vyšetřit, už díky naléhání vedení. No a pak tam byl asi třetí stupeň, takže to bylo šílený.“

D: „A jak tam tedy probíhala práce pedagogicko-psychologický poradny?“

J: „Psycholog vlastně přišel na náslech, aby se na ni podíval, protože ty rodiče furt nechtěli, aby šla do poradny. Furt, že to není potřeba, takže jsme tam měli i předtím psychologa, který ve třídě strávil celý den, aby viděl, jak ta holčička funguje. Připadalo mi to strašně dlouhý, protože ten rok je dlouhý a ta holčička tam byla prakticky od září a až v květnu se rozhodlo o nějakým takovýmhle opatření. A byly s ní problémy, ubližovala dětem atd. A když už byla stanovená ta diagnóza, tak ty rodiče to vlastně vůbec nechtěli přijmout a vůbec to nechtěli řešit.“

D: „Takže ta opožděnost byla tedy spíše ze strany rodičů než z poradny?“

J: „Tady bohužel, ale vždycky má poslední slovo rodič, takže jako pokud si rodiče nebudou přát, tak ani to dítě vyšetřit nedají. Pak samozřejmě něco jiného, když pak jdou do školy a už je potřeba ten odklad dát, tak tam už to musí být něčím podložený. Ale tahle ta holčička byla čtyřletá. Prakticky ty rodiče nikdo nedonutí, když nechtějí spolupracovat v tomhle směru, tak určitě ne.“

D: „S tím se pojí i další otázka, co se ve vaší spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou třeba povedlo, jestli byste si dokázala na něco vzpomenout?“

J: „No, já nevím, my pak nemáme tu zpětnou vazbu, když pak ta poradna je třeba i do toho nuláčku, tak pak nevíme, jak si vedou v té škole, protože většinou už se jako těm dětem nedostaneme pak. No, takže jako za mě je dobrý, když my je třeba těm rodičům doporučíme a ta poradna se jim snaží říct, aby šli do toho nuláčku. Tak za mě je to dobrý, když se dostanou do toho nuláčku, tak to je fajn. Protože třeba těm dětem fakt ještě něco chybí a potřebujou trošku popostrčit někde. Takže za mě je dobrý, když ta poradna je tam doporučí horší a za mě, když zůstanu tady ve školce. Takže asi tohle se povedlo.“

D: „To se asi pojí i s druhou podotázkou, co si myslíte, že by se dalo s vaší či jejich strany udělat lépe?“

J: „No, komunikace, ale tam zase jak říkám, tam poslední slovo má rodič. Takže pokud si rodič nebude chtít podat přihlášku do nultýho ročníku a něco s tím dál dělat, tak ho nechá tady ve školce a my se tomu vlastně nemůžeme bránit, protože to dítě tady to místo má. A když si to rodiče přejou, tak tady musí zůstat. A jestli nám úplně zruší

odklady, tak to jako si neumím představit, jak by tyhle děti, který vlastně potřebují ještě nějaký čas, šly rovnou do školy.“

D: „Další otázka, jak by dle vašeho názoru měla vypadat ideální spolupráce učitelky mateřské školy s pedagogicko-psychologickou poradnou?“

J: „No, ideální by bylo, kdybysme měly nějakou zpětnou vazbu, protože ne vždycky se k nám ta zpráva z pedagogicko-psychologický poradny dostane. My na ni v podstatě nemáme právo a když si jí rodič nechá udělat odkladovému dítěti, tak jí ani nemusíme dostat do ruky, protože on tu zprávu dá škole prvotně. Takže ideální by bylo, kdybysme do ní my mohly nahlížet a to ne do všech můžeme. Což my bysme se měly dozvědět žejo, abysme s tím pak mohly dál pracovat. Takže nějaká ta komunikace prostě, ideálně přímo s náma, což oni nás většinou neoslovují. Jenom ve výjimečných případech zavolají a chtějí se třeba na něco zeptat, ale většinou nás neosloví vůbec.“

D: „Takže ideálně kdyby vás oslovili a více komunikovali?“

J: „Mohli by se zeptat no, my jim v podstatě vyplníme jenom takový ten orientační dotazník, a to je pro ně vše, co oni po nás chtějí.“

D: „Podotázka, co pro tu ideální spolupráci můžete udělat vy a co naopak poradna?“

J: „Z jejich strany tu komunikaci, jenže zase z druhé strany, my nemáme právo bez souhlasu rodičů nahlížet do té zprávy. Takže kdybych já si tam zavolala a chtěla jsem to vědět, tak oni mi vlastně nic nemůžou sdělit, já na to nemám právo tohle vědět. Velkej kámen úrazu by se dalo nazvat ta výměna dotazníku, že to jde přes rodiče.“

D: „Myslíte si, že existuje způsob, jak rodiče připravit na možnou potřebu kontaktu s poradnou?“

J: „Nevím, jestli třeba nějakým seminářem, něco na tenhle styl nebo třeba na poradách. Dělají tady semináře pro rodiče předškoláků, aby jako si vyjasnili jako s nima, co si představujeme my i poradna. Teď tady zrovna jeden měl být nebo byl pro ty rodiče, viselo to na nástěnce. Jinak my se tady snažíme jim třeba dávat domácí úkoly na pátek, aby rodiče věděli, jak třeba s nima pracovat, co se bude dít a vlastně, aby si zvykali povinnosti.“

1.1.2 Respondentka č. 2 – Štěpánka:

D: „Tak začnu první otázkou, něco o vás, jaké je vaše pedagogické vzdělání a jak dlouho učíte v mateřské škole?“

Š: „Tak já mám střední pedagogickou školu zaměřenou na mateřinky a už to dělám přes 30 let.“

D: „V kolika školách jste učila?“

Š: „Tahle je čtvrtá.“

D: „Do jaké míry vás vaše studium připravilo na spolupráci s dalšími odborníky?“

Š: „No, to mě moc nepřipravilo, to mě pak připravila praxe. Ve škole to byla teorie, minimum těchle kontaktů, jenom takový seznámení. Až pak ta praxe člověka naučí.“

D: „Kolikrát jste byla v kontaktu s pedagogicko-psychologickou poradnou?“

Š: „Určitě víckrát, nepočítám to, víc jak desetkrát určitě. No a dvakrát tady.“

D: „Byla to stále ta samá poradna, nebo jich bylo více?“

Š: „Bylo jich víc, jedna je přímo v místě školky a v minulosti to bylo v Praze a ještě nějaká, to už nevím kde bylo.“

D: „Od koho přišel podnět ke kontaktu s pedagogicko-psychologickou poradnou?“

Š: „Dáváme my podnět nebo žádají rodiče sami, zažila jsem oboje.“

D: „Jak se k této potřebě vždy postavili rodiče dítěte?“

Š: „No, ne vždycky úplně dobře, že jo. Když my jsme podaly podnět, tak ne vždy s tím souhlasili rodiče, neměli ten pocit, že je to potřeba. Je to tak půl napůl.“

D: „Dokážete mi popsat nějakou konkrétní zkušenost s pedagogicko-psychologickou poradnou?“

Š: „Měli jsme tady holčičku a trvalo přesvědčit maminku, než jí poslala do té poradny, protože měla ten pocit, že stačí ten odklad tady. Nakonec jsme jí teda přesvědčili, šla do poradny, tam teda doporučili ta nuláček a opravdu to byl jako bonus jak pro ty rodiče, tak pro tu holčičku. Ona se opravdu někam posunula, nicméně tam jsme tu našťestí

zrovna tu zpětnou vazbu jsme měly. Dokonce tam byla možnost, že zůstane ve speciální škole, což samozřejmě už ty rodiče nechtěli, z našeho pohledu by to bylo asi jednodušší, nicméně šla do normální základní školy a vím, že prochází, teď už je ve třetí třídě.“

D: „Takže v tomto případě rodiče komunikovali a probíhalo to dobře?“

Š: „Než se s tím vyrovnali tak to trochu trvalo, což to jako člověk chápe, ale pak se to někam posune.“

D: „Dokázala byste zhodnotit Vaší zkušenost s pedagogicko-psychologickou poradnou, nějak komplexně nebo klidně jednotlivě?“

Š: „Jednu zkušenost jsem měla horší, v té Praze. To bylo ale asi tou psycholožkou, že jsme si nesedly vyloženě v názorech na ty děti a ona byla taková ostřejší, což úplně to nebylo nutný. Chodily tam odsud ty děti spíš vystresovaný než s nějakou diagnózou. Ale když jsem pak přišla sem, tak jsem se tady setkala s jednou psycholožkou, se kterou jsem měla tu čest chodit na její semináře a tak, a ona vyloženě toho člověka posunula, jako nás jako učitelky. Ona nám vysvětlila, jak to chodí, to bylo to úplně perfektní, že si na tohle udělala čas. Naštěstí tady ještě je stále, takže když vím, že je pod tím podepsaná tahleta paní psycholožka, tak to je super a mám v to důvěru.“

D: „Co se ve vaší spolupráci s PPP povedlo?“

Š: „Asi to navázání tady té spolupráce s paní psycholožkou.“

D: „Co si myslíte, že by se dalo z vaší či jejich strany udělat lépe?“

Š: „S tou pražskou poradnou ten přístup, celkově, že ta spolupráce moc nebyla spolupráce. A z naší strany no, já jsem s tím dřív hodně bojovala. Jakože člověk byl jako i na ty rodiče jakoby důslednější a ono už to dneska jako úplně jako nejde bejt takovej, protože ne všichni o tom něco vědí a pak se tomu brání. To pak člověku dojde až z praxe, že se musí spíš opatrně zkusit ty rodiče nasměrovat někam na nějaký to vzdělání, nějaký seminář, webinář, kde se to tom něco dozví. Že třeba uviděj, co se děje někde vevnitř a ty rodiče to nevěděj.“

D: „Jak by dle Vašeho názoru měla vypadat ideální spolupráce mezi učitelkou a poradnou?“

Š: „No, bylo by to asi na tý osobní rovině, což vlastně není vlastně ani časově možný.“

D: „Takže ideálně, aby se z poradny přišli sem se podívat na to dítě?“

Š: „Přesně tak, zažila jsem i v Praze, kdy jsme měli školní psycholožku a ona takhle občas přišla a jenom se dívala, jenom mapovala terén a pro ní to pak bylo opravdu hodně dobře nasměrovaný, jaký ty děti vlastně jsou. Ale říkám, časově to není možný, to asi nikdo ani nezaplátí těm lidem, aby se tohle dělo a tolik jich není.“

D: „Takže možná, kdyby třeba jich bylo vícero, že by to možná řešilo tady ten problém aspoň trochu.“

Š: „Přesně.“

D: „Mám tu podotázku, co pro tu ideální spolupráci můžete udělat vy a co naopak poradna?“

Š: „Ze strany poradny určitě ten osobní kontakt a z naší, no nevím, třeba poskytnou jim nějaký videomateriál, ale zase je tu GDPR.“

D: „Myslíte si, že existuje způsob, jak rodiče více připravit na možnou potřebu kontaktu s poradnou?“

Š: „Určitě, ty semináře, webináře a hlavně komunikace s učitelkami. Stačilo by možná si víc o těch dětech povídat, když jsou k tomu příležitosti a ty jsou.“

D: „Chtěla byste ještě na závěr cokoliv dodat?“

Š: „Jen asi to, že by podle mě dítěti udělalo mnohdy lepší služby, když bychom měly na ten posudek právo.“

1.1.3 Respondentka č. 3 – Běla:

D: „Něco o Vás, jaké vaše pedagogické vzdělání a jak dlouho učíte v mateřské škole?“

B: „Tak teď to bude sedm let a původně moje střední škola nebyla pedagogická, to jsem si dodělala až dálkově v jižních Čechách, obor předškolní a mimoškolní pedagogika. A tohle je moje první mateřská škola, učím celou dobu tady.“

D: „Do jaké míry vás vaše studium připravilo na spolupráci s dalšími odborníky?“

B: „Ta škola byla hrozně fajn, my jsme tam měli pedagogy, kteří byli z praxe a to bylo bezvadný, ale přece jenom ta praxe úplně o něčem jiným než ta škola tady.“

D: „Kolikrát jsi byla v kontaktu s pedagogicko-psychologickou poradnou?“

B: „No, vlastně v podstatě skoro každý rok, protože jsme měly vždycky předškoláky, vždycky se ta věková hranice posouvala. Takže nějak šestkrát, sedmkrát to bylo plus minus a řešily se teda pokaždý odklady.“

D: „Byla to teda stále ta sama pedagogická poradna tady v místě školky.“

B: „Ano, nebyla jsem v kontaktu s žádnou jinou, akorát jsme měli tady vlastně ty psychology tady ještě ve školce. Krom toho to ale byla pořád ta stejná.“

D: „Od koho přišel podnět ke kontaktu s poradnou?“

B: „Většinou od nás, tak v devadesátipěti procentech.“

D: „Jak se k této potřebě postavili rodiče dítěte, spíš pozitivně nebo negativně?“

B: „Ale docela pozitivně. Oni chtěli jakoby tak nějak vědět i ty názory ostatních, využili mnohdy i tady tu psycholožku u nás ve škole, i je zajímal názor tý poradny. Jinak vesměs to vzali kladně, byli vlastně rádi, že sami cítili, že to dítě potřebuje nějaký odklad nebo něco. Ptali se na náš názor, jak to vidíme my.“

D: „Prosím, sdělte mi svou konkrétní zkušenost s pedagogicko-psychologickou poradnou.“

B: „No, mám z osobní jakoby od svých dětí, protože jsem všechny tři dávala do poradny, aby mi řekli co a jak. Což i ty učitelky, který jako mi řekly svůj názor, tak

myslím, že to bylo hodně podnětný a že jsem prostě dala na ně. A z práce tady, tak asi ten poslední, ale to mi teda spíš utkvělo v hlavě z toho negativního slova smyslu. Setkali jsme se s věcí, kterou jsem se nikdy nesetkala. Měli jsme chlapečka, normálně od tří let a všechno se zdálo normální, zlepšoval se. Pak kvůli zranění podstoupil dvě narkózy a zhoršil se, najednou si pletl barvy atd. Takže tady byl názor, že je trošku jakoby opožděný, vypadalo to na odklad nebo na tu přípravnou třídu, ale maminka přišla se zprávou z poradny, že mu diagnostikovali vývojovou dysfázi. A tady šel teda podnět od rodičů. No nás to hodně překvapilo, protože i když jsme to konzultovaly s ostatními s učitelkami, tak byly překvapeny a hlavně ta psychologka řekla, že už měl před rokem jít do přípravné třídy. Což jsme jako teda nikdy ještě neslyšely, protože jako předškolákem teprve teď, tak jak mohl jít už před rokem do přípravné třídy, tohle je nám furt divný. Takže to řešíme, jestli nedošlo k nějakému nedorozumění, a ještě jsme ho poslaly tady k té naší psychologce. Nás prostě napadlo, jestli se nepřekoukla omylem na datum narození, že si myslela, že už má teď odklad. No a ještě se to řeší, tak jsme zvědavý, jak to dopadne.“

D: „Je něco, co se ve vaší spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou povedlo?“

B: „Přijde mi, že je tadyta poradna dobrá, že tam ty děti prostě správně odhadnou nebo udělají vyšetření a je dobře, že mají ty rodiče ten názor. Jenom tady v tom posledním případě nám to teda nějak neseď.“

D: „Je něco, co by se z jejich nebo vaší strany dalo udělat líp?“

B: „No, tam je právě ten problém časovej, že kdyby oni třeba mohli být chvíli tady a vidět to dítě, jak funguje, protože tam jsou úplně vytržený. Hlavně je to jenom na chvíli, to dítě se může bát, měli jsme tady dva chlapečky, který prostě nemluvili, pak tady fungovali úplně úžasně, ale jakmile přešli někam jinam, třeba do té pedagogické poradny, tak tam prostě byli zticha. Prostě nedali ze sebe nic, ale nebyli hloupí, jenom se báli, styděli. A to by chtělo vidět z jiný strany v jiným prostředí no. Ale chápu, mají toho hodně že jo, takže to nejde asi skloubit, ale bylo by to fajn. Třeba mít nějaký zaměstnance, který by tady s nima strávil den, pozoroval je a bylo by možná i fajn, kdyby prostě každá ta učitelka se tam mohla i jít třeba podívat na nějaký to dítě svoje.“

D: „Jak by dle vašeho názoru měla vypadat ideální spolupráce učitelky mateřské školy s pedagogicko-psychologickou poradnou?“

B: „Asi tohle co jsem říkala no, více lidí a víc času. A taky asi kdyby to bylo anonymní nebo jakoby, že bysme to tam posílali přímo my. Takhle to dostávají ty rodiče a ty to odnášejí tam, takže někdy bysme tam třeba napsaly něco víc, ale úplně to nejde. Že vlastně, kdybysme se spojily s tou poradnou hned my, tak by to možná bylo takový přímočařejší, jednodušší pro všechny. A oni by se případně mohli doptat přímo nás na něco, takhle je ten rodič prostředník.“

D: „Co pro tu ideální spolupráci můžete udělat vy a co naopak pedagogicko-psychologická poradna?“

B: „Tak tam hraje hlavní roli ten čas.“

D: „Myslíte si, že existuje způsob, jak rodiče více připravit na možnou potřebu kontaktu s pedagogicko-psychologickou poradnou?“

B: „Já myslím, že si s nima vždycky sednout nebo prostě jim vše říct, osobní kontakt s náma. A to jim vždycky řekneme, kde to je, jak se tam dostanou, jak to bude trvat nebo co tam zhruba bude.“

1.1.4 Respondentka č. 4 – Ela:

D: „Tak něco o Vás. Jaké je vaše pedagogické vzdělání a jak dlouho učíte v mateřské škole?“

E: „V mateřské škole učím pět let a vzdělání teprve teďko studuji prvním rokem vyšší odbornou školu, předškolní pedagogiku. Střední nemám v oboru. Byla jsem vlastně tři roky jako asistent pedagoga, jeden rok na soukromé základce v tady poblíž a potom dva roky jako asistent ve školce a potom jeden rok ve školce jako pedagog pro vlastně ukrajinskou třídu, takže cizojazyčná třída a pedagog můžu být i bez vlastně vzdělání.“

D: „Do jaké míry Vás vaše studium připravilo na spolupráci s dalšími odborníky?“

E: „Jako ze školy ne, tam zatím vůbec, asi spíš se získává praxí ve školce, třeba kontaktem se školkovým psychologem, s ní vlastně probírám různé věci atd. Jinam mám zkušenost s dcerou v pedagogicko-psychologické poradně, ze strany rodiče.“

D: „Kolikrát jste byla v kontaktu s pedagogicko-psychologickou poradnou?“

E: „Myslím, že tak pětkrát. Ale vlastně vždycky jsem jen připravovala podklady a ten dotazník, napřímo jsem s nimi nikdy nemluvila, to šlo přes paní ředitelku, ta snad s nimi domlouvala termíny, aby to bylo rychlejší.“

D: „Byla to ta samá poradna, nebo jich bylo víc?“

E: „Nebyla to ta samá.“

D: „Od koho přišel ten podnět ke kontaktu s poradnou, od vás nebo od rodičů nebo od paní ředitelky?“

E: „Tak ve dvou třetinách od nás a zbytek od rodičů. To jsme se i sami divily, že vlastně ty rodiče chtějí to dítě do té pedagogicko-psychologické poradny poslat.“

D: „Jak se k této potřebě postavili rodiče dítěte?“

E: „Vždycky velmi kladně, vstřícně, nesetkala jsem se s žádným odmítavým postojem.“

D: „Sdělila byste mi nějakou konkrétní zkušenost s pedagogicko-psychologickou poradnou?“

E: „Tak možná řeknu to, kdy vlastně vyšel impuls od rodičů. To nás překvapilo, protože vlastně ta holčička je předškolačka, velmi šikovná, chytrá, tak nás překvapilo, proč vlastně rodiče toto chtějí. A když jsem vyplňovala ty veškerý papíry pro tu poradnu, tak mi to přišlo až zvláštní, protože vlastně všechno bylo v superlativech nejlepší atd. a vlastně i to povídání potom vlastně mi to přišlo zvláštní, že vyplňují něco, co vlastně je bezpředmětný.“

D: „A na jakém základě to bylo od rodičů?“

E: „Že mají pocit, že vlastně to dítě, něco mu vysvětlují a ono si to nepamatuje, co mu vysvětlovaly. Mně to vlastně přišlo jako kontraproduktivní a vlastně i zbytečný, je to stále dítě, třeba měla myšlenky někde jinde zrovna. A oni měli pocit, že prostě to je třeba, my jsme se s tím neztotožnily. No a ještě to nedopadlo, ještě tam nebyli, ale vlastně už na ní koukala ta naše psychologka.“

D: „Jak byste zhodnotila celkově zkušenost s psychologicko-pedagogickou poradnou?“

E: „Myslím si, že kladný. A my s ní máme velmi dobré vztahy, mají dlouhý čekací lhůty, ale když paní ředitelka zavolá, domluví se s nima, že to potřebujeme urgentně, vyjdou ji vstříc. Moje zkušenost jakožto rodiče, tak já jsem se svým dítětem byla v jedné soukromé poradně, kde je to rozdělený na několik návštěv, kdežto tady to dítě je pět hodin najednou. Jde tam ráno a vyzvednou si ho rodiče až v jednu, kdežto do soukromý jdeme ráno, jsme tam hodinu a půl, další návštěva je hodinu a půl, že to dítě vlastně tam není unavený, je soustředěný atd. Tak to mi přišlo lepší v tý soukromý a mně jako rodiče si tam pozvou až za tři týdny, poté co se to dítě setká se dvěma až třema psychologama a oni to vyhodnotí. Kdežto tady je jen jeden psycholog, který vlastně pak si pozve ty rodiče hned potom sezení a vlastně jim rovnou řekne co a jak.“

D: „Je něco, co se v té spolupráci, pro tebe z pozice učitelky, povedlo?“

E: „No zatím jsem se vždy shodli, i s rodiči, takže to si myslím, že je bezvadný pro ty děti, že vlastně všichni máme na to dítě stejný názor.“

D: „Myslíš si, že by se třeba něco z vaší či jejich strany dalo udělat líp?“

E: „No, myslím si, že tam je opravdu šílená ta čekací doba, že ty děti potřebuju psychologa jakýhokoliv a čekají půl roku. No a pak ta komunikace s námi, abysme věděly, co a jak s tím dítětem, jak ho jakoby hodnotit, jak s ním třeba můžeme víc tady pracovat atd. „

D: „Jak by dle Vašeho názoru měla vypadat ideální spolupráce mezi učitelkou mateřské školy a pedagogicko-psychologickou poradnou?“

E: „V ideálním případě, když si nevím rady s tím dítětem, tak tam zavolám a oni by přišli sem na pozorování. Šli by s náma třeba na vycházku, pobyli ve třídě atd. Myslím si právě, že je hrozně špatně, že oni mají málo lidí, málo času, je to všechno takový jakoby na honem. Plus ta nějaká lepší komunikace s tebou jako s učitelkou a celkově čas věnovanej tomu dítěti, samozřejmě to dítě se chová jinak, když tam sedí. Oni ho můžou navnímat, jak jim dělá čáry atd. ale myslím si, že nejvíc v tom jeho prostředí nebo, nebo venku atd. tak je to úplně jinak. To dítě se chová mnohem přirozeněji.“

D: „Co si myslíš, že pro tu spolupráci můžete udělat vy jako učitelky, anebo naopak pedagogicko-psychologická poradna?“

E: „Podle mě je problém, že jich je strašně málo. My máme paní profesorku vlastně ve škole na psychologii a ta říkala, že vlastně ona je v práci 16 hodin denně, protože prostě píše nějaký posudky atd. a že na to sama dělá práci za 10 lidí a že vůbec vlastně nejsou lidi.“

U: „Myslíš si, že existuje způsob, jak rodiče víc připravit na možnou potřebu kontaktu s pedagogicko-psychologickou poradnou?“

E: „Určitě si myslím, že ano, že způsob, jakým my pedagogové jim vysvětlíme situaci, jakým způsobem my je připravíme na to, že záleží opravdu, jakým způsobem to řekneme. Určitě že i každý dítě se chová naprosto jinak doma a naprosto jinak ve škole. Máme tady chlapečka, kterej je gentleman, bezvadnej parták atd. přijde maminka, on se začne válet v šatně po zemi, začne kňourat a je to vlastně úplně jiný dítě, než já znám a myslím si, že i ty rodiče to dítě vlastně znají úplně jinak než my. Takže my jim vlastně můžeme říct náš pohled a proč si co myslíme atd. A když se to podá nějakým dobrým způsobem tak si myslím, že vlastně je to jenom pro to dítě, hlavně pro to dítě, že my

myslíme na to dítě, že to je pro něj dobrý do budoucna atd. Takže když to opravdu není rodič jouda, tak se vždycky nějakým způsobem prostě se snaží to pochopit, když opravdu mu jde o to dobro toho dítěte. Nejhorší je, že si každéj druhej rodič pomalu myslí, že je to pro to dítě nálepka, že se to s ním potáhne celej život a bůh ví co. Přitom naopak, tomu dítěti to má pomoci.“

1.1.5 Respondentka č. 5 – Martina:

D: „Něco o Vás, jaké Vaše pedagogické vzdělání a jak dlouho učíte v mateřské škole?“

M: „Mám střední pedagogickou školu, obor předškolní a mimoškolní pedagogika a předtím jsem ještě dělala něco jinýho. Jinak učím ve školce sedmnáct let v kuse.“

D: „Do jaké míry Vás studium připravilo na spolupráci s dalšími odborníky?“

M: „Vůbec nepřipravilo, ani teoreticky, vůbec.“

D: „Kolikrát jste byla v kontaktu s pedagogicko-psychologickou poradnou?“

M: „No za ty roky hodněkrát, stoprocentně víc jak dvacetkrát, možná spíš i třicetkrát.“

D: „Byla to pokaždé ta samá poradna? „

M: „Nene, bylo jich několik, myslím si, že dvě.“

D: „Od koho přišel podnět ke kontaktu s pedagogicko-psychologickou poradnou?“

M: „Většinou ode mě a výjimečně od rodičů, tak třeba 80 ku 20.“

D: „Jak se ve většině případů k této potřebě postavili rodiče dítěte?“

M: „Vždycky kladně, nemám ze strany rodičů žádnou negativní zkušenost, vždycky jako v pohodě.“

D: Sdělte mi prosím nějakou svou konkrétní zkušenost s poradnou.“

M: „Tak asi ten poslední případ teďka, jeden kluk od nás už byl v poradně dvakrát a maminka odmítá ho dát do přípravné třídy po doporučení našem i poradny. Po rozhovoru sní, kdy jsme řekly veškerý jakoby kladný věci, že potřebuje přípravnou třídu, že ve školce mu nepomůžeme už, že spoustu věcí neumí, neví, má problémy i se spaním, chozením sem do školky, je špatně socializovanej atd. Tak už o tom trošku uvažujou, tohle to je asi jakoby jediný negativní, co jako bylo špatně, no. A pak ještě jeden kluk, kterému poradna zjistila, že má vývojovou dysfázii a to teda nikdo nečekal a to šel podnět k poradně od nás. A furt si myslíme, že to je někde nějak jako něco špatně, on byl vždycky hrozně chytřej, jediný, co teda si myslím, že proč šel dolů intelektuálně, je po operaci. Šel dvakrát na

anamnézu celého těla, pak se začal počůrávat a šel i podle mě i vědomostně hrozně dolů. Já si myslím, že tady hraje roli tenhle ten problém.“

D: „Jak byste zhodnotila svou zkušenost s pedagogicko-psychologickými poradnami?“

M: „Připadá mi to, že poslední dobou, třeba poslední dva roky cca ta poradna dá prostě každému dítěti nějakou diagnózu, že dřív to takhle nebylo. Že vlastně ty děti tam šly s nějakým určitým problémem, jako s odkladem, že třeba nejsou zralý v něčem, ale teď už mi připadá, že ten papír dají snad každému a vždycky něco vystrachají. Že to není, že by to na to dítě nemělo, ale oni jim vždycky jako něco napíší úplně podle mě kolikrát zbytečně, aby měli podle mě třeba asistenta nebo něco takového.“

D: „Porovnála byste práci těch dvou poraden, se kterými máte zkušenost?“

M: „No s tou druhou, to už je hrozně dlouho, tak osm let zpátky, takže už opravdu těžko říct. Jako, že by se mi nějak špatně s nima pracovalo, to ne, ale poslední dva roky mi přijde, jestli tam mají třeba hodně dětí, nestíhají, to nevím, nevidím takhle do toho.“

D: „Dokázala byste zhodnotit tu zkušenost?“

M: „Spíš je to teď tak mezi, jak jsou tam ty dva roky, tak si myslím, že dřív to bylo lepší. Já si myslím, že buď toho mají hodně, že opravdu to prostě nestíhají, anebo jestli to je tím, že ty děti jsou už teďko v týchletý době prostě jiný, zase nastává nějaká éra jiných dětí. Jako že jsou, rodiče mě na ně nemají čas, teďko vlastně mají furt nějaký problémy, nechávají je samy růst, telefony, třeba tou dobou jenom.“

D: „Je něco, co se ve vaší spolupráci s poradnou povedlo?“

M: „Určitě, když jsme potřebovali asistentku. Už loni na jednoho kluka, tak vlastně nám vlastně k tomu jakoby pomohli, že teda jakoby uznali, že ji fakt potřebuje, aby nám pomohla. A vlastně nám zůstala díky jinému klukovi, který jí taky potřebuje. Takže s tímhle tím si myslím, že oni vlastně pomůžou, když vědí, že tady máme hodně dětí a teď mají vlastně nějakou tuhle tu poruchu nebo prostě potřebujou dopomocť. Že vlastně toho asistenta se nám snaží s tímhle tím pomocť, tak tohle to si myslím, že je super.“

D: „Myslíte si, že je něco, co by se z vaší nebo z jejich strany dalo udělat lépe?“

M: „Víc komunikovat. Třeba zavolat, kolikrát my napíšeme zprávu a oni jí jen opíšou jako z velký části, jo. Třeba teďko se nám stalo, že my jsme napsaly, že ten kluk právě neumí čísla, nezná je a oni napsali, že čísla umí, přitom je neumí, nezná je, nepozná to číslo.“

D: „Jak by dle Vašeho názoru měla vypadat ideální spolupráce učitelky mateřské školy s pedagogicko-psychologickou poradnou?“

D: „Ta možnost toho telefonu, nevím, jak oni jsou na tom s možnostmi, ale říkám, třeba bysme si zavolali, komunikovali, jak se jevil tam, jak se jeví tady, třeba aspoň těch pět minutek, pár otázek si prostě vyměnit. Prostě zase jsme u té komunikace.“

D: „Co pro tu ideální spolupráci můžete udělat vy a co naopak poradna?“

M: „Víceméně ta komunikace a možná, kdyby si trošku upravili ty otázky, když se píšou vlastně ty dotazníky pro ně, tak jsou tam prostě věci, který kolikrát nejdou ani jakoby popsat. Takže vysloveně, kdyby ty otázky trošku mířily jiným třeba stylem. Teď si to nevybavím, ale jsou tam prostě vysloveně otázky, u kterých opravdu člověk přemýšlí, co tam napíše a fakt neví. Je to v jedné větě, takže se to proškrtává, přijde mi to nepřehledný a chaoticky popsaný prostě.“

D: „Myslíte si, že existuje způsob, jak rodiče víc připravit na možnou potřebu kontaktu s pedagogicko-psychologickou poradnou?“

M: „No, vzhledem k tomu, že ty rodiče nespolupracují a nekomunikují, tak je to dost těžký. Ale asi celkově ten kontakt s nima, když už jakoby třeba víš, že za nima půjdeš s tím, že by byl potřeba asi ten kontakt, tak první reakce rodiče spíš negativní mi přijde. Já chodím pouze v době, kdy vysloveně vím, že to dítě by ten odklad vysloveně potřebovalo, anebo případně jim řeknu, že si, když přijdou oni, nemyslím, že by na ten odklad jakoby byl. Že třeba ty začátky budou mít těžší, ale že to prostě zvládnou, že si myslím, že ten odklad je fakt zbytečný. Všeobecně si prostě nemyslím, že odklady jsou dobrá věc, jako pokud tam vysloveně není nějaký hodně velký problém, tak to to dítě vždycky dožene. Taky třeba říct rodičům, co je potřeba dopylovat, klasicky nějaký úkoly na pravolevou orientaci, čísla atd.“

1.1.6 Respondentka č. 6 – Ester:

D: „Něco o Vás, jaké je vaše pedagogické vzdělání a jak dlouho učíte v mateřské škole?“

E: „No, mám střední pedagogickou, zaměřenou na předškolní. A učím 34 let v kuse.“

D: „Do jaké míry Vás studium připravilo na spolupráci s dalšími odborníky?“

E: „No, tak to si myslím, že tehdy téměř na žádný, jako absolutně ne.“

D: „Kolikrát jste byla v kontaktu s pedagogicko-psychologickou poradnou?“

E: „No, napřímo ani jednou vyloženě, jenom přes ty dotazníky, a to bylo tak třicetkrát určitě za ty roky.“

D: „Byla to pokaždé ta samá poradna nebo jich bylo několik?“

E: „Podle mě jich bylo víc, udělala se poradna, kde jsem pracovala tenkrát, takže chodily tam, ale předtím asi do Prahy no a teďka do tý co máme tady.“

D: „Od koho přišel podnět ke kontaktu s poradnou?“

E: „Tak většinou tak jako to bylo na takový nějaký konzultaci, že jo, jako buď my jsme vydaly signál, rodiče se zamysleli, anebo přišli oni s tím, že jako uvažují o odkladu, nebo že jim třeba, já nevím, logopedka doporučila, že by měli.“

D: „Jak se k této potřebě postavili rodiče dítěte?“

E: „Většinou to šlo dobře.“

D: „Můžete mi sdělit nějakou konkrétní Vaší zkušenost s poradnou?“

E: „Asi úplně nemůžu říct, že bych někdy snad pocítila nějakou zpětnou vazbu nebo něco takovýho no. Víím, že se nám třeba kolikrát nelíbilo, což je vlastně i ten stejný příklad tady, že vlastně vy to tady vyplníte a dostanou to do ruky rodiče, že si myslím za mě, že by to měla dostat přímo ta poradna a ne rodiče.“

D: „Je něco, co se v té spolupráci povedlo?“

E: „Vím, že jsme tam měli chlapečka, kterej byl šikovnej a já jsem úplně pro ten odklad nebyla, ten byl víceméně na žádost rodičů. Ale bylo to, on byl po všech stránkách i

sociálně takovej pozadu, nesl blbě jakýkoliv změny, no a ten odklad dostal. A rodiče pak vlastně, když jako už chodil do školy, tak jako si to hrozně pochvalovali, že mu to prospělo. Že se fakt jako za ten rok sociálně tak jako vypracoval a celkově byl lepší prostě, takže tady se ta spolupráce pomohla.“

D: „Myslíte si, že by se něco dalo z vaší či strany udělat lépe?“

E: „No, kolikrát tam je třeba v těch poznámkách v dotazníku taky vyjádření školky a to si myslím, že by třeba rodiče jako nemuseli úplně číst, že jo. Spíš bych nějaký to doporučení od školky směřovala přímo pro tu psychologku, která by si to měla přečíst a nemuseli by tohle to dostávat do ruky rodiče. Takže ideálně ta komunikace přímo s nima, prostě myslím si, že by to měly být papíry mezi školkou a tou poradnou.“

D: „Jak by dle Vašeho názoru měla vypadat ideální spolupráce učitelky mateřské školy s pedagogicko-psychologickou poradnou?“

E: „Ideální, já nevím, no. Tak jako ideální by bylo možná, kdyby časově, což jim samozřejmě nemůže vycházet, kdyby se přišly podívat a viděli ty děti v reálu, že jo. Jak se chovají třeba aspoň v té školce teda, takže nějaký ten, jak to nazvat, čas, prostě čas na to dítě, no. Na jedno dopoledne, aby viděli, jak se, jak se ty děti projevují a v podstatě by si mohly napsat, kterejch dětí se to eventuálně týká a ty že je navštíví, že jo.“

D: „Myslíte si, že je něco, co by se dalo z vaší či jejich strany udělat lépe?“

E: „Tak jakoby z jejich strany teda asi víc toho času. Od nás se toho moc nenabízí, krom toho, že my napíšeme dotazník, tak to už pak záleží, jak dalece ten dotazník je konkretizovanej, že jo.“

D: „Myslíte si, že existuje způsob, jak rodiče víc připravit na možnou potřebu kontaktu s poradnou?“

E: „Ne, mě spíš jako kolikrát překvapovalo, když člověk měl ty předškolní děti, že třeba rodiče nebyli ani jako schopný přijít a zeptat se, jak vy to vidíte, jak se vám třeba to jeví, jako myslíte, že jako odklad, že. Kolikrát to člověk zkusil a když pak člověk vidí, že o to ani nestáli, přitom se jedná o jejich dítě, tak prostě, když ani oni nepřijdou, tak je to těžký no.“

1.1.7 Respondentka č. 7 – Olga:

D: „Něco o Vás, jaké Vaše pedagogické vzdělání a jak dlouho učíte v mateřské škole?“

O: „Mám vyšší odborný vzdělání, předškolní a mimoškolní pedagogika a učím od roku 2012, takže 12 let.

D: „V kolika mateřských školách jste působila?“

O: „Teď je to druhá.“

D: „Do jaké míry Vás studium připravilo na spolupráci s dalšími odborníky?“

O: „Myslím si, že dobře. Že ta úroveň na tý vošce byla fajn, protože nás už na to připravovali, že se bude spolupracovat s poradnami, s psychologama. Ale samozřejmě, nejvíc jsem pak získala v tý praxi.“

D: „Kolikrát jste byla v kontaktu s pedagogicko-psychologickou poradnou?“

O: „Tak jednou v Praze a tady myslím dvakrát, třikrát dohromady.“

D: „Od koho přišel podnět ke kontaktu s poradnou?“

O: „Jeden byl od nás a dva od rodičů, myslím.“

D: „Jak se k této potřebě postavili rodiče?“

O: „Kladně, kladně, vždycky kladně.“

D: „Sdělila byste mi konkrétní zkušenost s poradnou?“

O: „Třeba v Praze to bylo super, super spolupráce s tou pedagogickou poradnou, protože když byl problém, anebo i na ty testy školní zralosti, tak oni přišli do školky. Tady je to horší v tom, že se jenom vypisuje dotazník na test školní zralosti, kterej vlastně dáváš do poradny, že jo, rodičům, takže tam vlastně tady chybí ten kontakt mezi tou poradnou a mnou. V Praze jsem zvedla telefon, zavolala jim a oni přišli do školky.“

D: „Zhodnoťte prosím obě zkušenosti s poradnou.“

O: „No, jakoby, když to vezmu tady, tak to nemám moc pozitivní dojmy a z toho a v tý Praze, tam byly dobrý dojmy. Ale v tý Praze to už je dlouho, to je tak deset let zpátky, tady je to čerstvý, tak rok nebo dva.“

D: „Co se v tý spolupráci s poradnou povedlo?“

O: „Nevim úplně.“

D: „Co si myslíš, že by z vaší nebo z jejich strany dalo zpětně udělat lépe?“

O: „Dalo by se zpětně udělat líp to, že prostě bude třeba nějaká osobní schůzka. Dejme tomu, nejenom přes dotazníky, který vlastně oni potom píšou rodičům do zprávy, jo, takže ty vlastně napíšeš svůj pohled na dítě, protože v tu chvíli se ho dozví ten rodič. Takže to je úplně na nic, jednou jsme to tam napsaly jak to je a ještě jsme dostaly vynadáno, přišel tatínek a zlobil se na nás, co jsme to tam napsaly. Takže ideálně teda jednat přímo s nima a ne vlastně prostřednictvím rodičů.“

D: „Jak by dle Vašeho názoru měla vypadat ideální spolupráce učitelky mateřské školy s pedagogicko-psychologickou poradnou?“

O: „No, já bych teda fakt chtěla tu osobní schůzku, ten osobní kontakt a potom bych chtěla aby, když nějaký dítě má nějakou jako specifickou potřebu nebo i, dejme tomu, ten test tý školní zralosti tak, aby přišli do školky. Jako já chápu, že to není v jejich kapacitách, ale to, že mi to dítě vidíme den po dni a oni pak dojdou do poradny, oni ho tam viděj tři hodiny a vynesou nějaký závěr mně nepříjde moc adekvátní. Oni by ho měli vlastně vidět v tom přirozeném prostředí tý mateřské školy, kde to dítě se cítí jakoby bezpečně a je tam prostě přirozený, ne to, že přijde někde do poradny a teď tam musí vydat nějaký výkon. Oni by si tak podle mě udělali lepší obrázek o tom dítěti, ale jasně, kontakt s poradnou musí schválit rodič, ale bylo by asi lepší, kdybysme přímočáře jednaly s tou poradnou a třeba o jako o výsledku pak kontaktovala rodiče buď poradna, nebo my. Tady je problém v tom, že se ty výsledky třeba ani nedovíš jako učitelka, protože rodič ti je dát nemusí, že jo, což tý Praze fungovalo tak, že paní psycholožka přišla a řekla, hele, tady je problém, tohle dělejte jinak, jo, takže ty jsi vlastně jako učitelka měla hned zpětnou vazbu k tomu, co máš s těma dětma dělat, což je supr žejo. Což ono už to teďka taky může fungovat jinak a taky je to o charakteru těch lidí, jako jak k tomu přistupují a jaký oni mají jako zájem tomu dítěti pomoci.“

D: „Co pro tu ideální spolupráci může udělat učitelka a co naopak poradna?“

O: „Prostě ta komunikace, nejen při negativních zprávách, ale i při těch pozitivních hlavně.“

D: „Myslíte si, že existuje způsob, jak rodiče více připravit na možnou potřebu kontaktu s poradnou?“

O: „Jakoby větší komunikaci s těma rodičema a v tý komunikaci si vysvětlit, co je za problém třeba a dejme tomu, potom už je na to systematicky připravovat, že tady nějaký poradní orgán je, který může pomoci, ale že to rozhodně není tak, že někdo chce škatulkovat dítě. Já si totiž myslím, že tohle se málo rodičům vysvětluje a že rodiče si to pak berou prostě osobně, že to je o tom dát dítěti teda nějaký razítko a už se to s ním jako prostě potáhne v uvozovkách, jo, ale oni prostě pořád tu poradnu vnímají spíš jako něco negativního než to, že jim tam někdo může pomoci.“