

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

INDIVIDUALIZACE VE VÝCHOVĚ A VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ
V MATEŘSKÉ ŠKOLE

INDIVIDUALIZACE IN UPBRINGING AND EDUCATION OF CHILDREN
IN KINDERGARTEN

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Helena Hejlová, Ph.D.

Vypracovala: Bc. Ludmila Benešová

Studijní obor: Předškolní pedagogika

Forma studia: kombinovaná

Diplomová práce dokončena: listopad 2012

Obsah

Úvod.....	8
I. Teoretická část.....	10
1 Vývoj individualizace ve výchově a vzdělávání dětí předškolního věku	10
1. 1 Individualizace v proměnách názorů na dítě	10
1. 2 Individualizace v předškolních institucích od jejich vzniku do roku 1989 v českých zemích.....	12
2 Současné požadavky pro individualizaci ve výchově a vzdělávání dětí předškolního věku	17
2. 1 Požadavek akceptování vývojových zvláštností dětí předškolního věku.....	18
2. 2. Specifické podmínky mateřské školy pro individualizaci.....	27
2. 3 Konkretizace respektu k základním potřebám dětského věku	34
2. 4. Postavení pedagoga pro individualizaci	41
3 Integrace jako zvláštní způsob individualizace.....	50
3. 1 Děti se specifickými vzdělávacími potřebami.....	51
3. 2 Individuální vzdělávací program a asistent pedagoga	54
3. 3 Poradenský systém pro individualizaci	56
Shrnutí teoretické části	58
II. Praktická část.....	60
1 Charakteristika výzkumu	60
2. 1 Charakteristika výzkumného vzorku.....	62
2 Vlastní výzkumná část	65
2. 1 Řešení úkolu č. 1: <i>Popsat způsob, jakým lze využít prostor třídy k vytvoření podnětného prostředí pro učení dětí a individualizaci výchovy a vzdělávání ve věkově heterogenním a homogenním modelu.....</i>	66
2. 2 Řešení úkolu č. 2: <i>Vymezit rozdíl v přístupech pedagoga k individualizování výchovy a vzdělávání dětí ve věkově heterogenním a homogenním modelu</i>	72

2. 3 Řešení úkolu č. 3: <i>Posoudit rozdíl věkově heterogenního a homogenního modelu v kooperaci dospělých podílejících se na výchově a vzdělávání dětí pro individualizaci v mateřské škole</i>	82
2. 4 Řešení úkolu č. 4: <i>Zjistit priority, představy a zkušenosti předškolních pedagogů v rozvíjení dítěte v daných modelech výchovy a vzdělávání</i>	88
Shrnutí praktické části	114
Závěr	116
Literatura	118
Přílohy	122

Abstrakt

Výchovou a vzděláváním ovlivňujeme způsoby dětského chování, utváříme dětské postoje a hodnoty. Jednou z cest, jakou můžeme rozvíjet osobnost dítěte v mateřské škole, je využít principu individualizace.

Teoretická část je, kromě vývoje individualizace ve výchově a vzdělávání dětí předškolního věku, věnována současným požadavkům pro individualizaci dětí v mateřských školách. Pojednává o akceptaci vývojových a základních potřeb dětí předškolního věku, specifikuje podmínky, postavení pedagoga pro individualizaci výchovy a vzdělávání dítěte v mateřské škole.

Praktická část ověřuje možnosti individualizace ve věkově heterogenním a homogenním modelu. Posuzuje rozdíly a zkušenosti v těchto modelech v přístupech předškolních pedagogů včetně vlivu specifického prostředí konkrétní mateřské školy.

Abstract

Education and training affect the way children's behavior, we shape children's attitudes and values. One of the ways which we can develop the personality of a child in kindergarten is to use the principle of individuation.

The theoretical part is, besides development of individualization in the upbringing and education of children of preschool age, given the current requirements for the individualization of children in kindergartens. It discusses the development and acceptance of the basic needs of children of preschool age, specifies the conditions, the position of teacher for individualizing education of children in kindergarten.

The practical part verifies the possibility of individualization in age heterogeneous and homogeneous model. Assesses differences and experience in these models in the approaches of preschool teachers including the effect of a specific environment specific kindergarten.

Klíčová slova

Individualizace v mateřské škole, děti předškolního věku, heterogenní a homogenní model individualizace, pedagog předškolního vzdělávání, integrace

Key words

Individualization in kindergarten, pre-school children, heterogeneous and homogeneous model individualization, preschool teacher education, integration

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne 26. 11. 2012

Podpis:

Děkuji vedoucí diplomové práce paní PhDr. Heleně Hejlové, Ph.D. za metodické vedení, rady, věcné připomínky a příjemný přístup v průběhu tvorby této diplomové práce.

Úvod

Mateřská škola je většinou první výchovnou a vzdělávací institucí, se kterou se dítě setkává. Přichází do kolektivu dětí, které mají odlišné potřeby, schopnosti i možnosti. Do této doby byla jeho výchova a vzdělávání pouze v rukou rodiny, která nejlépe dokázala jeho individuální potřeby uspokojit. V mateřské škole dochází k interakci dětí, dospělých a pedagogů. Společně směřují k stanovenému cíli, vychovávat a vzdělávat dítě předškolního věku. Výchovou v mateřské škole ovlivňujeme způsoby dětského chování, utváříme dětské postoje a hodnoty. Systematicky rozvíjíme citové i rozumové schopnosti dítěte v každodenním výchovném působení. Podstatným znakem výchovy je záměrnost. V mateřské škole výchovou rozvíjíme nejenom osobnost dítěte, ale začleňujeme jej do nové sociální skupiny, které se musí přizpůsobit. „*Výchova je v pedagogickém pojetí hlavní složkou procesu socializace.*“ (Průcha 2000, s. 15) Mezi socializací a výchovou je podstatný rozdíl. Socializace je v podstatě zespolečnění člověka jak vlivem výchovy, tak vlivem nápodoby jiných jedinců ve společnosti. Oproti tomu je „*výchova v pedagogickém pojetí považována za záměrné působení na osobnost jedince s cílem dosáhnout změn v různých složkách osobnosti.*“ (Průcha 2000, s. 15)

Prioritou mateřské školy není pouze socializace, výchova dítěte, ale i vzdělávání. Výchova a vzdělávání jsou termíny, které se v pedagogice používají souběžně. V předškolních institucích nelze od sebe výchovu a vzdělávání oddělovat. Každý pedagog vychovává a zároveň vzdělává. *Předškolní vzdělávání je specifickou součástí vzdělávacího systému, který zahrnuje aspekty vzdělávací i výchovné. Respektuje hodnotu osobně prožívané zkušenosti a poznání dítěte, jeho individualitu i hranice jeho možností, včetně těch, které jsou dány zdravotními či sociokulturními odlišnostmi.*“ (Informatorium, 33/2011) Výchova a vzdělávání v běžné mateřské škole probíhá v modelu, který vychází z výsledků těchto tří grantových projektů. Osobnostně orientovaný model předškolního vzdělávání a výchovy, který respektuje dítě jako jedinečnou a neopakovatelnou osobnost s právem být samo sebou. Projekt Kurikulum mateřské školy se zaměřením na výchovu ke zdravému způsobu života, který vyzdvihuje respekt k přirozeným lidským potřebám vycházejících z Maslowovy hierarchie potřeb, rozvíjí komunikaci a spolupráci. Mezinárodního projektu programu Začít spolu, který „*připravuje děti, aby se v budoucnu aktivně zajímaly o učení, uměly*

se efektivně učit, učení je bavilo a nebylo pro ně spojeno s nadměrným stresem. Tato východiska se projevují v individualizaci, v tematickém plánování a v kooperativním učení.“(Gardošová a Dujková 2003, s. 11) Nový model se zaměřuje na osobnostní rozvoj dítěte. *„Charakterizuje jej humanistické pojetí, otevřený vztah k rodině a počátečnímu vzdělávání, princip alternativnosti a individualizace, důraz na rozvoj komunikace a situační učení, podporu samostatnosti a tvořivé aktivity dítěte.*“(Průcha 2009, s. 74).

Jednou z cest jak rozvíjet osobnost dítěte je využít individualizace ve výchově a vzdělávání dětí v mateřských školách. Individualizace je proces, ve kterém využíváme všech možností a příležitostí k tomu, abychom vycházeli vstříc zájmům a potřebám každého dítěte a hledali přiměřené a nejvhodnější cesty pro jednotlivé dítě. Poznali individuální vlastnosti, potřeby, zvláštnosti, zájmy a schopnosti dítěte. Dokázali je rozvíjet způsobem, který je pro dítě nejúčinnější. Hlavními požadavky v individualizaci je individuální přístup k dítěti a diferenciaci výuky. Individuálním přístupem reagovat na specifika věkových a individuálních zvláštností dítěte. Zabývat se možnostmi konkrétního dítěte. Diferencovanou výukou v mateřské škole, *„členěním dětí procházejících školním vzděláváním na skupiny,*“(Průcha; Walterová; Mareš 2009, s. 53) vytvořit pro všechny děti vhodné podmínky ve výchově a vzdělávání v mateřské škole.

Diplomová práce se bude zabývat možnostmi individualizace ve výchově a vzdělávání dětí v mateřských školách, jejímž cílem je osobnostně rozvíjet dítě a stanovit podmínky a požadavky, které musíme akceptovat.

Cílem práce je ověřit, jaké jsou možnosti věkově heterogenních a homogenních modelů pro individualizaci výchovy a vzdělávání dětí v mateřských školách. Zabývat se možnostmi, jakým způsobem lze využít prostory mateřské školy k vytvoření podnětného prostředí pro učení dětí v těchto modelech, zhodnotit výhody a nevýhody modelů pro individualizaci výchovy a vzdělávání. Zohlednit představy předškolních pedagogů týkající se problematiky individualizace v mateřských školách.

I. Teoretická část

1 Vývoj individualizace ve výchově a vzdělávání dětí předškolního věku

Výchova a vzdělávání je stále spojena s hledáním optimálních cest pro rozvoj osobnosti dítěte. Historický vývoj nám poskytuje zamyšlení, zkušenosti, reflexi i srovnání. První impulsy zamýšlející se nad dítětem a přístupem k němu můžeme hledat již v antickém období. Cílem doby bylo formovat dítě pro život ve společnosti, ve které *přetrvával krutě reálný postoj k dětství, který zasahoval samu existenci dítěte a přiznával otci právo veta nad jeho životem,*“ (Dostál; Opravilová, 1985, s. 29). I přes cíle společnosti dokázali filozofové vyvolat první úvahy o směru a podstatě dětství. Antičtí filozofové poskytují první teorie o výchově nejmenších. Zabývali se otázkami **rozvoje dítěte od nejtělejšího věku** po stránce duševní i tělesné a vyzvedli vedení dítěte k dobru a kráse. *„Zdůraznili nejen biologickou stránku vývoje, ale i jeho sociální podmíněnost.“* (Dostál; Opravilová, 1985, s. 29) V období nejtělejšího věku dítěte filozofové spatřují základ pro další rozvoj člověka. Objevují možnosti, které v dítěti jsou. *„Zde byly položeny základní kameny postupně se upevňujícího přesvědčení o důležitosti výchovy v počátečním vývojovém stadiu člověka, protože právě rané dětství představuje počátek vývoje individuálního, z něhož se pak odvíjí i vývoj celé osobnosti. Platnost tohoto poznatku nebyla nikdy popřena, právě naopak ji moderní věda opětovně potvrzuje.“* (Dostál; Opravilová, 1985, s. 30) Je důležité položit si otázku: Jaké historické souvislosti jsou prioritní pro pochopení změn v pohledu na dítě předškolního věku?

1.1 Individualizace v proměnách názorů na dítě

Na svébytnost dítěte a respekt k jeho potřebám zásadně upozornil **Jan Amos Komenský**. Za důležité považoval porozumění dětským potřebám a vývojovým zvláštěnostem. Nutnost znát a uvědomit si odlišnosti dětí v těchto aspektech je v dnešním pojetí výchovy a vzdělávání dětí v mateřských školách v individualizaci považováno za důležité, přímo povinné. Komenského základním kritériem ve vývoji dítěte bylo zajištění harmonického rozvoje všech dětských schopností - fyzických, intelektuálních, citových, morálních i sociálních. *„Podle Komenského jsou děti nejdražšími klenoty a*

největším bohatstvím, které lidské společenství má.“ (Opravilová, 1998, s. 3) Komenského přístup vycházel z principu přirozenosti. *„Člověk je součástí přírody a jako její součást podléhá obecným přírodním zákonům.“ (Opravilová, Dostál 1985, s. 32)* Z těchto zákonitostí vyvozoval závěry pro výchovu předškolního dítěte s cílem obecné výchovy ve smyslu individuálním i sociálním. Dalším Komenského významným principem ve výchově nejmenších byl princip názornosti. Prezentoval jej v první obrázkové učebnici. Pozitivním přínosem názorného principu je posílení vnímání dítěte. Nejvýznamnějším přínosem pro další generace je Komenského nadčasovost právě ve vyzdvižení *dětských potřeb, vývojových zvláštností a zajištění harmonického rozvoje všech schopností.*

Průlomové období s novou vlnou myšlení a zásadními změnami v přístupu k dítěti je doba renesance a humanismu. Zabývá se otázkou specifických věkových a individuálních zvláštností s respektováním individuality dítěte, které jsou klíčem k pochopení smyslu a funkce výchovy v raném dětství. Zastáncem individuálního přístupu od raného dětství byl **John Locke**. Nastínil proces *vývoje lidského poznání*, který vycházel ze *smyslové zkušenosti*. V dnešním pojetí individualizace výchovy a vzdělávání bychom hovořili o vhodně zvolené metodě výuky, která podporuje dětskou zvědavost a je založena na přímých zážitcích dítěte - prožitkovém učení. Lockeovy pedagogické úvahy i zkušenost však odpovídají pouze jeho společenské vrstvě. Z tohoto důvodu se zabýval především individuální výchovou mladého anglického gentlemana. Vyzdvihl význam dětských činností, zejména hry. *„Ve hře se cvičí činnost, vynalézavost, obratnost, píle, skromnost v požadavcích na okolí a víra ve vlastní síly, získává se řada užitečných pracovních návyků, jež se uplatní v pozdějším věku.“ (Bělinová, Mišurcová 1980, s. 21)* Dalším významným myslitelem a pedagogem, jehož snahou bylo vytvořit lidskou společnost s plně rozvinutými individuálními rysy s právem na život, jenž je ve shodě s přírodou, byl **Jean Jacques Rousseau**. Zabýval se též principem přirozenosti. Jeho zásady spočívaly v důsledném *respektování přirozeného vývoje dítěte*, v nutnosti ponechat dětem jejich dětství a na tomto základě se stát dobrým člověkem. *„Rousseau je objevitelem dítěte, kolem něhož se má soustředit veškerá péče, aby se mu umožnil svobodný rozvoj.“ (Opravilová; Dostál 1985, s. 35)* Úkolem jeho výchovy bylo odstraňování překážek a vytváření

příznivých podmínek pro přirozený vývoj dítěte. „*Rousseau zdůraznil výchovnou sílu citu a úlohu lidského srdce. Komenský ukázal hodnotu pořádku a disciplíny, Rousseau svobody a volnosti.*“ (Cipro 1984, s. 186) Prosazoval práva dítěte, které vyvozoval ze společenských práv člověka. Naznačil dilema zrání a učení.

1. 2 Individualizace v předškolních institucích od jejich vzniku do roku 1989 v českých zemích

Předškolní výchovná zařízení vznikala od počátku 19. století. Lišila se nejenom názvy a organizací, ale i kvalitou výchovné práce. Mezi průkopníky veřejné předškolní výchovy, kteří zdůraznili všestranný rozvoj dítěte, což je požadavek pro vývoj individualizace velice důležitý právě z důvodu ohledu k vývoji dítěte, patřil i **J. V. Svoboda**. Požadoval *všestrannou výchovu dítěte od nejútlejšího věku*, která zahrnuje rozumovou, tělesnou i estetickou výchovu. Dalším důležitým odkazem je vyzdvižení *rozvoje tvořivosti* dítěte. Zpracoval první pracovní program a připravil i metodické příručky pro učitele. Touto problematikou se zabýval **Bedřich Fröbel**. Kládl důraz na *aktivitu dítěte*. V současném pojetí individualizace výchovy a vzdělávání chápeme tento požadavek jako nutnost umožnit dítěti volit samostatnou činnost podle jeho individuálních představ. Výsledek tvoření je pro nás méně důležitý než činnost sama. Fröbel vytvořil specifickou koncepci rozvoje poznávací činnosti dítěte, v systému dárků a v metodice zaměstnání. Důležitost ve výchově dítěte přikládal hře. Stále však vycházel z nativismu, kdy vše i výchova je ve shodě s přírodou. „*Tolerovat a chránit v dítěti rozvoj všech jeho lidských schopností, aniž by do něj násilně zasahovala.*“ (Cipro 1984, s. 229) Vybudoval pedagogický systém předškolní výchovy a její teorii. Fröbelovým odkazem pro individualizaci výchovy a vzdělávání je nepřehlédnutelná podmínka *vzdělaného a zkušeného vychovatele*, též i úsilí, jakým přistupoval ke *spolupráci školy a rodiny*. Usiloval o provázanost rodiny s ústavem, aby vše plynulo v duchu „*velké rodiny*“. Dalším přínosným poznatkem pro vývoj individualizace ve výchově a vzdělávání dětí v mateřských školách je vize **Marie Montessoriové**. Vycházela ve svých názorech z rousseauovské teorie. Upozornila na význam *manipulace a smysluplnosti v plánování, respektování individuálního tempa a možnosti volby činnosti dítětem*. Objevila poznatek, „*že už tříleté dítě je schopno dlouhodobější koncentrace na určitou činnost, jestliže tato činnost vyvolá jeho spontánní zájem.*“

(Cipro 1984, s. 297) Zastávala názor, že „úkolem výchovy je vytvářet podmínky pro svobodný vývoj při respektování svobody dětí v jejich bezprostředních spontánních projevech.“ (Opravilová, Dostál 1985, s. 42) Na druhé straně však rozpracovala metodiku smyslové výchovy, která vyžadovala četná opakování a vždy byla provázena důslednou kontrolou dokončené činnosti, což bylo v rozporu s názorem na svobodu dětského projevu. I dnes můžeme vidět mateřské školy organizované na základě této metody, jejichž kvalifikace je mezinárodně platná. Vedle Montessoriové, které se dostalo světového věhlasu, bývá uváděn belgický lékař **Ovide Decroly**. Zdůraznil význam hry jako základní dětskou činnost. Podle Opravilové a Dostála (1985) jeho systém výchovy vycházel z dětské zvědavosti a zájmů blízkých jejich *psychické a biologické přirozenosti*. V individualizaci hovoříme o respektování vývojových či specifických zvláštností dítěte předškolního věku a o individuálním přístupu k nim. Vycházel důsledně z nativismu. Dalším představitelem, který ovlivnil vývoj individualizace v předškolní výchově a vzdělávání, byl pedagog **John Dewey**. Na první místo postavil *zájem dítě* a jeho *zkušenost*. Formoval princip výchovy, který nazýváme pedocentrismus. „*Dítě má jen jedno dětství a má rovněž právo prožívat je bez potlačování svých přirozených potřeb a zájmů.*“ (Cipro 1984, s. 289) Preferoval výuku, na které se aktivně podílejí děti, a soustředil se na témata, která jsou dětem blízká. Ve výchově a vzdělávání dětí odsunul pedagoga do pozadí a postavil ho do role pozorovatele, „režiséra“, který v diferencované míře podporuje dítě. „*Jeho pedagogika je založena na přizpůsobování se příležitostem, které poskytuje prostředí dítěte a prostředí školy,*“ (Cipro 1984, s. 289) vždy tak, aby byla respektována specifika věku dítěte.

Reformní hnutí, které svými názory výrazně ovlivnilo vývoj individualizace ve výchově a vzdělávání dětí v mateřských školách, neprobíhalo pouze v cizině. Snaha o reformu mateřské školy se projevila i v našich zemích. Hlavními představitelkami reformních snah byla v Čechách **Ida Jarníková** a na Moravě **Anna Süsová**. Nezabývaly se pouze myšlenkami převzatými z jiných zemí, snažily se o zachování vlastní osobitosti v duchu využití a respektování národních tradic. Usilovaly o *rozvoj dětské tvořivosti s respektem k individuálním potřebám dítěte*. Bělinová a Mišurcová ve své knize *Z dějin předškolní pedagogiky* (1980) uvádějí citaci z výroční porady učitelek

mateřských škol, která jasně vyjadřuje stanoviska učitelek z počátku 20. století: „*Tím, že dětem dopřejeme hodně svobody, že se přičiníme, aby ze škol našich vymizel školský ráz a nahrazen byl rodinným, tím nestanou se z našich ústavů pouhé opatrovny, tím poskytneme dětem ovzduší, jež jim po právu náleží. I zde, v dětském domovu, se budou děti duševně rozvíjet. Neponecháme dítě celý den samo sobě, vždyť by to děti větších ani nebavilo, ale postaráme se jim o vlastní poučení a zábavu.*“ (str. 60) Jejich cílem bylo odstranění školských způsobů z výchovné práce a snaha o vytvoření *prostředí*, které *odpovídá potřebám dítěte předškolního věku* a umožňuje dětem mnohostranné činnosti. Tomuto cíli přizpůsobily prostředí mateřské školy. Učitelky jasně vymezily prostory třídy, ve kterých měly děti možnost se věnovat hře, volně se pohybovat, a naopak pracovny, ve kterých probíhaly skupinové činnosti, zaměstnání a různé druhy ruční práce. Pro individualizaci a dnešní výchovu a vzdělávání je také diferenciací výuky jedním z hlavních principů. Je zřejmé, že se učitelky zabývaly specifickým životem mateřské školy, zároveň si uvědomovaly nutnost vytvoření Příruček pro školy mateřské, v nichž byl vyjádřen celý program mateřské školy. Obsah *programu odpovídal vývojovým i specifickým zvláštnostem předškolních dětí. Základní prostředky, které odpovídaly obsahu programu, spatřovaly učitelky v činnostech, které jsou nejbližší věku předškolního dítěte - vyprávění, pohádky, povídky a písničky.*

Učitelky se zabývaly i změnou režimu dne v mateřské škole. Nastolily *volný časový režim*. „*Organizace života dětí v mateřské škole je dána rámcovým rozvrhem hodin. Ráno se děti scházejí a volně si hrají podle vlastní chuti. Od 9,15 se po úklidu hraček do 10 hodin baví a cvičí s učitelkou. Činnosti se střídají, aby se děti neunavily. V 10 hodin je mytí rukou a svačina. Po jídle následují rozhovory a cvičení, hry, tělocvik, tance, někdy ruční zaměstnání. V poledne děti odcházejí domů. Odpoledne je vyplněno ručním zaměstnáním, jídlem, hrou.*“ (Bělinová; Mišurcová 1980, s. 61) Z tohoto časového dělení dne v mateřské škole jasně vyplývá, že se učitelky snažily co nejvíce přiblížit životu, který dítěti poskytuje domov, rodina. Učitelky též usilovaly o *provázanost mezi rodinou a školou*, o výchovu, která *podněcuje k všestrannému a harmonickému rozvoji dítěte s respektováním jeho individuálních zájmů a potřeb*. Požadavek spolupráce rodiny a školy ve výchově a vzdělávání v mateřské škole je důležitý i dnes. Poznat a navázat na rodinnou výchovu, individuálním přístupem respektovat zvláštnosti

předškolních dětí a chápat dítě jako jedinečnou osobnost je v individualizaci nutnost. Učitelky si uvědomily, že výchova a vzdělávání v mateřské škole probíhá ve všech činnostech, které škola poskytuje, a že musí být vedena profesionálním pedagogem s pedagogickým vzděláním. Hlavní prioritou ve vzdělávání učitelek mateřských škol byl požadavek vysokoškolské přípravy. Bohužel se jej nepodařilo prosadit tenkrát ani dnes. Tento výklad jasně objasňuje směr českých pedagogů předškolní výchovy a vzdělávání. Umožňuje nám čerpat a navázat na vize vycházející z vlastní osobitosti v duchu respektování národních tradic, které jsou důležité pro uvědomění si cesty efektivního využití individualizace výchovy a vzdělávání v našich dnešních mateřských školách.

Nelze opomenout období totalitního systému, ve kterém se výchova a vzdělávání v mateřských školách ocitla poměrně na dlouhou dobu. Výchova a vzdělání se staly předmětem celospolečenského a politického zájmu. Cíle mateřské školy sice vycházely z přirozeného životního prostředí, stanovily si požadavky individuální a kolektivní výchovy, pouze však ve vztahu „výchovy v kolektivu, kolektivem a pro kolektiv socialistické společnosti.“ Výchovné a vzdělávací cíle byly vlastně normami, podle nichž se výchovné instituce řídily. *„Je rovněž známo, že některé mateřské školy byly zbytečně okázalé, rodičům uzavřené, vysokým počtem dětí poněkud odlidštěné a k potřebám jedince nedostatečně citlivé.“* (Opravilová 1998, s. 6) Toto období přineslo celou řadu dokumentů, které sice vycházely z vývojových specifíků raného dětství, ale kladly důraz na *zvyšování nároků na práci dítěte a jeho výkon ve smyslu školní připravenosti*. Úsilí pedagogů směřovalo k plnění jednotného, centrálně stanoveného a důsledně kontrolovaného programu. V mateřských školách převažovala frontální práce ve věkově homogenních skupinách, která se dala snadněji organizovat. Podle Opravilové a Gebhartové (1998) působení jednotných norem se mohlo jevit jako promyšlené, návazné a užitečné, ale převažoval při něm necitlivý přístup k potřebám dítěte a jeho individualitě. Často také docházelo ke srovnávání individuálních vývojových specifíků dítěte směrem k průměrným výsledkům skupiny předškolních dětí.

Vývoj výchovy a vzdělávání je spojen s celou řadou změn v pohledu a přístupu k předškolnímu dítěti. Za důležité změny, které jsou spojeny s dnešním pojetím výchovy a vzděláváním dětí v mateřských školách, která využívá individualizaci

k osobnostnímu rozvoji dítěte předškolního věku, můžeme považovat již Komenského vyzdvižení a porozumění dětským potřebám a vývojovým zvláštnostem. Nová vlna myšlení z dob renesance a humanismu nám umožňuje zaměřit se na poznatky a názory týkající se vývoje lidského poznání, respektování přirozeného vývoje a smyslové zkušenosti dítěte. Názory myslitelů, kteří ovlivnili filozofii Úmluvy o právech dítěte, vycházely právě z humanistické psychologie a to zejména z hierarchického uspořádání Maslowovy pyramidy potřeb. Toto pojetí mělo zásadní význam pro výchovu dítěte. Vyplývá nám z tohoto právo o vedení dítěte k svéprávnosti a zralosti, k rozvoji potenciální osobnosti. Dítě má právo na výchovu, vzdělávání a používání vlastního jazyka. Právě to obsahují kurikula, která vedou ke změnám v pojetí výchovy v našem školství. Za hlavní cíl si stanovují respektování potřeb dítěte a jeho rozvoj.

Reformní hnutí na počátku 20. století dalo podnět ke vzniku diferencovaného pedagogického směru, který navázal na myšlenky pedocentrismu - individualizovaná výchova, individualizované vyučování. Výchova a vzdělávání se zde zaměřuje na svobodu a rozvoj tvořivosti dítěte. Respektuje zájmy, zvláštnosti i potřeby jednotlivce. Za zásadní podmínky výchovy a vzdělávání předškolních dětí považovali pedagogové respektování individuálního tempa a možnost volby při činnostech dítětem. Vyzdvihli též význam manipulace a aktivity, spolupráci a provázanost školy a rodiny, i vzdělaného a zkušeného vychovatele. Pedagogové postavili na přední místo ve výchově a vzdělávání zájem a zkušenost dítěte. Upozornili na význam smysluplného plánování a snažili se o vytvoření prostředí, které odpovídá potřebám dítěte předškolního věku. Vypracovali programy, které odpovídaly vývojovým i specifickým zvláštnostem předškolních dětí. Celkově lze říci, že zdůraznili význam chápání dítěte jako jedinečné osobnosti.

Smyslem všech proměn, které probíhaly ve vývoji výchovy a vzdělávání dětí předškolního věku, je posílení individualizovaného přístupu k dítěti, rozvíjení jeho aktivit, samostatnosti a tvořivosti, tedy posílení všestranného rozvoje dítěte a jeho osobnosti. Vývoj výchovy a vzdělávání nám tedy umožňuje navazovat na odkazy generací předcházejících. Vede k zamyšlení nad hledáním optimálních přístupů k dítěti s respektováním jejich vývojových i specifických zvláštností. Dovoluje čerpat ze zkušenosti světových, ale hlavně našich pedagogů. Názory a vize těchto pedagogů

nastiňují možné cíle mateřské školy a umožňují stanovit si požadavky současné výchovy a vzdělávání dětí předškolního věku tak, abychom mohli jít cestou individualizace.

2 Současné požadavky pro individualizaci ve výchově a vzdělávání dětí předškolního věku

Změnila se doba, společnost a proměnil se i život. Dnes při výchově a vzdělávání dětí předškolního věku už nevystačíme s jednotnými vzdělávacími programy. Uvědomujeme si, že každé dítě je jiné. Naším cílem je rozvíjet osobnost dítěte. *„Mít respekt k právu dítěte na vzdělávání, které odpovídá jeho potřebám a individuálním rozvojovým možnostem.“* (Průcha 2009, s. 73) Je třeba vést děti svobodným a přirozeným způsobem a vychovat je pro život svobodnější, složitější a náročnější. Předpokládáme, že mateřská škola v dnešním pojetí svojí výchovně-vzdělávací činností přispívá k obnovení smyslu dětství, předchází výchovným problémům, odhaluje rizika spojená s rozvojem osobnosti každého jednotlivého dítěte.

Základní dokument, který usměrňuje práci současné mateřské školy, učitelky i dalších subjektů, které se na vzdělávání předškolních dětí jakkoli podílejí, je **Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání** (dále jen RVP PV). RVP PV se *„orientuje k tomu, aby si dítě od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí a získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání* (RVP PV 2004, s. 17) a *vzdělávání má být důsledně vázáno k individuálně různým potřebám a možnostem jednotlivých dětí, včetně vzdělávacích potřeb specifických.“* (RVP PV 2004, s. 18) Předškolní výchova a vzdělávání se věnuje dětem útlého věku. Mateřskou školu navštěvují většinou děti ve věkové skupině od tří do šesti, sedmi let, *„přednostně jsou přijímány děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky.“* (RVP PV 2004, s. 17) Organizačně se mateřské školy dělí na třídy, do kterých je *„možno zařazovat děti podle stejného nebo různého věku“* (RVP PV 2004, S. 17) V kompetenci každé mateřské školy je vytvořit třídy, které jsou věkově homogenní (mladší děti 2 – 4 a starší děti 5 – 6/ 7), či věkově heterogenní (věkově smíšené třídy). Ve věkově homogenních třídách se uplatňuje výchovný a vzdělávací **model homogenní**. Hlavním

předpokladem homogenního modelu je společné kritérium, a tím je věk dítěte. Dalším předpokládaným společným kritériem je zpravidla shodné učební tempo, schopnosti či předpokládané shodné výsledky dětí. Ve věkově heterogenních třídách uplatňujeme výchovný a vzdělávací **model heterogenní**. V tomto modelu nenajdeme žádná přesně vymezená kritéria. Heterogenní model nebere ohled na učební předpoklady ani schopnosti předškolních dětí. Podle Opravilové (1998) se obsah působení, metody a organizace v mateřské škole dají nasměrovat k osobnosti dítěte. *„Je třeba, aby se každému dítěti, které se účastní předškolního vzdělávání, dostalo podpory, péče a stimulace v míře, kterou individuálně potřebuje, a v kvalitě, která mu vyhovuje.* Smolíkové (Smolíková 2001, s. 12)

Pouze mateřská škola, která podle svých možností volí model výchovy a vzdělávání, neomezuje dětské hry a spontánnost, podporuje dítě a zároveň plně respektuje individualitu každého dítěte, může jít cestou individualizace. Opravilová uvádí: *„Nikdy později už nebude v institucionální výchově tolik času a příležitosti k tak individualizovanému, osobnostně zaměřenému, pestrému a různostrannému působení.“* (1998, s. 17)

2. 1 Požadavek akceptování vývojových zvláštností dětí předškolního věku

Předškolní vzdělávání se maximálně přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny.“ (RVP PV 2004, s. 18) Vzdělávací působení v mateřské škole vychází z pozorování a uvědomění si individuálních potřeb a zájmů dětí a ze znalosti jejich aktuálního rozvojového stavu i konkrétní životní a sociální situace.

Pro individualizaci je důležité si uvědomit a zaměřit se na dílčí cíle, které *„sledují konkrétní záměry dané vzdělávací oblasti, vyjadřují, co by měl pedagog v průběhu předškolní výchovy a vzdělávání sledovat, co by měl u dítěte podporovat.“* (Svobodová 2010, s. 40). Na dílčí výstupy, *což jsou „poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, které jsou stanoveny v souladu s dílčími cíli, říkají nám, co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže.“* (Svobodová 2010, s. 40) Společně určují směr pedagogického působení.

Pokud vycházíme z RVP PV ve výchově a vzdělávání v mateřské škole, respektujeme vývojové zvláštnosti dětí předškolního věku. Musíme si uvědomit, jaké informace o dětech jsou důležité pro individuální přístup k dítěti a pro možnou diferenciaci výuky. *„Tato znalost nám usnadní individualizovaný přístup k dětem a povede nás přirozeně k tomu, abychom vytvářeli vývojově přiměřenou i individuálně diferencovanou vzdělávací nabídku.“* (Smolíková, 2007, s. 4) Jdeme-li cestou individualizace ve výchově a vzdělávání dětí v mateřské škole a využíváme všudypřítomného individuálního přístupu a diferenciaci výuky, musíme se orientovat, znát vývojové zvláštnosti dětí předškolního věku. *„Chceme-li tomuto životnímu období porozumět, musíme se seznámit nejen s teoriemi, ale i s mnoha detaily – a pokud nutno také s dětmi tohoto věku žít,“* uvádí Říčan. (2004, s. 119)

- **Zvláštnosti biologické a genetické**

Pro pedagoga, který jde cestou individualizace ve výchově a vzdělávání dětí v mateřské škole, jsou informace o věku, pohlaví, zdravotním stavu a vývojovém stadiu dítěte nepostradatelné. Předškolní období není určeno jen fyziologickým věkem, ale také úrovní jeho možností i schopností. Charakteristikou tohoto věku je uvolňování vázanosti na rodinu a rozvoj aktivity. Dítě si osvojuje normy chování, znalosti obsahu rolí a přijatelnou úroveň komunikace. Právě tyto poznatky jsou důležité z důvodu možné diferenciaci ve výuce. Hovoříme o diferenciaci podle schopností a výkonnosti dítěte. Allenové (2008) ve své knize *Přehled vývoje dítěte* popisuje vývojové etapy dětského věku a očekávaný vývoj dítěte, který se odvíjí od průměrných hodnot a norem. Zdůrazňuje, že normy představují určitou věkovou hranici, určité časové rozmezí, které odpovídá pouze přibližnému vymezení. Pokládá je tedy za jakousi střední cestu, které ve skutečnosti nemusí odpovídat v celku žádné dítě. Uvádí dovednosti a schopnosti, které se mohou lišit co do formy i do doby osvojení. *„Důležité a rozhodující je to, zda se dítě ve všech oblastech vývoje rozvíjí postupně, krok za krokem.“* (Allen 2008, s. 10)

Tříleté děti začínají být samostatné. Získávají zkušenosti ze světa dospělých a ty se odrážejí ve hře. Jsou schopné navazovat kontakty s druhými dětmi. Mají nezkrotnou touhu poznat okolní svět, nacházejí zalíbení v sobě samých. Získávají první zkušenosti

z konfliktních situací, které musejí být vhodně usměrňovány. Objevují se počátky tvořivosti.

Motorický vývoj – tříleté děti by měly zvládat chůzi po schodech a při ní střídat nohy. Mohou mít viditelnou touhu z posledního schodu skočit. Děti dokážou udržet rovnováhu na jedné noze. Zvládají kopat do většího míče, chytat ho do nastavených rukou a házet horním obloukem bez přesného zacílení. Umějí se samy najíst, jen občas potřebují pomoc. Děti mají osvojené základní hygienické návyky. Poradí si i se zapínáním velkých knoflíků a zipu. Tužku už nedrží celou dlaní, ale mezi ukazováčkem, prostředníčkem a palcem /úchop špetkou /. Snaží se o svislé, vodorovné i kruhové tahy. V tomto období se již může začít projevovat dominantnost ruky. Děti si rády staví z kostek a houpou se na houpačce.

Percepční a kognitivní vývoj - děti rády poslouchají pohádky a příběhy, často je komentují. Zvláště pokud se týkají domova a rodiny. Někdy předstírají, že čtou nebo vysvětlují, co je namalované na obrázcích. Baví je příběhy s hádankami a tajemstvím. Daří se jim rozlišovat slova, která podobně znějí. Dovedou třídít předměty podle jednoho logického kritéria. Většinou si za základ třídění zvolí barvu nebo velikost. Dětem v tomto období se daří správně porovnat tvar a velikost, umí pojmenovat a určit některé základní barvy. Částečně začínají chápat pojem trvání /pořád, celý den, dva dny /.

Vývoj řeči a jazyka – děti mluví o nepřítomných lidech, předmětech a událostech. Správně odpovídají na jednoduché otázky a kladou stále více otázek. Zvláště se ptají na místní určení a totožnost lidí a objektů. Používají větší množství slovních obrátů, které dále rozvíjí konverzaci. Slovní zásoba se u těchto dětí rozšiřuje. Aktivně používají tři sta až tisíc slov. Děti se snaží přivolávat pozornost k sobě a organizují chování ostatních lidí. Baví je recitace říkanek, umějí používat i několik přívlastků za sebou. Odpovídají na otázky typu „Co děláš?“ „Co je to?“, pokud se týkají známých činností, předmětů a událostí.

Osobnostně – sociální vývoj - tříleté dítě je vstřícné, přátelské, často se směje a snaží se zavděčit. Chápe, v čem spočívá střídání, ale ne vždy je ochotné se přizpůsobit. Přidává se k jednoduchým hrám skupiny, i když někdy ještě váhavě. Sleduje, jak si ostatní hrají,

a někdy se k dětem připojí. Často si však hraje paralelně s nimi. Brání si svoje hračky a majetek. Rádo je schovává. Často mluví samo o sobě. Může mít stále svůj oblíbený polštářek, plyšové zvířátko nebo jinou hračku, u které hledá útěchu.

Odchylky z hlediska správného vývoje - u tříletých dětí mohou nastat odchylky, které se týkají řeči, kdy jim není moc rozumět. Neumějí říci, jak se jmenují, kolik je jim let, ani ukázat. Nedávají žádné otázky a neumí mluvit v jednoduchých větách /o čtyřech ani třech slovech /. Děti nechápou jednoduché pokyny a neposlouchají je. Nechtějí si hrát v blízkosti dětí, nedokážou si hrát samy ani pár minut. Neumějí ani na okamžik udržet rovnováhu na jedné noze, při skákání na místě stále padají. Vůbec nespolupracují při sebeobslužných činnostech, nemají osvojené základní hygienické návyky.

Čtyřleté děti překypují neutuchající energií, srší nápady a ani na chvíli se nezastaví. Často propadají záchvatu umíněnosti a vzdoru, zkouší hranice. Zároveň však mají mnoho krásných a milých vlastností. Jsou nadšené, snaží se pomoci, mají představivost a do určité míry dokážou plánovat dopředu.

Motorický vývoj - rádi lezou po stromech, žebřících a prolézačkách. Umí chodit v jedné přímce a poskakovat na jedné noze. S lehkostí utíkají, zastavují se a znovu se rozbíhají. Mrštně se pohybují kolem překážek, mají rády překážkové dráhy. Zlepšují se i v hodů horním obloukem a daří se jim lépe zaměřit cíl. Dokážou postavit věž z deseti a více kostek. Tužku drží ve třech prstech, malují a kreslí s určitým záměrem. Často svoje výtvary označují za něco jiného, než co chtěly namalovat podle jejich představy. Děti dokážou navlékat dřevěné korálky a s přesností trefit kladívko do hřebíku, kolíku.

Percepční a kognitivní vývoj – nadšeně poslouchají vyprávění o tom, jak co funguje a jak se s čím zachází. Baví je hry se slovy a vytvářejí různé jazykové nesmysly. Poznají, zdali dvojice slov znějí stejně nebo odlišně. Děti chápou souslednost každodenních událostí a činností. Při pohledu na obrázek si uvědomují, které části ještě chybí. Rozumí významu pojmu – nejvyšší, největší, stejně, méně, více.

Vývoj řeči a jazyka - umí používat předložky /na, v, pod / a přivlastňovací tvary zájmen a jmen /jejich, její, tátovo /. Vytvoří složitá souvětí a mluví skoro zcela srozumitelně. Děti začínají používat minulý čas a umí mluvit o událostech, které neprobíhají

bezprostředně, o nepřítomných lidech. Dokážou správně odpovídat na otázky typu „Čí?“, „Kdo?“, „Proč?“ Citově zabarvují hlas. Baví je zpívat písničky a recitovat říkanky.

Osobnostně – sociální vývoj – děti jsou otevřené, společenské, přátelské a někdy překypují přílišným nadšením. Rychle se u nich střídají nálady. Často si vymýšlejí a mívají smyšlené kamarády při hře. S imaginárním přítelem si povídají a projevují vůči němu vřelé city. Děti dokážou spolupracovat a podílet se na společných aktivitách. Často se však chovají sobecky, žalují na děti. Výrazně touží po časté chvále a povzbuzení. V tomto věku se děti také často posmívají jiným dětem a nadávají jim, aby je vyřadily ze hry. Začínají mít nejlepší kamarády.

Odchylky z hlediska správného vývoje – u čtyřletých dětí nastávají odchylky ve vývoji, pokud nedokážou říci, jak se jmenují. Dalším problémem je řeč, při které jim cizí lidé nejsou schopni porozumět. Neovládají dobře vlastní postoj, pohyby. Děti nezajímá okolí a vůbec na ně nereagují. Neovládají si zapnout knoflíky, zatáhnout zip a nedokážou se samy obléct. Neumějí si samy dojít na toaletu, neovládají stolicí ani moč.

Pětileté děti se umějí lépe ovládat, jak po stránce fyzické, tak emoční. Procházejí obdobím relativního klidu. Neustále cvičí dovednosti ve všech oblastech vývoje a zdokonalují se. Svět se jim rozšiřuje za hranice domova, rodiny a mateřské školy. Velký význam má pro ně přátelství a činnosti ve skupině.

Motorický vývoj – děti v tomto období zvládají chůzi pozpátku, správně našlapují a umějí chodit bez pomoci po schodech se střídáním nohou. Dokážou přejít kladinu a můžou se pokusit o kotoul vpřed. Jezdí rády na tříkolce i rychle, obvykle umí ovládat koloběžku a snaží se o jízdu na kole. Děti bez obtíží udrží rovnováhu ve stoji na jedné noze. Dobře zachází s tužkou. Baví je tvořit z papíru a různých druhů materiálů. Umí stříhat nůžkami podle naznačené linky. Již je zcela zřejmé, která ruka je dominantní.

Percepční a kognitivní vývoj – děti umí sestavit čtverec, obdélník a z malých kostek sestaví schody. Chápou pojmy stejný tvar, stejná velikost. Poznají a umějí pojmenovat barvy. Děti v této vývojové etapě umějí třídít předměty na základě dvou kritérií současně. Z různých předmětů jsou schopné vybrat ty, které mají jeden společný rys.

Poznávají číslovky od jedné do deseti. Rády si hrají s mincemi a znají hodnotu některých. Mají nespočet otázek. Jsou zvědavé a učí se s velkým západem.

Vývoj řeči a jazyka - slovní zásoba u pětiletých dětí činí 1500 a více slov. Dokážou podle obrázků vyprávět příběh. Chápu jednoduché vtipy a rády vymýšlejí hádanky. Umějí vytvářet delší věty. Mluví skoro zcela srozumitelně a gramaticky správně. Dokážou správně používat podmiňovací způsob.

Osobnostně – sociální vývoj - děti se rády kamarádí a hrají si ve skupině. Mají spoustu nápadů jak a čím společné hry obohatit. Děti jsou obvykle štědré a velkorysé. Vůči menším dětem chovají velkou náklonnost a snaží se je ochraňovat. Nadále potřebují, aby je dospělí povzbuzovali a dodávali jim pocit jistoty. Lépe se ovládají a neprožívají už tak výrazné emoční výkyvy. Rády vyprávějí vtipy, baví a rozesmávají ostatní. Děti se rády chlubí se svými úspěchy.

Odchytky z hlediska správného vývoje - u pětiletých dětí si musíme dát pozor na to, zda se neumí samostatně pohybovat po schodech, musí střídat nohy. Mluví-li děti příliš nahlas nebo potichu, příliš vysokým nebo hlubokým hlasem. Nesloží syntakticky přijatelnou větu, nevydrží sedět v klidu a poslouchat krátký příběh. Nedokážou stříhat podle linky. Nespolupracují a nehrají si s druhými dětmi. Stále ještě nezvládají sebeobslužné činnosti. Nedokážou se samy umýt.

Šestileté děti se většinou těžko rozhodují a obtížně se vypořádávají s neočekávanými a neznámými okolnostmi. Mají stále lepší koordinaci, a tím se otevírají před nimi vzrušující dobrodružství. Chtějí se učit, tříbí se smysl pro humor a prožívají velká vzplanutí citu a dobré vůle.

Motorický vývoj – u dětí dochází ke zvětšení síly svalů, výrazně se zlepšují dovednosti jemné a hrubé motoriky. Jsou obratnější, zručnější a mají lepší koordinaci oka a ruky. Děti baví výtvarné a rukodělné práce. S různou mírou pečlivosti a zájmu píšou číslovky a písmena. Umějí skládat papír a vystřihují z něj jednoduché tvary. Umí si zavázat tkaničky.

Percepční a kognitivní vývoj - výrazně se u dětí prodlužuje doba pozornosti. Na jednotlivých úkolech dokážou pracovat delší dobu, i když míra soustředění různě kolísá.

Chápu jednoduché pojmy související s časem a poznají čtyři roční období. Baví je různé skládky, činnosti spojené s počítáním a tříděním. Vědí, která ruka je pravá a která levá. Získávají jisté povědomí o smrti a umírání.

Vývoj řeči a jazyka - velice rády povídají, často „nezastaví pusu“. Pokládají velké množství otázek a každý den se naučí pět až deset nových slov. Děti umějí správně časovat slovesa a skloňují podstatná jména. Rozhořčení nebo vztek ventilují slovně. Často napodobují slangová vyjádření a mluví hrubě. Děti rády vtipkují a dávají často hádanky, vymýšlejí nové příběhy.

Osobnostně – sociální vývoj – děti procházejí náhlými změnami nálad, nepředvídatelnými změnami chování. Stávají se méně závislými na rodičích. Chtějí se zalíbit a vyhovět dospělým. Stále jsou sebestředné a události vnímají pouze ze své vlastní perspektivy. Tyto děti nesnášejí, když je někdo opravuje. S velkým zaujetím se zajímají o vše, co se kolem nich děje. Uvědomují si, kdy zlobí. Někdy mívají strach z bouřek, tmy a neznámých zvuků.

Odchylky z hlediska správného vývoje – u dětí se mohou vyskytnout problémy s růstem, motorickým vývojem. Nejeví zájem o čtení a nezkouší psát písmena. Nedokážou splnit více jednoduchých úkolů a nedokážou se řídit jednoduchými pokyny. Stále chtějí, aby bylo vše po jejich, a tvrdohlavě se toho dožadují.

Pokud u dítěte zjistíme, že dochází k výraznému opoždění ve vývoji, je nezbytné dítě podrobit odbornému vyšetření a podniknout určitá opatření. „*Vhodný intervenční postup umožňuje minimalizovat dopad daného opoždění na ostatní oblasti vývoje a zvýšit naději dítěte na optimální rozvoj osobnost.*“ (Allen 2008, s. 165)

- **Hledisko motivační**

Hledisko se zabývá akceptováním temperamentu, emotivnosti, motivace či tvořivosti. Podle Opravilové (1998) musíme dítě chápat jako jedinečnou neopakovatelnou osobnost, která má mít právo být sama sebou, a právě jako taková má být akceptována. Pro individualizaci jsou všechny tyto informace pro pedagoga důležité z důvodu vhodné volby pozitivní motivace. Motivace dává chování jednotu a význam. „*Je to pojem vyjadřující určité závěry z toho, co je pozorováno, totiž z toho, že*

chování směřuje k dosažení určitých cílů, že probíhá s určitou silou, že člověk prožívá touhy a chtění.“ (Nakonečný 1997, s. 12) Opravilová a Dostál (1985) konstatují, že i přes aktivitu předškolního dítěte není dítě k soustavnému učení vnitřně motivováno. Dává spíše přednost hře doma, mezi vrstevníky. Proto vzniká problém jak zajistit vhodnou motivaci. Zde je právě rozhodující význam motivů ve vývoji psychických procesů i při tvorbě nových vědomostí u dítěte. Motivy se stávají nejdůležitějším předpokladem výchovy a vzdělávání. Je zde důležitá proměna motivů ve vztahu k temperamentu, emotivnosti i tvořivosti dítěte. Je nutné působit takovými motivy, které jsou pro dítě reálné. Dítě netouží učit se, ale touží umět. Pro předškolní dítě je nejdůležitější motivace spojená s prožitkem. RPV PV hovoří o prožitkovém a kooperativním učení hrou, využití činností založených na přímých zážitcích dítěte a situačním učení, které vychází z přirozené nápodoby.

Pro pedagoga je důležité umět sestavit přirozeně motivovanou logickou posloupnost činností, které jsou procvičovány individuálně, ale smysluplně vzhledem k celku. Pokud se zabýváme motivací ve smyslu úspěšné individualizace ve výchově a vzdělávání, musí být pedagog výborným scénáristou, dramaturgem, režisérem i spoluhercem napínavého dramatu. Uvádím dva osvědčené praktické příklady motivačních říkadel, které děti individuálně motivují k určité činnosti a podporují v dětech spontánnost v projevu. Děti jsou zapojeny do vymýšlení pohybů k říkankám, vstupují do dění jako plnoprávný subjekt. Právě moment spontánnosti a spolupráce umožňuje pedagogovi záměrně čerpat postřehy z individuálních psychologických zvláštností dětí a využít je k účinnému směřování individuálního přístupu ve výchově a vzdělávání dětí.

„Černý, rohatý, ble, ble, ble,“

Jedna ruka, druhá ruka	(jedna ruka k oku, druhá na ní)
a už je tu kukátko.	(točíme kukátkem)
Co dělají čerti v pekle,	(tělo - otáčení do stran)
dozvíme se za krátko.	
Čerti v pekle hospodaří,	(pohupy v kolenou + ruce)
mastí karty, vuřty vaří	(mlýnek před tělem)

a když mají dlouhou chvíli, (dřep)

vaří v pekle čertoviny. /libovolný pohyb celého těla – fantazie dětí /

„Myšička“

Tančila, myšička tančila, (ruce v bok, točení dokola kolem své osy)

až se jí hlavička točila. (krouživé pohyby hlavou)

Sedla si, zdřímala si, ale jen málo. (sed, dlaně složit pod hlavu)

Poslouchejte, co se téhle myšce zdálo: (ukazováček před ústa – gestem ticho)

„Že se velká kola točí, (křížení rukou před tělem – velká kola)

že na koni jede kočí, (běh na místě, kolena co nejvýše)

když tu náhle uhodilo, (tlesk)

a to myšku probudilo.“ (výskok, ruce nahoru)

Obě motivační říkadla jsou založena na fantazii dětí. Je zde využit moment překvapení, který v dětech téměř vždy vzbudí zájem o další práci s říkadlem a průběhem činností. Text říkadel se vždy snažím podpořit výraznými hlasovými a intonačními změnami, které v dětech vzbudí touhu po nepoznaném, neznámém, magickém, začarovaném. Nejdůležitějším aspektem pro praktické využití těchto říkadel je otevření prostoru pro vlastní úvahy všech dětí: Co asi dělají čerti v pekle? Co se myšce zdálo? Tyto úvahy využiji pro další plánování činností. Postavím výuku založenou na informacích o zkušenostech, možnostech i schopnostech dětí tak, aby odpovídaly individuálním i skupinovým požadavkům dětí. Při výchově a vzdělávání dětí se snažím, aby činnosti záměrně navodily děti k intenzivnímu prožitku.

- **Hledisko sociokulturní**

RVP PV (2004, s. 16) umožňuje mateřské škole rozvoj různých programů a koncepcí, upřesňuje možnost „využít a přizpůsobovat vzdělávání konkrétním regionálním i místním podmínkám, možnostem a potřebám.“ Tento požadavek se může promítnout do specifických podmínek života mateřské školy ve formě vypracování

vlastního školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP) s prvky charakteristickými pro danou oblast. Umožňuje vytvořit ŠVP mateřské školy přímo na míru.

Naší sociokulturní regionální charakteristikou je Chodsko, které je v Čechách mimořádnou oblastí svým národopisem, ať již jde o lidovou píseň, tanec, muziku, ale i pohádky, pověsti, poudačky, dětské hry a říkanky. V naší mateřské škole učitelky využily chodskou píseň pro vypracování ŠVP založeném na chodské hudbě. (příloha č. 1) Možná nabídka chodských písní je pouze orientační, vše záleží na výběru pedagoga a dětí. Témata zůstávají otevřená k dalšímu rozpracování při sestavování vzdělávací nabídky dětem. Přihlížíme k rámcovým cílům, k evaluačním závěrům pedagoga, k vývojovým zvláštnostem skupiny i k individuálním přáním dětí. Témata se navzájem prolínají a propojují s plánováním. Vzájemně na sebe navazují. Mohou být pedagogem zvolena jen v jednotlivých částech podle přání a zájmu dětí. Ve své práci v mateřské škole preferuji právě chodskou hudbu, která podle mého názoru přispívá k harmonickému rozvoji dětí předškolního věku. Chodskou píseň můžeme v dětech individuálně rozvíjet melodičnost, citovost a smysl pro rytmus. Využitím charakteristického textu folklorních písní a spoluprací při činnostech s rodiči podporovat lásku k rodině, ke své zemi. Chodskou hudbou a tancem podnít v dětech zájem o hledání nových přátelských pout v kolektivu dětí v mateřské škole. Individuálním přístupem a diferenciací uvnitř třídy poskytnout dětem dostatek podnětů k hledání vlastních cest k různým hudebním žánrům i odlišným kulturám a tradicím. Myslím si, že každá země, oblast, region nese v sobě střípky našich předků k zachování tradic, zvyků a národnostní identity. Byla by proto škoda, kdyby lidé na svůj kraj zapomněli. Jako pedagogovi, který individualizovaně pracuje s nejmenším pokolením, je mou povinností zachovávat v dětech tento poklad. Umožňuji dětem vytvořit si vztah k němu i k prostředí, ve kterém žijí.

2. 2. Specifické podmínky mateřské školy pro individualizaci

Pro individualizaci výchovy a vzdělávání v mateřské škole musíme vytvořit prostředí, které plně odpovídá individuálním i specifickým zvláštnostem dětí předškolního věku. Vývoj člověka je výrazně ovlivněn prostředím, ve kterém výchova a vzdělávání probíhá. „ *Předškolní vzdělávání by mělo nabízet vhodné vzdělávací*

prostředí, pro dítě vstřícné, podnětné, zajímavé a obsahově bohaté, v němž se dítě může cítit jistě, bezpečně, radostně a spokojeně a které mu zajišťuje možnost projevit se, bavit a zaměstnávat přirozeným dětským způsobem.“ (RVP PV 2004, s. 18) V pojetí moderní pedagogiky hovoříme o vzdělávacím prostředí jako o edukačním. „Edukační prostředí je jakékoli prostředí, v němž probíhá nějaký řízený proces učení. Má své parametry fyzikální, ergonomické a psychosociální a je ovlivňováno kulturou země, vzdělávací politikou, vzdělávacím systémem.“ (Průcha 2010, s. 184)

Z hlediska individualizace je důležité vytvořit podmínky pro individuální přístup a diferenciaci ve výuce dané třídy, jelikož individualizací je myšlena právě diferenciaci uvnitř třídy. Hledisko, které výrazně ovlivňuje individuální výchovu a vzdělávání v mateřské škole hovoří o nejvhodnější skupině nejvýše šesti dětí na jednoho pedagoga. Podle Průchy (2010) vytváříme vnitřní edukační prostředí, které odpovídá složení třídy, počtu dětí a je vyvážené z hlediska pohlaví, respektuje vývojové zvláštnosti dětí předškolního věku a individuální charakteristiky jednotlivých dětí, splňuje specifické parametry fyzikální a psychosociální. RVP PV (2004) nám jasně vymezuje věcné či materiální specifické podmínky předškolního vzdělávání v prostředí mateřské školy. Upozorňuje na vybavenost školy (náradí, nábytek, lůžka, umývárny, toaleta) odpovídající počtu i věku dětí.

Do *fyzikálních parametrů*, které ovlivňují individualizaci ve výchově a vzdělávání dětí v prostředí mateřské školy, se promítají ergonomické parametry. Specifikou prostředí v našich mateřských školách je dělení prostoru třídy, kterým se zabývala již A. Süssová. Dominantou třídy je podle Süssové herna, ve které mohou probíhat rozmanité volné hry s možností respektování individuálních potřeb, schopností a možností dětí. Dětem je umožněno v rámci pravidel přemísťovat pomůcky, které při hře individuálně či skupinově využijí. Uspořádání nábytku a pomůcek odpovídá věkovým zvláštnostem dětí, vyhovuje nejružnějším skupinovým i individuálním činnostem dětí. Výšku pracovních stolů či židlí, velikost prostoru vymezují hygienické předpisy, měli bychom však uvažovat nad výškovým hlediskem dětí v dané třídě a respektovat tento požadavek při rozmístění nábytku. Vycházet z individuálních dispozic dětí, a to ne pouze ve třídách s heterogenním modelem, ale i ve třídách s modelem homogenním. Hygienické předpisy se zabývají i teplotou prostředí, v němž výchova a vzdělávání probíhá. Pro

zpětnou vazbu v individualizaci je důležité si uvědomit, že pokud dětem nevyhovuje teplota ve třídě, jsou schopné vyslovit svoje požadavky a pedagog je individuálně respektuje, řeší. O účinku výmalby třídy jsou stále vedeny mnohé odborné studie. Plynou z nich určitá doporučení: „*tam, kde je žádoucí vyvolat krátkodobé stimulační, by měly být při úpravě interiéru používány teplé barvy, a naopak tam, kde chceme zajistit emocionální stabilitu, soustředění na určitý úkol, lépe působí modré, modrozelené a zelené barvy.*“ (Průcha 2010, s. 185). Podle mého názoru je tento parametr v rukou předškolních pedagogů, kde záleží na jejich vkusu a citu pro detaily. Myslím si, že většina předškolních učitelů a učitelek má estetické cítění a volí vhodně, barevně jednotně výmalbu třídy. Za důležitější podmínku v prostředí mateřské školy, kterou bychom si měli uvědomit a akceptovat, pokud jdeme cestou individualizace, je možnost dětí, podílet se na výzdobě a úpravě školy, třídy. Vše by mělo být přístupné dětem, rodičům i jiným návštěvníkům školy. Fyzikální parametry v mateřské škole se nezabývají pouze vnitřními, ale i venkovními prostory mateřské školy, což je další specifikou školek. Ty musejí splňovat bezpečnostní i hygienické normy dle platných předpisů, umožňovat dětem dostatek rozmanitých pohybových a dalších aktivit. Děti v prostředí mateřské školy mají dostatek možností k volnému pohybu nejen v prostorách mateřské školy, ale i na školní zahradě, samozřejmě s respektováním domluvených pravidel, na které jsou schopné reagovat a respektovat je. Jedním z nových směrů výuky v mateřské škole je environmentální výchova otevírající prostor pro vytvoření prostředí, které mohou děti ovlivnit svými nápady. Zároveň vede pedagogy k cílenému využití tvořivých činností s dětmi na základě prožitku. Toto vše souvisí i s výchovně-vzdělávací nabídkou činností přesunutou na školní zahradu vedenou v duchu environmentální výchovy. Tato úprava zahrady nabízí mnoho podnětů k rozvoji osobnosti dítěte a směřuje k pochopení přírodních zákonitostí. (příloha č. 2)

Individualizaci výchovy a vzdělávání dětí v mateřské škole ovlivňují i *parametry psychosociální*. Tyto parametry vymezují „*trvalejší psychosociální vztahy mezi účastníky edukačních procesů, nazýváme je podmínkami statickými. Dále jsou jimi proměnlivé podmínky, které specifikují vlivy působící na obsah a charakter edukačních procesů.*“ (Průcha 2010, s. 15) Tyto podmínky se projevují v celkovém specifickém životě mateřské školy, třídy. Psychosociální parametry nejsou omezeny pouze na řízené

činnosti s dětmi, ale jsou provázány v celém dnu v mateřské škole. Specifické rozvržení celého dne v mateřské škole dává dětem pravidelný řád, ovšem je natolik flexibilní, že umožňuje reagovat na jakékoliv mimořádné situace v každodenním životě školy (oslavy, slavnosti, divadla, plavání, aj.) Každý kontakt pedagoga s dítětem při jakékoli činnosti, kterou určuje specifická organizace chodu mateřské školy, přispívá k vytvoření pohodových vztahů v dané třídě. Přináší množství příležitostí k poznání jedinečnosti každého dítěte i specifiku skupiny. Nejdůležitějším aspektem, který ovlivňuje vztahy ve třídě v mateřské škole je hra a její pozorování. Hra je v životě dítěte hlavní činností, napomáhá navazovat kontakty s vrstevníky, dospělými a vede ke spolupráci. Vychází z možností dítěte. „*Hra je cestou k pochopení lidského konání, formou životní praxe i zdravé existence dítěte samého.*“ (Opravilová 1998, s. 11) Jedním z mnoha dalších rituálů, které můžeme nalézt v mateřské škole, jsou ranní pozdrav a loučení při odchodu. Podporují v dítěti pocit sounáležitosti, neboť při nich dochází ke komunikačnímu kontaktu mezi dítětem a pedagogem. Můžeme zde zachytit různé individuální zvláštnosti dítěte, které bychom si při jiných činnostech neuvědomili. Patří mezi ně například nervozita dítěte, nesoustředěnost při projevu, neschopnost očního kontaktu a různé vývojové vady řeči. Také při každodenní hygieně můžeme sledovat, co dítě umí, co má rádo či naopak. Zda si umí poradit a přijímá odpovědnost za svůj vzhled, zda uznává pravidla v oblékání nebo mu vadí jejich dodržování. Bohatý prostor k individuálnímu poznání dítěte a vytvoření respektujícího vztahu k dítěti poskytuje stolování. Každý z nás máme svoje oblíbená a naopak neoblíbená jídla. Někdy jsme se s potravinami, které máme na talíři, nikdy neseekali. Individuálním přístupem pedagog reaguje na tyto aspekty. Ví, které dítě má s určitým jídlem problém a dokáže jej individuálně řešit. Prostor pro individuální přístup vidím i v možnosti určit si na vlastní žádost dítěte co chci či nechci, co ochutnám a jaké množství jídla sním. Pedagog by si měl na základě individuálního přístupu uvědomit, které dítě tyto požadavky zvládne říci, respektovat je a adekvátně na ně reagovat. K vytvoření vzájemného vztahu důvěry mezi dětmi či pedagogem a dětmi nabízí další prostor, pobyt venku. Spontánní hry prozradí na dítě různé individuální obranné mechanismy ve vztahu k okolí i emoce. Hra poměrně přesně ukazuje stupeň rozvoje dítěte, dokáže ukázat, jak se dítě umí rozhodnout, předvídat důsledky svého rozhodnutí, jak dovede hodnotit své chyby a poučit se z nich. Podle Opravilové (1998) je dítě osobnost a má právo i povinnost se na

svém rozvoji spolupodílet. Charakteristickou aktivitou v režimu dne v mateřské škole jsou řízené herní aktivity (řízené vzdělávací činnosti). Řízené činnosti nám umožňují rychleji a operativněji zjistit individuální schopnosti dítěte v kolektivu dětí. Do psychosociálních podmínek řadíme i fakt, že děti nejsou neúměrně zatěžovány, zesměšňovány či neurotizovány. Snažíme se o vytvoření prostoru pro partnerský přístup. *„Partnerský přístup k dětem znamená chovat se k nim jako k dospělým, kterých si vážíme nebo které alespoň respektujeme.“* (Nováčková 2007, s. 17) Pedagog individualizací ve výchově a vzdělávání dětí v mateřské škole podporuje v dětech samostatnost a mezi vztahy se projevuje vzájemná důvěra, tolerance, ohleduplnost, vzájemná pomoc.

- **Vliv poznání životního stylu rodiny**

RVP PV stanovuje jako hlavní úkol mateřské školy doplňovat rodinnou výchovu a zajistit dítěti prostředí s dostatkem podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Pro individualizaci výchovy a vzdělávání musí především mateřská škola vytvořit prostor pro oboustrannou důvěru a otevřenost, respekt a ochotu spolupracovat. Poznání rodinného prostředí je dalším důležitým požadavkem pro individualizaci předškolního vzdělávání. Efektivní spolupráce mezi mateřskou školou a rodinou přispívá k přiměřené podpoře rozvoje dítěte. *„Mateřská škola spolupracuje se zákonnými zástupci dětí a dalšími fyzickými osobami s cílem vyvíjet aktivity a organizovat činnosti ve prospěch rozvoje dětí a prohloubení vzdělávacího a výchovného působení mateřské školy, rodiny a společnosti.“* (Vyhláška 2005) K vytvoření vztahů důvěry mezi rodičem a mateřskou školou může rovněž pomoci možnost pozorování dětí při činnostech, jak se děti s učitelkou vítají, jak si hrají, vzájemně komunikují, jaká pravidla zde fungují. Společné akce nabízené mateřskou školou, spolupodílení na plánování, v neposlední řadě účast rodičů na hodnotících aktivitách prostřednictvím dotazníků. *„Mateřská škola i rodina by měly umožnit dítěti se realizovat podle svých schopností a zkušeností a vyjadřovat radost a podporu jeho iniciativám, a tak posilovat jeho sebedůvěru ve vlastní sebeuplatnění.“* (Kořátková 1999, s. 5)

Je velice náročné vytvářet důvěru v rodičích, kteří vyrůstali v mateřské škole, jež preferovala učebně disciplinární model výchovy. Tento model vycházel z osnov, které

stanovovaly výchovné a vzdělávací cíle ve smyslu norem, podle nichž se výchovné instituce řídily. „Návrat k nezávaznému pojetí dětství a omezení formální přípravy na školu může dokonce vyvolat v rodičích určité obavy.“ (Oprailová 1998, s. 18) Pravdou ale zůstává, že všechny aktivity, které probíhají v mateřských školách, otevírají bránu nejenom dětem, ale i rodičům. Ať jsou jimi společná tvoření, školní slavnosti či dostatečná informovanost o dění mateřské školy, třídy. Poskytnout rodičům „*pozitivní informace nejen o svých dětech, ale i o jejich kamarádech.*“ (Svobodová 2010, s. 68) Vše napomáhá mateřské škole vytvářet vztah důvěry, otevřenosti i respektu. „*Demokratická forma podporuje neformální vztahy mezi rodiči a školou.*“ (Svobodová 2010, s. 68) V naší školce se nejlépe osvědčila společná činnost s rodiči dětí na úpravách školní zahrady. (příloha č. 3) Tato spolupráce umožnila rodičům hlouběji proniknout do chodu mateřské školy, a hlavně rodiče poznali cíle, priority a charakter pedagogů, kteří se snaží vytvářet podnětné prostředí pro jejich děti.

- **Vliv zkušenosti s kolektivním zařízením**

Individualizace v mateřské škole se neobejde bez poznání zkušenosti dítěte s kolektivním zařízením. Vycházíme z délky a intenzity docházky dítěte do mateřské školy. RVP PV (2004, s. 33) upřesňuje požadavky pro výchovu a vzdělávání dětí za vyhovující jestliže „*nově přichozí dítě má možnost postupně se adaptovat na nové prostředí a situace.*“ V mateřských školách se ale také setkáváme s dětmi, kterým je umožněno nastupovat do mateřské školy v průběhu celého školního roku, na pět dnů v měsíci, či denně na dobu 4 hodin. Podle mého názoru působí možnost docházky dítěte na několik dnů v měsíci dostatečně nepromyšlená z důvodu zdlouhavé adaptace a zdlouhavého poznání individuality dítěte. Všichni jsme někdy zažili dítě, které se nechce odtrhnout od matky, otce, křičí, vzteká se, pláče. Také jsme viděli, že to nemusejí být pouze mladší děti, ale i ty starší někdy mají problém. Pokud by děti školku navštěvovaly pravidelně každý den, byla by adaptace velice rychlá a jsem toho názoru, že i méně stresující. Nepravidelná docházka způsobuje větší psychickou zátěž pro děti, adaptace probíhá dlouho. Těžko se přizpůsobují a špatně reagují na dětmi již zažitá pravidla a denní režim. Tyto změny mohou vést k neschopnosti se koncentrovat, vytvářet sociální vazby, ke zvýšené agresivitě dítěte i těch, kteří již do mateřské školy docházejí pravidelně. Záleží zde i na objektivním posouzení rodičů, zda je dítě

připraveno po stránce psychické, má zafixované základní hygienické potřeby, umí si říci o záchod, je seznámeno s pravidly stolování – pití z hrnku, skleničky, používání lžice, dokáže nějaká pravidla respektovat. A zde vidím velký nedostatek ze strany rodičů, který by museli v odpovídající míře napravit. Podle Opravilové (1998) zkušenosti ukazují, že matky se dětem výrazně nevěnují, naopak je péče psychicky vyčerpává a sociálně frustruje. Zde si rodiče možná neuvědomují, že dítě se učí nápodobou, a to hlavně otce a matky. Jaký přístup mají k výchově a vzdělávání rodiče, většinou stejný mají i jejich děti. *„Jestliže rodiče mají malá nebo nemají prakticky žádná očekávání a ambice spojené se vzděláváním, nelze očekávat, že by efektivně povzbuzovali dítě k maximální výkonnosti a k překonávání překážek, které na cestě za vzděláváním nutně přijdou. Jestliže dítě nemá přijatelné podmínky pro vzdělávání v rodině, pak se všechna ostatní opatření minou účinkem, nebo jejich efekt bude minimální.“* (Mertin 2010, s. 17)

Praktickým příkladem reflektuji, jakým způsobem ovlivňuje intenzita a délka docházky dítěte do školy individuální přístup a diferenciaci ve výuce. Každému dítěti máme poskytnout *dostatek mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení, obohatit denní program a poskytnou odbornou péči.*“ (RVP PV 2004, s. 17) Ne však vždy. Chlapci, dvojčata, byli zapsáni do mateřské školy ve věku tří let. Školku navštívili do této doby, dnes je jim šest, celkově v počtu 124 dnů. Když přijdou do třídy, ani jedna učitelka je nerozezná. Při požadavku z naší strany je oslovujeme postupně jmény obou chlapců. Děti ve třídě je nevyhledávají, též je neznají. Chlapci si hrají pouze spolu. Rodiče na požadavek pravidelné docházky do mateřské školy nereagují. Chlapce vůbec neznáme, i když s každým jejich příchodem do školky se o individuální poznání jejich vývojových zvláštností snažíme. Naší snahou je též chlapce od sebe nějakým způsobem rozpoznat a odlišit. Chlapci však jakoukoliv alternativu (samolepky se jmény či obrázkové, razítka, které samozřejmě mají i ostatní děti) odmítají. Výběr činností ponecháváme pouze na jejich zájmu. Většinou však činnosti, které na sebe navazují, z důvodu nepřítomnosti nikdy nedokončí. Bohužel individualizovaně vychovávat a vzdělávat tyto děti v mateřské škole je pak velice obtížné. Nemůžeme plnit ani úkol diagnostický, jehož hlavním požadavkem je

dlouhodobý a každodenní kontakt s dítětem i s jeho rodiči. Chlapcům byl doporučen odklad školní docházky.

2.3 Konkretizace respektu k základním potřebám dětského věku

„Základní lidské potřeby jsou společné všem lidským bytostem bez rozdílu pohlaví, rasy, věku. Jejich uspokojení vede k tomu, že se cítíme i fungujeme dobře (v činnostech i vztazích), že se cítíme tělesně, psychicky a sociálně v pohodě.“ (Nováčková 2007, s. 190) Pro individualizaci je právě individuální přístup k uspokojování lidské potřeby základním hnacím motorem pro veškeré naše snažení, činnosti, chování. Znovu se zde promítá jedinečnost Maslowovy pyramidy potřeb, v níž uspořádal základní lidské potřeby. *„Princip, podle něhož musí být nejprve uspokojeny potřeby umístěné v dolní části pomyslné pyramidy, a teprve potom se ozývají potřeby umístěné výše.“* (Nováčková 2007, s. 191) Je tomu právě v dětství, kdy uspokojování nebo neuspokojování základních lidských potřeb je klíčové pro to, jakým člověkem se jedinec nakonec stane.

- **Fyziologické potřeby**

Některá označení hovoří o fyziologických potřebách jako o primárních. *„Každá lidská bytost má tyto potřeby, lišíme se však v míře i způsobu jejich uspokojování.“* (Nováčková 2007, s. 191) Lišíme se v tom, co máme a nemáme rádi. Všichni máme odlišné potřeby intervalů mezi střídáním činností a odpočinkem. Toto individuální nastavení se projevuje již brzy. Individuální tempo bohužel ovlivnit nedokážeme, je dáno vrozenými vlastnostmi neurofyziologické soustavy. Pro individualizaci je důležité a účinnější učit děti správnému odhadu času. Neuspokojování fyziologických potřeb výrazně ovlivňuje kvalitu vzdělávacího procesu. Děti by měly mít možnost se během dne v mateřské škole kdykoliv napít i dojit na WC. Uvádím příklady z ŠVP mateřské školy, která má jasně formulovaný režim dne s akceptováním fyziologických potřeb dětí.

Hygiena v mateřské škole:

Na záchod chodíme průběžně podle potřeby, radši to říkáme paní učitelce nebo kamarádům, aby o nás někdo věděl a zbytečně nás nehledal. Ruce si umýváme po

každém záchodě a vždy, když je máme špinavé z práce. Samozřejmě před každým jídlem. Paní učitelky umí krásné básničky o čistých ručičkách, které nám vždy připomenou, na co jsme zapomněly. Ve třídě máme také velkou konev s pitím. Když se domluvíme s paní učitelkou, můžeme pro ni dojít samy k paní kuchařce. V kuchyni to vždycky hezky voní. Naléváme si samy, teda někdy nám pomůžou kamarádi nebo paní učitelka. Umíme si samy umýt i hrnečky, každý máme na něm nakreslenou svoji značku. Napít se chodíme, kdy máme žízeň, jenom při řízené činnosti se to paní učitelce u školáků moc nelíbí. Říká, „že už se musí naučit někdy počkat.“

Odpočinek v mateřské škole:

Po obědě se rozdělíme na mladší děti a školáky. My jdeme odpočívat do ložnice, kde máme každý svoji postýlku s peřinkou a polštářkem. Paní učitelka nám přečte pohádku. Snažíme se spinkat, ale někdy nám to nejde. To si potom můžeme jít kreslit do vedlejší místnosti, ale nesmíme rušit děti, které spinkají. Jinak se musíme vrátit zpátky do pelíšků a to je hrozná nuda. Školáci odpočívají jenom chvíli. Poslechnou si pohádku, písničku a potom s paní učitelkou pracují, aby byli ve škole šikovní. Už se taky těšíme, až budeme školáci.

Praktické příklady jsou přesnou ukázkou individuálního přístupu k dítěti a možného využití diferenciací uvnitř třídy v rámci respektování individuálních fyziologických potřeb. Děti jsou zde individuálním přístupem vedeny k samostatnosti a k uvědomění si svých vlastních požadavků a potřeb. Jsou podněcovány ke spolupráci, k rozvoji komunikačních dovedností i k vyslovení svých přání. Pedagogovi je umožněn individuální přístup ke starším dětem v rámci nově vytvořené skupiny. Je zde respektována individuální potřeba spánku.

- **Potřeba bezpečí**

K uspokojení potřeby bezpečí je nutné v mateřské škole vytvořit určitý řád, pravidelnost, strukturu a pořádek. Vše, co se děje, musí mít nějaký smysl. Pro děti je velice důležité stanovení hranic, které nám pomáhají vyhnout se chaosu a pocitu nejistoty, úzkosti. Děti potřebují pevné potvrzení hranic. *„Volnost a osobní svoboda dětí je dobře vyvážená s nezbytnou mírou omezení, vyplývajících z nutnosti dodržovat*

v mateřské škole potřebný řád a učit děti pravidlům soužití.“ (RVP PV 2004, s. 33) Nespolehlivé a nepevné hranice mohou v dětech vyvolávat pocity nejistoty a ohrožení. „*Již od předškolního věku je třeba mluvit s dětmi o pravidlech, limitech, řádu a dávat jim příležitost, aby se na jejich tvorbě podílely – nestanovovat hranice pro děti, ale s dětmi!*“ (Nováčková 2007, s. 194) Základní podmínkou pro individualizované efektivní učení je pocit bezpečí. Řadíme sem i poskytování vzájemné pomoci, která nejenže uspokojuje potřebu bezpečí a sounáležitosti, ale představuje také efektivní cestu k osvojování učiva. Podle Nováčkové jsou účinným prostředkem k tomu komunitní kruhy, společné vytváření pravidel soužití, kooperační výuka a vytváření dalších příležitostí ke společným pozitivním zážitkům. Z praktického příkladu ŠVP, který uvádím, jsou právě pravidla stanovená společně s dětmi východiskem pro vzájemné respektování a vytvoření pocitu jistoty v mateřské škole.

Pravidla třídy:

My a paní učitelky jsme si vymyslely a domluvily pravidla, která se snažíme všichni dodržovat. Ve školce je nás hodně, proto bychom měli brát ohled na ostatní kamarády a sami na sebe. Teď vám některá z nich představíme:

- *všichni jsme tu kamarádi a všichni se máme rádi*
- *naše ruce si pomáhají, neubližují si*
- *když jeden mluví, ostatní mlčí*
- *na koberci si můžeme sundat bačkůrky*
- *jídla si nabereme tolik, kolik sníme*
- *vše alespoň malinko ochutnáme*
- *můžeme běhat, ale dáváme pozor na kamarády*

Všechna pravidla máme vystavená ve svých třídách, abychom se mohli podívat, na která jsme zrovna zapomněli (fotografie s popisem). Někdy zapomenou i paní učitelky, to je potom velká legrace. Paní učitelky mají také svoje pravidla, která jim vymyslela paní ředitelka, a ta jsou napsaná v nějakém vnitřním řádu.

Učitelky při společném vytváření pravidel respektovaly individuální potřeby dětí a vlastní názor dětí ve skupině. Dětem umožnily samostatně si vyhodnotit situaci. Individuálním přístupem pedagoga si uvědomují důsledky, které plynou z nedodržení

stanovených pravidel. Důsledným, jasným a společným respektováním pravidel je v této třídě vytvořen viditelný pocit řádu a bezpečí. Pro připomenutí stanovených pravidel má třída vytvořené piktogramy.

- **Potřeba lásky a sounáležitosti**

Uspokojení této potřeby musí být citelné z celkového pojetí mateřské školy. Důležitým aspektem individualizace je zde osobnost učitele. Nováčková (2007, S. 197) uvádí, že „učitel nemůže milovat všechny děti stejně, všechny by se ale měly cítit přijímány. Máme je rádi, protože dítě je jedinečná, neopakovatelná lidská bytost.“ (Nováčková 2007, s. 196) Podle Nováčkové (2007) profesionalitou pedagoga by tedy měla být dovednost a schopnost dát najevo přijetí všem dětem, porozumět jim a zacházet s nimi s respektem. Měli bychom si dát pozor na rozdílné vnímání a přijímání sdělení, které k dítěti vysíláme. Podle Nováčkové je pro dítě velice důležité, jak situaci vnímá a cítí ono samo než naše „objektivní skutečnost.“

Scházení dětí:

Dobrý den, paní učitelko Věrko, Ivano, Dano, Jindřiško, Maruško nebo Lído. Máme ve školce plno učitelek. Jedna z nich je paní asistentka a druhá paní učitelka babička, která je tady někdy místo paní učitelky Lídy.

Tak začíná každý den ve školce. Paní učitelce podáme ruku, už vím, že pravou. Paní učitelka ví, že jsme menší než je ona, a tak se vždycky k nám skloní, někdy si sedne do dřepu. To je takové zvláštní sednutí. Někdy si ho při cvičení taky zkusíme. Můžeme si jít vybrat hračku a kamarády, se kterými si budeme hrát. Průběžně po sobě uklízíme. Domluvenou písničkou nás paní učitelka upozorní na velké uklízení před svačinou. Některé velké stavby, domečky, obchody, ordinace si můžeme po domluvě s paní učitelkou nechat postavené, ale okolo nesmí zůstat nepořádek. Sejdeme se na domluveném místě ve třídě v kroužku. Říkáme tomu komunikační kruh, kde si řekneme básničku, písničku, co se přihodilo nového, domluvíme si hospodáře a jako myšky odcházíme na přesnídávku. První a poslední jsou hospodáři.

Praktickou ukázkou prezentuji možnosti, jakými způsoby individuálního přístupu může pedagog již při příchodu dítěte do mateřské školy ovlivnit a uspokojit potřebu dítěte

někam patřit. Jmenným oslovením, podáním ruky a navázáním očního kontaktu vytvořit v dítěti pocit sounáležitosti s jeho individualitou, se skupinou dětí ve třídě. Soustředěním pozornosti, pohlazením, dotekem, pochováním nebo slovem dát dítěti najevo zájem. Dalším přínosným postřehem pro individualizaci ve výchově dětí v mateřské škole je respekt pedagoga k výrobkům, které děti individuálně či společně vytvořily. Společné povídání v komunikačním kruhu rozvíjí všechny děti v kolektivu třídy v komunikačních dovednostech. Mohou zde individuálně vyjádřit své pocity a přání, které vytvářejí pocit sounáležitosti.

- **Potřeba uznání a sebeúcty**

Pro individualizaci výchovy a vzdělávání je nutné poskytnout dítěti možnost vlastního zhodnocení svých činností. Na základě zpětné vazby si může dítě uvědomit klady, ale i zápory svého vlastního jednání a umožnit pedagogovi vycházet z těchto poznatků v dalším směřování individuálního přístupu k dítěti. Naše sebeúcta a prožívání je do značné míry ovlivněné chováním jiných lidí. To platí i pro děti. Sebeúcta je jádrem naší osobnosti. Ovlivňuje správné chování, rozvíjí kompetence ke zvládnutí životních nároků a má význam i v prevenci sociálně patologických jevů. K této potřebě patří i potřeba úspěchu. Dělat věci dobře, zvládnout činnosti je velký zdroj vnitřní motivaci. Pokud děti mají možnost dělat činnosti v prostředí, kde je dostatek ocenění pro všechny, nemají potřebu získávat uznání soutěží. Děti, kterým se však z nějakého důvodu nedostává ocenění, mohou prožívat pocity méněcennosti, křivdy, nespravedlnosti, nezájmu, ponížení, podceňování, nenávisť, lítosti, beznaděje. Tyto emoce mohou vyvolávat různé reakce. Snahu zviditelnit se, nadřazenost a agresivitu vůči druhým, křik, ničení věcí nebo naopak nevyvinutí žádné snahy, únik. V prostředí mateřské školy by každé dítě mělo mít možnost realizovat své vlastní nápady, které si samo, s kamarády, s paní učitelkou zhodnotí. Využití nápadů dítěte pro vlastní práci s dětmi.

Řízená činnost:

Nejdříve se spolu přivítáme v kruhu u kalendáře. Popřejeme si krásný den a řekneme si pozdrav. Někdy si na nás paní učitelka vymyslí básničku, jindy písničku a společně vybíráme pohyby, které se k danému pozdravu hodí. Domluvíme se s ostatními

kamarády a hlavně s paní učitelkou, co budeme dělat. Dozvíme se hodně nového, naučíme se hezké písničky, zatančíme si, nakreslíme obrázky. Také můžeme malovat, modelovat, cvičit, hrát hry, vyrábět z papíru i z jiných materiálů. No prostě paráda!

Hospodáři zkontrolují, jestli je vše ve třídě, na záchodě, v umývárně v pořádku a můžeme odcházet ven.

Praktický příklad průběhu řízených činností stanovených v ŠVP umožňuje nahlédnout do mateřské školy, ve které učitelka respektuje a hlavně uznává potřeby dítěte vhodně zvoleným pozdravem, motivací a spoluúčasti dětí na volbě činností. Samozřejmě i tím, že děti jsou oceněny možností hospodařit a osobně se podílejí na řízení chodu třídy. Tento výběr hospodářů vychází z přání dětí, ale i z náhodného výběru (losování, rozpočítadla).

- **Potřeba seberealizace, sebeuskutečnění**

Všichni potřebujeme něco v životě dokázat, tvořit. „Potřebujeme věřit, že jsme někdo, kdo je odlišný od všech ostatních, že máme svou důstojnost, schopnost zvládat svůj život, svou lidskou hodnotu a že se nám dostává přijetí a uznání od ostatních.“ (Nováčková 2007, s. 202) Z této citace vyplývá, že pokud chceme, aby naše činnosti v individualizaci výchovy a vzdělávání ve školách probíhaly efektivně, musíme dát dětem prostor k využití jejich vlastních postupů a stylů, ke kterým mají vrozené dispozice. Pedagog, který je přístupný k přijetí jiné cesty, než svojí naplánované, vytváří prostor pro individuální nápady dětí a jejich realizaci i při činnostech řízených. „Snaha pochopit sám sebe i druhé, stát se tím, kým se člověk může a má stát, naplnit možnosti růstu a rozvoje.“ (Nováčková 2007, s. 201) Naplňovat své uspokojení a radost, možnost rozvíjet a využívat své schopnosti (meze schopností jsou člověku dány při narození). Potřebujeme tedy přiměřené množství podnětů, potřebujeme činnost. U menších dětí se učení realizuje hrou.

Příklad - ukázka z části řízené činnosti (téma bloku: „Černý, rohatý, ble, ble, ble“):

Učitelka: Ty blechy v kožichu strašně svědí. Co s tím?

Děti: Musíme se podrbat.

Učitelka: Jak a kde?

Děti: Ukazují každý na sobě drbání rukou. Postupně přidávají nápady – kde všude a jak se můžeme drbat.

Dívka: Já podrbu Aničece záda.

Děti: Já je taky podrbu kamarádovi.

Chlapec: Já vím, jak se můžeme drbat všichni?

Dívka: Já už tam ty blechy nechci. Já bych je chtěla vyndat?

Chlapec: Ale ty nejsou vidět? - nápady dětí, jak to uděláme

Chlapec: Co když si vezmeme lupy? Děti hledají, co všechno v kožichu (na oblečení) můžeme najít.

Praktický příklad je založen na vyslyšených dětských přáních, na individuálním nápadu. Pedagog zde přijal cestu dětí. Při plánování další činnosti vycházel z nápadu dětí.

- **Vyšší potřeby**

„Uspokojování vyšších potřeb nám přináší radost, estetické zážitky, pocit, že chovat se správně je dobré, pocit začlenění do lidského společenství, do přírody, kosmu, pocit, že život má nějaký smysl.“ (Nováčková 2007, s. 203) V individualizaci je cílem pedagogů zapojit děti do vytváření prostředí, ve kterém žijí. Je známé, že děti neničí prostředí, které mohly utvářet a mohly se na jeho realizaci podílet svými nápady. Jedním z příkladů vytváření si odpovídajícího prostředí, na kterém se děti podílejí, je výzdoba třídy (příloha č. 4), školky, zahrady a pomoc při různých pracovních činnostech souvisejících s chodem mateřské školy.

Odpolední hry:

S paní učitelkou si zahrajeme nějakou společnou hru, třeba - Na jelena, nebo Kdo se ztratil, nebo... my už nevíme, ale je jich hodně. Ve třídách si hrajeme, kreslíme, stavíme, každý si vybírá hračky, které chce. Tím, co jsme vyrobily, můžeme vyzdobit naši třídu. Naše obrázky a výrobky máme všude po celé školce a někdy i venku na zahradě.

Pomáháme paní učitelce zalévat kytičky. Také pomáháme krmit a čistit akvárium našeho raka. Paní učitelka nám ho pomůže vyndat, on hrozně ve vodě skáče. Už víme, že rak couvá a skáče, jenom když se bojí. Než odejdeme domů, všechno po sobě krásně uklidíme, aby se hračkám dobře spinkalo a mohly si odpočinout do příštího dne. Když přijdou rodiče, rozloučíme se s paní učitelkou podáním ruky a slovem Nashledanou, paní učitelko Věrko, Ivano, Dano, Jindřiško, Maruško nebo Lído.

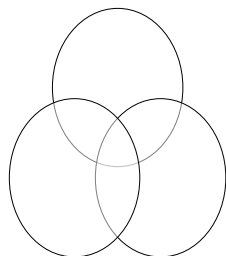
Z praktických ukázek školního vzdělávacího programu je vidět, jakým způsobem přistupují učitelky konkrétní mateřské školy k dětem s respektem k dětským potřebám. Věřím, že v praktických ukázkách se jasně odráží nutnost věnovat pozornost všem potřebám, nejvíce však těm v patrech nejnižších, protože „*teprve vytvořením podmínek k naplnění předchozích pater může dojít ke vzdělávání.*“ (Svobodová 2010, s. 76) Vyzdvihla bych vtípnou stylistiku textu praktických ukázek, jakým byl pedagogy napsán. Myslím si, že tento moment potvrzuje podmínku individualizace ve výchově a vzdělávání dětí v mateřské škole tím, že pedagogové dokážou vnímat dítě, jeho potřeby a partnersky i individuálně k nim přistupují. Pedagogové jsou dítěti ve všech výchovných a vzdělávacích činnostech v mateřské škole vzorem. Právě postavení pedagoga je pro individualizaci výchovy a vzdělávání dětí v mateřské škole nepostradatelnou další potřebou.

2. 4. Postavení pedagoga pro individualizaci

Předškolní pedagog mapuje průběh výchovně-vzdělávacích činností dětí, má jasně stanovený a srozumitelný cíl a má správně definované očekávané kompetence. Na základě provedené pedagogické diagnostiky dokáže smysluplně a vhodně tvořit třídní vzdělávací programy. Realizuje individuální i skupinové vzdělávací činnosti, které směřují k rozvoji dítěte. „*Povinností každého předškolního pedagoga je analyzovat věkové a individuální potřeby dětí a v rozsahu těchto potřeb zajišťovat profesionální péči o děti, jejich výchovu i vzdělávání.*“ (RVP PV 2004, s. 36) Na základě evaluace si pedagog dokáže uvědomit nedostatky ve výchově a vzdělávání dětí a je ochoten je řešit. Pro individualizaci je nutné si uvědomit, že musíme brát zřetel na nutnost starat se o všechny složky současně se stejnou péčí. Nováčková (2007) uvádí systém Johna Adaira,

který ve své knize „Budování efektivních týmů“ rozebírá tři základní oblasti, na kterých dobře fungující tým pracuje.

Úkol /cíle /



Fungování celé skupiny

Uspokojování potřeb

jednotlivce

Pro individualizaci tento systém chápeme jako možnost diferencované výuky. Předškolní pedagog cíleně kombinuje činnosti ve skupinách, frontální výuku a individuální činnosti dětí v podmínkách sociální skupiny. Zároveň však může tento systém chápat jaké působení pedagoga v mateřské škole, které je založené na provázanosti pedagogické diagnostiky, plánování a evaluaci.

Pokud hovořím o předškolním pedagogovi, myslím tím pedagoga, učitele, učitelku, kteří se prakticky věnují dětem v konkrétních mateřských školách. Snahou každého pedagoga, který preferuje individualizaci, je vytvoření optimálních podmínek každému dítěti k rozvoji jeho osobnosti, k učení i ke komunikaci s ostatními a pomoci mu, aby dosáhlo co největší samostatnosti. Pozitivně dítě oceňuje a využívá zpětné vazby pro další plánování činností. Každý pedagog si musí najít vlastní cestu k dětem, k jejich potřebám i k individuálním zvláštnostem, vytýčit si jasný směr svého působení, být k sobě dostatečně sebekritický, soustředit se na individualitu každého dítěte zvlášť. Indikátorem je pozorování interakce mezi dítětem – dospělým, dítětem – dítětem, dospělým – dospělým. Zda přistupuje ke všem zmiňovaným přátelsky, zda využívá prvků efektivní komunikace. Nováčková (2007) ve své knize Respektovat a být

respektován vypracovala přehled efektivních komunikačních dovedností. Uvádím praktické využití efektivní komunikace, která vychází z oprávněných a smysluplných požadavků. Na základě vlastní zkušenosti souhlasím, že „vědomě užívání těchto dovedností může již v několika týdnech zlepšit atmosféru ve třídě mateřské školy a pomoci vytvořit pozitivní vazbu mezi učitelem a dětmi.“ (Svobodová 2010, s. 81) Právě kvalitní komunikační přístup pedagoga k dítěti je pro individualizaci nutností.

Praktická ukázka popisu, konstatování:

Skupina chlapců si hraje s velkými dřevěnými kostkami, staví žací stroj. Dochází ke konfliktu mezi dvěma hlavními aktéry. Chlapci se nemohou dohodnout, kdo bude stroj řídit.

První chlapec: „Já jsem si to vymyslel“

Druhý chlapec: „Ty jsi ale řídil minule. Všechno musí být podle tebe.“

První chlapec: „To není pravda. Já teď budu řídit.“

Dochází k osobnímu kontaktu mezi chlapci.

Učitelka: „Vidím, že se nemůžete dohodnout.“

Druhý chlapec: „On mě nechce nechat řídit. Řídí pořád.“

Učitelka: „Je pro tebe důležité řídit nebo řídit jako první. Nemyslíte, že důležitější je řídit dobře a umět správně ovládat váš společný stoj?“

Chlapci bez odpovědi odcházejí zpátky ke svému stroji. Mračí se na sebe a bez komentáře druhý usedá za volant a první ovládá žací páku. Po chvílce se sami střídají. Stroj se jim porouchal a společně jej opravují. Už to není žací stroj, ale formule. Žádají učitelku o informaci: Kde je červená barva na naší vlajce?

Učitelka využila konstatování k uvědomění si konfliktní situace mezi chlapci. Zároveň ponechala volnost dětem v dořešení dané problematiky. Poskytla prostor pro další zamyšlení nad jejich jednáním a nabídla dětem možnost zamyslet se nad možnou funkcí

daného stroje. Nepožadovala po chlapcích vysvětlení situace zbytečnými otázkami: Proč se perete? Proč se neumíte chovat? Kdo si začal? Kdo je starší?

Praktická ukázka informace, sdělení:

Při pobytu venku nás zastihl déšť.

Učitelka: „Kdo má mokré oblečení, je potřeba si ho dát na topení.“

Chlapec, i když má viditelně mokré kalhoty, skládá si je společně s mikinou na hromádku.

Učitelka: „Kdo má mokré oblečení, je potřeba si ho dát na topení.“

Chlapec stále nevnímá.

Praktická ukázka dvě slova:

Učitelka: „Vašíku, kalhoty.“

Chlapec: „Já jsem zapomněl.“ (odnáší kalhoty bez zbytečných řečí na topení)

Učitelka využila při komunikaci s dětmi hned dvě možné efektivní komunikační dovednosti. Zbytečně s chlapcem nerozebírala, proč neudělal to, co řekla, ale správně reagovala pouze slovním spojením - individuálním oslovením a jasným požadavkem, na který se chlapec měl soustředit.

Praktická ukázka vyjádření vlastních očekávání a potřeb:

Začátek školního roku. Děti s paní učitelkou sedí v kruhu a společně se zamýšlejí nad pravidly třídy.

Učitelka: „Pomohlo by mi, kdyby hospodáři mohli zkontrolovat záchody a umývárnu, zda tam někdo nezůstal a zda jsou zavřené všechny kohoutky, aby nikde netekla voda.“

Praktická ukázka vytvoření prostoru pro spoluúčast a aktivitu dětí:

Děti: „A můžeme spláchnout i všechny záchody?“

Učitelka: „Určitě. Můžeme se dohodnout i na setření podlahy umývárny. Pokud tam bude velké mokro.“

Děti vymýšlejí další možnosti, které by mohli hospodáři zvládnout sami.

Učitelka vyjádřila dětem svá očekávání jasným sdělením. Umožnila dětem zapojit se do debaty. Ponechala prostor pro individuální zamyšlení dětí a uvědomění si tohoto: Co zvládnou. Co umím. S čím mohu nebo jsem ochoten pomoci.

„Tyto dovednosti představují skutečné účinné a praxí vyzkoušené nástroje ve výchově i vzdělávání doma i na všech stupních škol, mateřskými počínaje“ (Nováčková 2007, s. 50)

Pedagog musí vycházet ze svého nejlepšího svědomí a přesvědčení o správnosti svého konání. V duchu individualizace přemýšlí nad otázkami: „Co chce dítěti předat, naučit? S jakou hodnotou se dítě setkává? Jaký má právě teď dítě prostor pro samostatnost a možnost ovlivnit situaci, ve které se nachází?“ Někdy se můžeme setkat s názorem, že ti, kteří se profesionálně věnují dětem, by měli mít rádi všechny děti stejně. Vřelý citový vztah však nelze naordinovat. Někdo je nám sympatický, jiný méně. Pedagogové nejsou povinni nahrazovat dětem nedostatek rodičovské lásky a postavit své působení na intenzivním emocionálním vztahu. *„Součástí profesionality učitelů by však měla být dovednost dávat najevo přijetí všem dětem, snažit se jim porozumět a zacházet s nimi s respektem. Škola nemůže nahradit rodinu, ale mnohé nedostatky může kompenzovat“ (Nováčková 2007, s. 197)*

Pro zdárný průběh individualizace ve výchově a vzdělávání dětí v mateřské škole je prohloubení **pedagogické diagnostiky**. Podle Dvořákové (2006) je diagnostická činnost chápána jako souhrn operací, postupů a technik. Stanovuje diagnózu jedince v závislosti na tom, co je třeba zjišťovat – individuální zvláštnosti, příčiny těchto zvláštností, odchylky od věkových norem, dosažený stupeň vývoje. Pro nás pedagogy předškolního vzdělávání je ve smyslu výchovy a vzdělávání nejdůležitější a nejlépe proveditelná diagnostika pedagogická. *„Pedagogická diagnostika je speciální pedagogická disciplína, která se zabývá objektivním zjišťováním, posuzováním a hodnocením vnějších a vnitřních podmínek i průběhu a výsledků výchovně vzdělávacího*

procesu. Na základě těchto zjištění jsou potom vyslovovány prognostické úvahy a navrhována pedagogická opatření.“(Dvořáková 2006, s. 18) Pedagog diagnostikuje třídu a vztahy v ní. Hodnotí svoji vlastní práci i její účinnost. Neobejde se ani bez zmapování rodinného prostředí dítěte i jeho sociálních vazeb. Při poznávání dětí s cílem vytvoření adekvátních podmínek pro další rozvoj využíváme základní metody pedagogické diagnostiky. Nejdůležitější metodou pedagogické diagnostiky, kterou provádí pedagog v prostředí mateřské školy, je pozorování, rozhovor, analýza hry a dotazník.

Pozorování řadíme mezi základní, nejužívanější, a také velmi náročnou diagnostickou metodu. Důležité je ujasnit si cíl pozorování a dostatečně se věnovat přípravě. Je vhodné používat technické prostředky – videozáznam, diktafon, které nám pomohou rozebrat sledovanou situaci. Nejdůležitějším diagnostickým prvkem v mateřské škole je hra. Poskytuje cenné údaje o individuálních prožitcích dítěte, jeho aktuálním psychickém rozpoložení, zkušenostech. Při analýze hry u dítěte sledujeme preferenci typů her i to, jak je schopno komunikovat, spolupracovat, podřizovat se pravidlům.

Další náročnou a často používanou metodou je *rozhovor*. Musíme si uvědomit – na co, jak a kdy se ptát a jak získané údaje posuzovat, interpretovat. U dětí předškolního věku si musíme uvědomit, zda nám opravdu mohou poskytnout informace, které jsou pro nás důležité. Musíme tedy komunikovat a vést rozhovor adekvátně věku dítěte s přihlédnutím k jejich dovednostem, schopnostem pochopit souvislosti v rozhovoru. Pokud hovoříme spontánně, rozhovor má podobu rozhovoru volného. Jestliže máme předem vypracované schéma, pak je to rozhovor standardizovaný. Podobně jako u pozorování rozlišujeme strukturovaný a nestrukturovaný rozhovor. U prvního máme předem připravené otázky, druhý je volný, též náročnější.

Dotazník v individualizaci výchovy a vzdělávání v mateřské škole nejčastěji využíváme při nástupu dítěte do mateřské školy, kde nás rodiče informují a poskytují základní informace o dítěti. (příloha č. 5) Dotazník pro rodiče může být využíván i při průběžném hodnocení pokroku dítěte a při závěrečném hodnocení.

Pro individualizaci výchovy a vzdělávání dětí v mateřské škole je v souvislosti

s pedagogickou diagnostikou nezbytná pedagogická dokumentace. Přesné záznamy jsou nutné pro sledování variability vývoje dítěte. Součástí pedagogické dokumentace může být portfolio. „*Portfolio je uspořádaný soubor prací žáka sebraných za určitou dobu výuky, který poskytuje informace o pracovních výsledcích žáka.*“ (Zelinková 2001, s. 45) Mohou zde být uloženy výtvarné práce, záznamy učitele, rodičů. Portfolio umožňuje v určitém časovém období sledovat vývoj dítěte, a uvědomit si, jakého pokroku dosáhlo. „*Je prostředkem hodnocení podle individuální normy.*“ (Zelinková 2001, s. 45) Mateřská škola je místem rozvoje, ne místem výkonu. Pedagogická diagnostika dítěte předškolního věku by v individualizaci neměla zdůrazňovat rozdíly mezi jednotlivými dětmi. Cílem diagnostiky by mělo být poznání individualit dítěte, sledování pokroků při pedagogickém vedení. (příloha č. 6) Právě učitelka mateřské školy by měla být studnicí informací, které se snaží předat rodičům. V individualizaci využít hodnocení dětí pro další plánování a vzdělávací nabídku v realizaci činnosti s dětmi ve výchově a vzdělávání v mateřské škole.

Pro individualizaci výchovy a vzdělávání dětí je nutná též vhodná volba třídního vzdělávacího programu (dále jen TVP). „*TVP by měl být vytvářen tak, aby umožňoval rozvoj a vzdělávání každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb.*“ (Svobodová 2010, s. 53) Než začneme tvořit **vzdělávací nabídku a plánovat**, je důležité poznat děti v dané třídě. Na základě individuálních poznatků z provedené pedagogické diagnostiky vytvořit program respektující rozvojové možnosti dítěte. Uvědomit si jejich individuální potřeby, zájmy a možnosti. Další důležitou podmínkou při plánování vzdělávací nabídky v individualizaci je seznámení dětí s tím, co je cílem našich činností. Děti musí být s těmito informacemi srozuměny. Pro individualizaci musíme plánováním dosáhnout toho, aby se všechny děti zapojily do činností a byla jim dána možnost volby. Diferencovaně plánovat a přizpůsobit činnosti odlišným, individuálním specifikům dětí a rozumět jim. Vytvořit centra činností, které odpovídají těmto specifikům a respektují individuální tempo každého dítěte. Tato hlediska vedou děti k posílení pocitu zodpovědnosti, ale i sebevědomí. Umožňují vytvořit kooperativní vztahy mezi dětmi, pedagogem, rodinou dítěte a dalšími zaměstnanci podílejícími se na chodu mateřské školy. Dítě je v mateřské škole

začleněno do kolektivu dětí a dospělých, kteří vytvářejí podmínky k poznávání lidí i sebe samých.

Děti se v mateřské škole učí tím, že jednají, konají a prožívají konkrétní situace. Pedagog musí vycházet z přirozených motivů, tedy využít situační učení. Opravilová (1998) uvádí, že vrcholem profesionality pedagoga je umění vyvolat v dítěti pocit, že i když ve školce stále něco objevuje a poznává, přišlo na to samo. Připravit vzdělávací nabídku, věnovat se každému dítěti individualizovaně a v činnostech navodit atmosféru vycházející z vlastních zájmů dítěte i s tím, aby ji dítě přijalo bez donucení za své, je opravdu velice náročné. K rozvoji dítěte dochází spojením vnitřních předpokladů a dostatkem vnějších podnětů. V individualizaci ve výchově a vzdělávání dětí v mateřské škole dáváme prostor k tvořivosti, kdy právě tvořivost je klíčovým požadavkem současné výchovy. Podle Opravilové (1998) tento přístup znamená i způsob, jakým se dítě vyrovnává se svým prostředím. Odráží postoj ke skutečnosti, k sobě, k okolí a je schopno využít jak fantazii, tak rozum. Důležitým faktorem, který tedy výrazně ovlivňuje rozvoj tvořivosti, je předškolním pedagogem vhodně zvolená metoda výchovy. Volba správné metody je závislá na stanovených cílech, ale také na věkových a individuálních zvláštnotech, na okamžité situaci a mnoha dalších faktorech. Východiskem pro přípravu obsahu vlastní vzdělávací nabídky jsou v mateřské škole integrované bloky, které mohou být různě rozsáhlé, mohou se dále členit tak, aby poskytovaly dostatek zajímavých podnětů ke konkrétním činnostem. Obsahem na sebe integrované bloky vzájemně navazují, doplňují se, prolínají a přecházejí plynule jeden do druhého. Pro pedagoga je nutností stálé hledání vhodných, uspořádaných situací, které jsou bohaté na podněty, vzbuzují opravdový zájem dítěte a podněcují ho k využití vlastních schopností. Pro individualizaci výchovy a vzdělávání dětí v mateřské škole je u pedagoga důležité umět provázat plánování vzdělávací nabídky se znalostí skupiny a individuálního rozvoje každého dítěte. *„Dlouhodobé a systematické sledování a vyhodnocování toho, jak se dítě rozvíjí a jaké pokroky v učení dělá.“* (RVP PV 2004, s. 38) Je důležité si uvědomit, zda jeho působení v dané třídě odpovídá možnostem i schopnostem dětí, zdali cíle, které si pedagog stanovil, jsou v dané třídě reálné a uskutečnitelné.

*„Jednou z cest, jak se dopracovat jistoty, že dělám svou práci tak, jak nejlépe mohu, je cesta **evaluace**.“* (Svobodová 2010, s. 144) Pokud chceme, aby evaluace měla pro naši

další činnost s dětmi nějaký smysl, musíme být vnitřně přesvědčeni o důležitosti tohoto hlediska. Uvědomit si, že mám nějaký problém, který chci řešit. Tuším nedostatky ve své práci a přemýšlím, jak pracovat jinak. Jestliže evaluace není spojena s vnitřní motivací, stává se pouze formálním oficiálním dokumentem, který podle RVP PV musíme vypracovávat. Stanovit si jasná kritéria, ze kterých vychází evaluační činnost učitelky v dané třídě.

Příklad kritérií pro evaluaci činností s dětmi (Švejdová, seminář „Kůry, můry, ven, ať je krásný den . . . aneb Od plánování k realizaci, 2005):

- *Jaká byla atmosféra společné činnosti a jaký celkový dojem z činnosti měly děti?*
- *Shodovala se vlastní činnost se záměrem učitelky?*
- *Respektovala zájmy a nápady dětí?*
- *Byly děti aktivní, tvořivé – jak reagovaly?*
- *Jak fungovaly použité prostředky, metody, motivace?*
- *Cítily se děti ve skupině bezpečně, měly možnost vytvářet a rozvíjet vzájemné vztahy?*
- *Byl vytvořen prostor pro samostatnost?*
- *Byly při činnosti naplňovány individuální potřeby a zájmy dětí?*
- *Byla činnost pro děti přiměřená – odpovídala možnostem a schopnostem dětí?*
- *Měla činnost přesah do dalších aktivit a běžného života?*
- *Byly při činnosti naplňovány cíle stanovené v ŠVP?*

„Evaluace nám ukazuje možnosti dalšího zlepšení. Evaluaci je nutné vnímat jako proces, ne jako formulář či předpis, který je nezbytný naplnit.“ (Svobodová 2010, s. 151)

Individualizace může fungovat pouze tehdy, pokud jsou splněny všechny výše uvedené požadavky a podmínky ve specifickém prostředí mateřské školy. Individualizace je tedy výjimečná především individuálním přístupem k dítěti, respektováním jeho potřeb, uvědoměním si práv dítěte a působením mnoha faktorů. Pokud je v silách mateřské školy jít cestou individualizace, tento proces umožňuje poznání individuality dítěte v jeho silných i slabých stránkách. Záměrně využívá různých metod a prostředků k uspokojování individuálních potřeb každého dítěte, tedy i dítěte se zvláštními potřebami. Z pozorování dětí dokáže vyvodit a stanovit reálné cíle,

kteřé umožňují optimální vývoj dítěte v sociální skupině. Pro individualizaci si musí pedagog uvědomit možnosti daného kolektivu, zda je schopen respektovat individuální potřeby a práva každého dítěte, zda využívá dobré pomůcky, vhodně volí způsoby výuky, vytváří prostředí vzájemné důvěry a je dostatečně motivační pro výchovu a vzdělávání všech dětí předškolního věku.

3 Integrace jako zvláštní způsob individualizace

„Všechny děti mají rovnocenné postavení a žádné z nich není zvýhodňováno ani znevýhodňováno. Jakékoliv projevy nerovnosti, podceňování a zesměšňování jsou nepřijatelné.“ (RVP PV 2004, s. 33) Pro individualizaci výchovy a vzdělávání dětí v mateřské škole musíme vytvořit takové podmínky, které jsou nutné pro pozitivní vývoj daného dítěte. Zelinková (2001) zmiňuje důležitost hledání cest, které vedou k pozitivnímu vývoji jedince i jedince se speciálními vzdělávacími potřebami a celého kolektivu.

Můžeme hovořit o „zvláštním způsobu individualizace“ právě z důvodu těchto podmínek: připravenosti a ochotě pedagogického sboru, spolupráci spolužáků, ostatních dětí a v neposlední řadě i jejich rodičů. Musíme ustoupit od různých předsudků spojených s neznalostí dané problematiky. Další podmínky vyplývají z přirozených vývojových potřeb dítěte a zároveň jsou dány speciálními potřebami. Mohou se lišit charakterem či stupněm postižení, znevýhodnění. V posledních letech se problematika integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami stává u nás živým, diskutovaným a řešeným problémem. Význam slova integrace je vnímán jako ucelení, sjednocení v celek. Někdy se užívá termín inkluze převzatý z angličtiny. *„Základem pojetí spjatého s tímto termínem je poznání, že lidské společenství se skládá z více či méně odlišných jedinců, kteří společně vytvářejí různorodou a pročleněnou jednotu, respektující individuální rozdíly a probující je v přínos celku.“* (Mertin 2003, s. 162)

3. 1 Děti se specifickými vzdělávacími potřebami

Mateřská škola je pro integraci příhodná právě tím, že je zde kladen důraz na sociální složku, společnou hru a děti jsou ve svých postojích tvárné, otevřené a nejsou zatíženy předsudky. „*Individualizace výchovy je tu samozřejmostí.*“ (Mertin 2003, s. 162) Připravuje dítě na život v kolektivu. Konkrétní formy integrace v mateřských školách mají podobu integrace jednotlivého dítěte ve třídě mateřské školy nebo se tvoří integrované výchovné skupiny. V současné době u nás existují různé nabídky škol: speciální mateřské školy, speciální třídy při mateřských školách nebo individuální cesta jejich integrace zařazením do běžných mateřských škol. Ohlížíme se vždy na to, co dítěti může být ku prospěchu či nikoliv. Žádný jednotný ani jednoduchý recept či postup neexistuje. Integraci nelze prosazovat silou ani mocí. „*Volba této cesty vyžaduje otevřenost a odvalu rodičů, ale i všech dalších zúčastněných. Správnost volby se prokáže nejlépe výsledky, které přináší.*“ (Mertin 2003, s. 167) V průběhu integračního procesu nezískávají vzdělávání pouze děti s handicapem, ale i zdravé děti. Získávají zkušenost s realitou běžného života. Mají možnost si uvědomit, že zdraví, schopnosti či dovednosti nejsou samozřejmostí. Musíme si jich vážit, chránit je. Podle Metina (2003) přítomnost tohoto dítěte v mateřské škole rozšiřuje obzor osobní zkušenosti, dává příležitost vcítění se do problémů jiných. Kultivuje vnímavost pro druhé i schopnost respektu k jejich potřebám.

- **Děti cizinců**

Dnešní Evropa se stává otevřenějším společenstvím. V našich mateřských školách se stále častěji setkáváme s dětmi odlišných národů, s dětmi cizinců. Rodiny cizinců se od sebe velmi liší. Nejen zemí svého původu, mateřským jazykem a tím, co je na první pohled patrné /barva pleti, tvar očí, tělesná výška, apod. /, ale především svými cíli, uznávanými hodnotami, náboženským přesvědčením, způsobem života, režimem dne, rodinnými zvyky, stravovacími návyky. Hlavním požadavkem pro správné splnutí s kolektivem školy je individuální přístup. K okamžitému kontaktu mezi dospělým – dětmi, dětmi mezi sebou může být obrázkový slovník. Fotografie dokumentující jednotlivé situace a činnosti, které se odehrávají během celého dne. Tato fotografická dokumentace je jasným viditelným jevem, který vychází z individuálního přístupu k dítěti. Lze je rozmístit kdekoliv ve třídě, v umývárně, venku. Důležitým aspektem ve

vzdělávání a výchově dětí je právě hra. Individuálním přístupem rozvíjíme vnímání, podporujeme dítě v samostatnosti, experimentování a tvořivosti.

- **Nadané děti**

V mateřské škole se můžeme setkat i s dětmi nadanými. Tuto skutečnost bychom měli vzít na vědomí. V individualizaci výchovy a vzdělávání dětí v mateřské škole uvažovat o tom, jakým způsobem se budeme těmto dětem věnovat. Stěžejním a pro dítě nejdůležitějším krokem je poskytnutá možnost jeho nadání rozvíjet. V předškolním věku je realita trochu jiná. Výhodou je, že většinu úkolů, her a rozvíjejících metod lze využít i v činnosti s ostatními dětmi. Metody jsou v tomto období zaměřeny velice globálně a nikoliv speciálně, jako tomu je ve školním věku. Soustředíme se především na rozšiřování a obohacování znalostí a dovedností dítěte v oblastech, které děti mohou později využít v kterémkoliv druhu nadání (matematické, výtvarné, hudební, pohybové atd.) Cílem metod je tedy rozvoj sociálních dovedností, tvořivosti, intelektu a emocionální rozvoj dítěte. Podle Hříbkové (1999) je důležitý nejen rozvoj silných stránek, ale i práce s jeho slabiny. Důležitý je harmonický rozvoj osobnosti, protože u těchto dětí se často vyskytuje velký rozdíl mezi intelektovým a emocionálním vývojem. Hříbková (1999, s. 3) uvádí: *„Má-li být naše práce s nadanými předškolními dětmi efektivní a úspěšná, je třeba se nejprve zamyslet nad některými způsoby komunikace a nad dodržováním určitých obecnějších pravidel, které se týkají práce s nadanými dětmi.“* Nadané děti rychle rozpoznají předstírání v komunikaci a postřehnou úmysl manipulace jejich chováním. Je třeba podporovat a podněcovat zejména komunikaci dětí v situacích, které umožňují spolupráci. Další podmínka ve výchově a vzdělávání nadaných dětí spočívá ve stále aktivitě. Ponechat dítěti čas k dokončení činnosti a prostor k nacházení dalších možností řešení problémů. Většina dětí má potřebu ukazovat se v tom, co dovede a co se naučilo. Provádíme společné hodnocení činností a poskytujeme možnosti k vyjádření pocitů. Společné diskuse vedou nadané děti ke komunikaci s ostatními, k nutnosti vyjednávat, k přesnému formulování a k respektování názorů ostatních. Obohacuje je v oblasti sociální.

- **Romské děti**

V evropských rodinách je kladen velký důraz na výchovu k samostatnosti, dítě si

zvnitřňuje zprvu vnější normy, a tak si buduje páteř své budoucí existence. Romské dítě toto zdaleka tak nepotřebuje, svůj život stráví mezi spoustou příbuzných, proto se nikdy nebude muset rozhodovat samo za sebe. Šotolová (2001) uvádí, že objektivní příčiny přístupu Romů ke vzdělávání jsou spojeny s jejich vnitřním vztahem. Romové jsou orientovaní hmotně. Snaží se o co nejrychlejší vyrovnání ostatnímu obyvatelstvu. Romské dítě v předškolním období vyrůstá většinou živelně. Projevy dítěte nesou znaky zanedbanosti. Úroveň vzdělanosti romské populace je neobyčejně nízká. Mateřskou školu však romské děti často nenavštěvují z důvodu zavedení poplatků. Ve spolupráci s romskými politickými institucemi a občanskými subjekty je třeba zvýšit počet romských dětí pravidelně docházející do mateřských škol, a to alespoň dva roky před začátkem školní docházky. V mateřských školách lze vytvořit příznivou atmosféru pro výchovu romských dětí neformálním využitím emocionálního působení romštiny jako mateřského jazyka dětí prostřednictvím dobrovolných spolupracovníků z řad romského obyvatelstva, popřípadě i využitím konverzačního minima romštiny ze strany učitelky. Další důležitou podmínkou je vytváření základů českého jazyka z důvodu překonání jazykové a sociální bariéry. Romštinu můžeme využívat jako pomocný didaktický prostředek k snazšímu pochopení češtiny. Na začátku této statě jsem uvedla, že nositelem tradic je rodina. Hlavní podmínkou pro zdárné zapojení romských dětí do výchovy a vzdělávání je právě přijetí, vztah a neustálý kontakt s romskou rodinou.

- **Děti se zdravotním handicapem**

Péče o děti s handicapem je výzvou pro všechny, kteří se pohybují v jejich sociálním prostředí a snaží se jít cestou individualizace ve výchově a vzdělání dětí v mateřské škole. V průběhu let vznikl u nás propracovaný systém speciální péče, soustava zařízení, které na sebe úzce navazují a jsou odstupňovány podle charakteru a hloubky postižení. Vytvořily se podmínky pro speciální vzdělávání většiny dětí s různými typy postižení. Zařazením dítěte s handicapem do prostředí běžných škol můžeme však přispět k tomu, aby se rozvíjelo v běžném prostředí, které nabízí a zajišťuje naplňování potřeb dítěte, počínaje společnými a konče těmi speciálními. Prvním krokem ve výchově a vzdělávání dětí v individualizaci je vytvořit odpovídající prostředí v mateřské škole. Je zapotřebí, aby učitelé těchto dětí měli náležité odborné znalosti a dovednosti z příslušných oblastí speciální pedagogiky a dalších oborů. V každém

případě je nutné mít zajištěnou spolupráci a možnost konzultace s dalšími odborníky. Je samozřejmé, že tyto kroky konzultujeme s rodiči. V individualizaci je spolupráce s rodiči důležitá u každého dítěte, zvláště pak u dětí s handicapem. Právě častý a pravidelný kontakt je nezbytný pro adekvátní výchovu a vzdělávání. Neméně významným aspektem je zabezpečení organizační, personální a vybavení třídy případnými speciálními pomůckami. Pro začlenění dítěte musí být vytvořeny předpoklady materiálně-technické, a to s přihlédnutím k rázu postižení. V případě mateřské školy je důležité, aby tedy dítě mělo v podstatné míře zajištěny všechny formy potřebné k speciální péči či terapii. „*Učitelky mateřských škol by však měly vědět, jaké formy speciální péči či terapie se dítěti dostávají, i to, jaké zásady a specifika z tohoto plynoucí uplatnit a respektovat v běžné každodenní péči o dítě /např. jakých druhů činností či pohybů by se dítě mělo vyvarovat, jaké činnosti jsou naopak prospěšné a žádoucí /“* Mertin (2003, s. 166)

RVP PV (2004) zdůrazňuje vytvoření vhodných podmínek pro vzdělávání dětí se zdravotním postižením, znevýhodněných a dětí nadaných. Vychází z potřeb, z možností i schopností dětí. Výrazným pomocníkem pro zapojení dětí se specifickými vzdělávacími potřebami do výchovně-vzdělávacího procesu je i složení třídy. Heterogenní uspořádání nám odbourává výraznou konfrontaci výkonů mezi dětmi. Mohou zde najít i snadněji partnera, kamaráda, který vývojově vyhovuje jeho limitovaným možnostem a schopnostem. „*Cesta, na níž se slabí stávají silnějšími, je táž jako cesta, na níž se silní zdokonalují*“ (Motto: Marie Montessoriová, 2003, s. 161) Trendem současnosti je tedy nevykloučovat tyto děti z kolektivu ostatních, ale obohacovat jejich výchovu o programy, které mohou vytvářet pedagogové, ale i psychologové. Programy, které rozšiřují všeobecný rozhled dětí, prohlubují jejich dosavadní znalosti a stimulují rozvoj osobnosti.

3. 2 Individuální vzdělávací program a asistent pedagoga

Individuální vzdělávací program (dále jen IVP) je základním nástrojem mateřské školy ve výchově a vzdělávání dětí s odkladem školní docházky a se specifickými vzdělávacími potřebami. Podle Čermákové (2006) musíme mít vždy na paměti speciální potřeby dítěte, ne pouze cedulku, která mu byla přidělena diagnózou. Diagnóza může

sice znamenat vytýčení povinné vzdělávací a výchovné cesty, ta však nemusí dítěti vyhovovat. Soustředíme se vždy na individuální potřeby každého dítěte zvlášť. IVP jsou součástí třídních plánů, stejně tak i kopie odborných vyšetření, pokud nám je rodiče poskytnou. Jde o důvěrné informace, které slouží pouze pro potřebu třídy nebo školy, kde je dítě integrováno. IVP měníme s ohledem na momentální vývoj dítěte nebo podle toho, jak se jeví dítě v kolektivu a reaguje na ostatní děti. Dále by zde měly být záznamy o tom, jaké pomůcky nebo speciální zařízení je nutno zajistit a zda je reálné jejich pořízení. Při tvorbě IVP je nutné si uvědomit, zda máme k dispozici náležité prostředky k diagnostice dítěte a zda jsme schopné si vytýčit hlavní cíl. Jestli jsou rodiče dítěte seznámeni s veškerou dokumentací. Za nutnost považují spolupráci mezi rodinou dítěte, pedagogem a pedagogicko-psychologickou poradnou či speciálním pedagogickým centrem. Specifika těchto organizací vysvětlím dále v textu v odstavci řízení mateřské školy. IVP je výsledkem cílevědomé a plánovité aktivity a je východiskem práce učitele. Slouží i individualizovanému vyučování, hodnocení a využívání nových údajů pro zpětnou vazbu. Musí vycházet z odborné i pedagogické diagnostiky dítěte. Respektuje závěry z diskusí s rodiči a odpovídá schopnostem dítěte, respektuje jeho individuální potřeby. Plány rodiče podepisují a konzultují s pedagogem. Společným cílem IVP je hledání souvislostí mezi diagnózou a následným odborným vedením. Důležitá je použitelnost programu ve výchově a vzdělávání dítěte v mateřské škole. (příloha č. 7)

Může se však stát, že není v možnostech předškolního pedagoga z důvodu zvýšené náročnosti individuální péče ve výchově a vzdělávání optimálně a úspěšně vést dítě k rozvoji celé osobnosti. Podle Mertina (2003) je důležité a optimální využít pomoc dalšího pedagoga či jiného pracovníka. *Asistent pedagoga* vykonává činnost, která umožňuje dětem se specifickými vzdělávacími potřebami zapojení do života v mateřské škole. „*Hlavními činnostmi asistenta pedagoga jsou pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné či vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky, při spolupráci se zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází.*“ (vyhláška 2005, s. 505) Přítomnost asistenta pedagoga mohou navrhnout rodiče dítěte se specifickými vzdělávacími potřebami, pedagogičtí pracovníci dané mateřské školy, či pedagogicko-psychologická poradna.

PPP stanovuje podklady pro rozsah a náplně jeho činností. V některých případech vykovává funkci pedagogického asistenta matka. Nejlépe zná své dítě. Podle Mertina (2003) však obecně platí, že toto řešení není nejvhodnější. Dítě se musí umět odpoutat od rodinných příslušníků, matky. Zároveň mateřská škola matce ulevuje od nepřetržité náročné péče o dítě. V individualizaci musí pedagog umět spolupracovat s další pedagogickou podporou ve výchově a vzdělávání dětí v mateřské škole, společně plánovat, realizovat i evaluovat stanovené cíle v rámci jednotlivce a jeho začlenění do skupiny dětí v dané třídě, modelu.

3. 3 Poradenský systém pro individualizaci

Pro individualizaci výchovy a vzdělávání je dobré využít možnosti spolupracovat s organizacemi, které se zabývají vývojovými otázkami předškolních dětí. Pedagogicko-psychologické poradenství včetně speciálně pedagogického poradenství jsou odborné služby dětem, rodičům, pedagogickým pracovníkům. Poskytují služby k optimalizaci vzdělávacího procesu, k osobnostnímu rozvoji dítěte i k řešení obtíží ve výchově a vývoji dítěte. Významně ovlivňují, jsou-li správně poskytovány, individuální vývoj a vzdělávání dětí i činnosti školy.

- **Pedagogicko-psychologické poradny**

Činnost pedagogicko-psychologických poraden (dále jen PPP) je definována ve vyhlášce o výchovném poradenství 130/1980 Sb., vyhlášce o speciálních školách 127/1997 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Poskytuje konzultace, odborné informace pedagogickým pracovníkům škol a školských zařízení při výchově a vzdělávání dětí. Zjišťuje z pedagogicko-psychologického hlediska připravenost dítěte na povinnou školní docházku a vydává o ní odborné posudky. Spolupracuje při přijímání dětí do specializovaných tříd.

Mateřské školy v individualizaci výchovy a vzdělávání dětí mají možnost spolupracovat s PPP nejenom v souvislosti se školní zralostí dětí, ale také mohou absolvovat různé preventivní programy. Jedním z posledních preventivních programů, který jsme s dětmi absolvovali a realizovali v mateřské škole, byl „Město štěstí“. Program byl zaměřený na podporu prevence rizikového chování u předškolních dětí a

pozitivního sociálního klimatu třídy s principem poskytování pozitivních zpětných vazeb mezi členy skupiny. Děti se formou hry a využitím metody imaginace seznamovaly s vesmírem, městem, různou národností, profesí, povoláním. Seznámily se i se zákonnými a nezákonnými věcmi ve městech, např. jak postupovat při nálezu injekční jehly, jak reagovat na setkání s obtěžujícím neznámým člověkem. Byl zde vytvořen i prostor pro řešení šikany a sexuální výchovy předškolních dětí spojený s diskusí.

- **Speciálně pedagogická centra**

Speciálně pedagogická centra (dále jen SPC) jsou součástí vybraných speciálních škol. Jejich činnost je definovaná ve vyhlášce o speciálních školách 127/1997 Sb. Významně přispívají ke zkvalitnění výchovy a vzdělávání dětí se specifickými vzdělávacími potřebami a jejich přípravou na plnohodnotný život. SPC mají kompetence k činnostem, které se týkají dětí se zdravotním handicapem. Provádějí speciálně pedagogickou, psychologickou i sociální diagnostiku zaměřenou na zjišťování příčin problémů ve výchově, vzdělávání, psychickém a sociálním vývoji dítěte se zdravotním handicapem. Zjišťují individuální předpoklady pro uplatnění a rozvíjení schopností dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Zapůjčují dětem potřebné kompenzační pomůcky.

PPP a SPC poskytují konzultace, odborné informace a pomoc zákonným zástupcům a pedagogickým pracovníkům škol. Navrhují řediteli školy zařazení dítěte do příslušného typu škol. Podílejí se na zpracování individuálního vzdělávacího programu pro integrované dítě nebo pro dítě osvobozené od povinné školní docházky. Uskutečňují vzdělávací a osvětovou činnost pro pedagogické pracovníky i ostatní veřejnost.

Ze souhrnu informací a poznatků z této kapitoly vyplývají jasné předpoklady současné mateřské školy, které jsou důležité pro individualizaci výchovy a vzdělávání. Pokud chceme jít cestou individualizace, musíme samozřejmě především vycházet z informací poskytnutých v RVP PV, ale zároveň využít otevřenosti tohoto dokumentu pro sestavení svých vlastních Školních vzdělávacích programů „užitých přímo na míru“ konkrétní mateřské škole. Dovoluje nám v konkrétní mateřské škole vytvářet třídy podle volby pedagogů školy na věkově heterogenní či homogenní.

Umožňuje pedagogům v těchto třídách výchovně-vzdělávat děti v heterogenních či homogenních modelech. Současná mateřská škola musí splňovat všechny výše uvedené požadavky, pokud chce individualizovaně přistupovat k výchově a vzdělávání dětí. Musí se orientovat ve vývojových zvláštностech dětí předškolního věku, akceptovat je a znát. Též současná mateřská škola, která se zabývá individualizací, respektuje dětské potřeby vycházející ze základních lidských potřeb a vytváří prostředí, které svými fyzikálními i psychosociálními parametry odpovídá specifikům dané skupiny ve zvoleném modelu výchovy a vzdělávání. Výchovně-vzdělávací činnost vede vzdělaný a zkušený pedagog, který ovládá pedagogickou diagnostiku, na jejímž základě je schopen stanovit si hlavní záměry a diferencovaně přistupuje k plánování činností. Cíleně kombinuje činnosti ve skupinách, frontální a individuální činnosti v podmínkách sociální skupiny v heterogenním či homogenním modelu výchovy a vzdělávání. Dokáže si svoji činnost dostatečně zhodnotit a umí na hodnocení adekvátně reagovat. Všichni si v mateřské škole uvědomují, že „*všechny děti mají rovnocenné postavení a žádné z nich není zvýhodňováno ani znevýhodňováno*“ (RVP PV 2004, s. 33). Ke každému dítěti v prostředí mateřské školy, ať jej výchovně-vzděláváme v modelu heterogenním či homogenním, musíme přistupovat s citem, taktem, se snahou pochopit a velkou mírou ohledu. Bez tohoto všeho se v mateřské škole, pokud je naše cesta individualizace, neobejdeme.

Shrnutí teoretické části

Pro individualizaci výchovy a vzdělávání dětí v prostředí mateřské školy jsou důležité všechny možnosti, na jejichž základě můžeme lépe poznat dítě, snadněji mu porozumět, spolehlivěji rozpoznat jeho individuální potřeby, odhalovat jeho rozvojové schopnosti a tím výrazně ovlivnit samotný proces učení a zrání. Koordinovat požadavky tak, abychom zabezpečili zakotvení informací v dítěti samém. Na základě očekávaného vývoje odhadnout zralost a připravenost dítěte pro vstup do základní školy. Vnímat důležitost individualizace pro to, co nám poskytuje a umožňuje nalézt v dítěti. Nevidět v individualizaci v rámci profese předškolního pedagoga pouze respektování a dodržování doporučených stanovisek. Individualizací vedeme děti

k svobodnému rozhodování, poskytujeme jim prostor pro nalezení jejich vlastních hodnot a jistot. Důležité je si uvědomit, že mateřská škola, která ve výchově a vzdělávání v nabídnutých heterogenních či homogenních modelech preferuje princip individualizace, dětem ponechává jejich nekonformní myšlení, fantazii a hravost, vlastnosti, které jsou pro dětství typické. Děti mají právo na nejšťastnější a nejspokojenější život. *„Mateřská škola, svým celým uspořádáním tedy nepředstavuje nic jiného než život sám. Současná mateřská škola s dobře připraveným pedagogem představuje počátek systematického výchovného působení, v němž se princip individualizace v podmínkách skupiny může v plné šíři uplatnit“* (Opravilová 1998, s. 15).

Cesta individualizace ve výchově a vzdělávání dětí v mateřských školách není jednoduchá, což odráží obsah teoretické části. Věcné otázky i odpovědi, které jsou spojené s prioritami mateřské školy, s výchovným působením pedagogů, vzdělávacím procesem a nevyslyšením věcných připomínek pedagogů, nám tuto cestu neulehčuje. Myslím si, že předškolním pedagogům chybí dostatek sebedůvěry. Obáváme se k problematice individualizace vyjádřit, projevit a vyslovit nahlas svůj názor, postoj. Ochtově přijímáme všechny „příkazy“ a snažíme se je bez většího odporu plnit s maximálním úsilím vzdělávat dítě. Myslím si, že individualizaci chápeme stejně. Přijímáme ji, protože to vyžaduje RVP PV a my musíme zásady odpovědně plnit. Jsem přesvědčená, že pokud chceme individualizovaně přistupovat k výchově a vzdělávání dětí v mateřské škole v modelech heterogenních či homogenních, je to možné. Musíme však mít dostatek prostoru pro poznání „svých“ dětí, využít všechny znalosti a možnosti, které individualizace nabízí, ale především musíme změnit naše pedagogické myšlení. Další část práce bude zaměřena na ověření mého postoje, názoru a přesvědčení k otázce průběhu individualizace ve věkově heterogenním a homogenním modelu konkrétních mateřských škol.

II. Praktická část

1 Charakteristika výzkumu

Cílem výzkumného šetření je ověřit, jaké jsou možnosti individualizace ve věkově heterogenních a homogenních modelech ve výchově a vzdělávání dětí v mateřských školách. Posoudit rozdíly v těchto modelech v podmínkách odlišných přístupů předškolních pedagogů včetně vlivu specifického prostředí konkrétní mateřské školy. Zhodnotit zkušenosti předškolních pedagogů s principem individualizace výchovy a vzdělávání dětí v mateřských školách.

Ke splnění výzkumného cíle jsem si vytýčila následující výzkumné úkoly:

- 1. Popsat způsob, jakým lze využít prostor třídy k vytvoření podnětného prostředí pro učení dětí a individualizaci výchovy a vzdělávání ve věkově heterogenním a homogenním modelu.*

První výzkumný úkol je zaměřen na zjištění způsobů využití edukačního prostředí třídy z hlediska fyzikálních, ergonomických a psychosociálních parametrů ve věkově heterogenním a homogenním modelu výchovy a vzdělávání dětí v mateřské škole.

- 2. Vymezit rozdíl v přístupech pedagoga k individualizování výchovy a vzdělávání dětí ve věkově heterogenním a homogenním modelu.*

Druhý výzkumný úkol vymezuje rozdíly v přístupu pedagoga ve věkově heterogenním a homogenním modelu výchovy a vzdělávání. Rozkrývá odlišnosti v pedagogickém přístupu k dětem z hlediska individuální a skupinové vzdělávací činnosti, zdali pedagog kombinuje činnosti ve skupinách, frontální výuku a individuální činnosti dětí v podmínkách sociální skupiny.

- 3. Posoudit rozdíl věkově heterogenního a homogenního modelu v kooperaci dospělých podílejících se na výchově a vzdělávání dětí pro individualizaci v mateřské škole.*

Třetí výzkumný úkol posuzuje rozdíly v kooperaci rodičů, všech zaměstnanců mateřské školy a poradenských center s konkrétní mateřskou školou výchovně-

vzdělávající ve věkově heterogenním a homogenním modelu. Zjišťuje názory a zkušenosti předškolních pedagogů s kooperací dospělých ve výchově a vzdělávání dětí pro individualizaci výchovy.

4. Zjistit priority předškolních pedagogů v rozvíjení dítěte v daných modelech výchovy a vzdělávání.

Poslední výzkumný úkol rozebírá priority a názory předškolních pedagogů ve věkově heterogenním a homogenním modelu. Zdali si uvědomují charakteristické znaky a požadavky individualizace a je v jejich silách přizpůsobit výchovu a vzdělávání těmto aspektům. Zjistit rozdíly v prioritách výchovy a vzdělávání u předškolních pedagogů ve věkově heterogenním a homogenním modelu.

K ověření výzkumných úkolů ve věkově homogenních a heterogenních modelech pro individualizaci výchovy a vzdělávání dětí v mateřské škole jsem použila kvalitativní i kvantitativní výzkumný přístup, protože oba dva přístupy mně naplno otevírají prostor pro zjištění stanovených cílů.

K naplnění stanovených výzkumných úkolů jsme využila tyto výzkumné techniky:

- Pozorování prostředí v edukačním procesu
- Přímé pozorování dětí a pedagogů během všech činností v mateřské škole v průběhu celého dne
- Strukturovaný evaluační dotazník pro pedagogy předškolního vzdělávání
- Volný nestrukturovaný individuální rozhovor s pedagogickými pracovníky
- Dotazník pro pedagogy předškolního vzdělávání
- Akční učitelství výzkum

Akční učitelství výzkum je zaměřený na reflektování výzkumných úkolů spojených s podnětným prostředím, přístupem pedagoga a kooperací dospělých ve věkově heterogenním a homogenním modelu výchovy a vzdělávání. Uvádím ukázky vlastní činnosti s dětmi v těchto okruzích, které podle mého názoru individualizovaně vedou k poznání, k učení a osobnostnímu rozvoji dítěte. Vycházím vždy z reálné situace, která mně během mé dosavadní praxe otevřela prostor pro individualizaci. Snažila jsem se

uvádět příklady aktivit, které souvisejí s tématy a činnostmi, jaké probíhaly v pozorovaných třídách. Cílem akčního výzkumu nebylo zviditelnění mé práce s dětmi, pouze jsem chtěla zkvalitnit a obohatit výzkumnou část diplomové práce. Akční učitelství výzkum uvádím vždy v souvislosti s titulem - vlastní praktická ukázka.

2. 1 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkum probíhal ve čtyřech mateřských školách v západočeském kraji po dobu dvou let – 2010 – 2012. Tyto mateřské školy jsem zvolila z důvodu dostupnosti a optimální znalosti prostředí i pedagogů oproti ostatním mateřským školám v kraji. Mateřské školy výchovně-vzdělávají děti ve věkově heterogenním a homogenním modelu. V charakteristice mateřských škol uvádím názvy školních vzdělávacích programů, zdali mateřská škola na první pohled akceptuje sociokulturní hledisko, využívá prvků charakteristických pro danou oblast či region. Interval integrovaných bloků a tematických celků uvádím z důvodu časového rozložení záznamu vlastního hodnocení činnosti pedagoga, protože i tento aspekt má v individualizaci výchovy a vzdělávání nutné postavení. Další charakteristickou informací je uvedení projektů, které mohou mateřské škole zpestřit i inovativně změnit dosavadní vzdělávací nabídku dětem. Projekty mohou rozšířit prostor pro individuální přístup či diferenciaci ve výuce. Za důležitou charakteristickou informaci považuji uvedení počtu dětí, věkového rozložení a rozdělení dětí do tříd podle pohlaví. Uvádím též časové údaje o hodnocení dětí. Tento výčet charakteristik mně dále pomůže upřesnit provázanost zvolených cílů se vzdělávací nabídkou a s požadavkem respektování potřeb a poznatků o jednotlivci či třídě. Mezi další charakteristiky zařazuji: počty a dosažené vzdělání pedagogů mateřské školy, z důvodu možného organizačního rozvržení dne v mateřské škole, vzdělanost pedagogického sboru, zda dochází k překrývání pedagogů na třídách nebo jsou děti z různých tříd spojovány, zdali dokáže mateřská škola vytvořit prostředí, které je stabilní a děti se zde cítí v bezpečí a jestli pedagogové mateřské školy mají zájem o svůj profesní růst. Zaměřuji se též na informace ohledně spolupráce mateřské školy s PPP. V jakých rovinách spolupráce probíhá. Poslední charakteristika se týká informovanosti rodičů a veřejnosti o chodu mateřské školy, jak k tomuto aspektu škola přistupuje. Tyto charakteristiky jsou též směřodáté pro poznatky

mateřské školy, která využívá principu individualizace. Spolupráce s PPP nabízí informace týkající se poznání dítěte. Informovanost rodičů i veřejnosti podle mě otevírá prostor pro spolupráci, která je pro individualizaci výchovy a vzdělávání důležitá. V jedné mateřské škole s věkově heterogenním modelem využívají při výchovně-vzdělávacím procesu asistenta pedagoga. Pracuji v jedné z uvedených mateřských škol s věkově heterogenním modelem.

A) Mateřské školy s věkově heterogenním modelem výchovy a vzdělávání

Mateřská škola má jednu běžnou třídu. Výchovné a vzdělávací cíle jsou naplňovány podle ŠVP s názvem „Poznáváme svět“, zpracovaném v roce 2010. Integrované bloky jsou rozloženy do čtvrtletních intervalů. Tematické celky jsou většinou týdenní, podle zájmu dětí mohou být prodlouženy. Mateřská škola neabsolvovala během dvou výzkumných let žádný projekt. Ve školním roce 2010/2011 bylo zapsáno 26 dětí, z toho 13 dívek a 13 chlapců. Ve školním roce 2011/2012 bylo zapsáno též 26 dětí. Dívek bylo 12 a chlapců 14. Děti vzdělávají dvě kvalifikované paní učitelky. Jedna z nich má ukončené vzdělání bakalářským titulem v oboru předškolní pedagogiky. Při řízených činnostech se učitelky nepřekrývají. Mateřská škola spolupracuje s PPP při zjišťování odchylek, které by mohly dětem působit problém při nástupu dítěte do základní školy. Mateřská škola nemá zřízené internetové stránky, pouze upozorňuje na změny, vyhlášky a ustanovení na internetových stránkách obce.

Druhá mateřská škola má dvě běžné třídy. Mateřská škola naplňuje výchovné i vzdělávací cíle podle ŠVP „Vítáme tě u nás, písničko“, zpracovaném v roce 2009. Třídní vzdělávací program (dále jen TVP) je rozložen do osmi integrovaných bloků. Tematické celky jsou většinou týdenní, podle potřeby a přání dětí jsou prodlouženy. Hodnocení výchovného a vzdělávacího působení probíhá vždy po dokončení tematických celků a integrovaných bloků. Zápis je veden v třídní knize a v TVP. Změny ve výchovném a vzdělávacím procesu jsou osvětleny a hodnoceny okamžitě, též zapsány do třídní knihy dané třídy. Mateřská škola absolvovala během výzkumu dlouhodobý projekt spojený s úpravou zahrady s názvem „Támhle je jablůňka“ a krátkodobý projekt spojený s pozorováním probíhajících změn v lese s názvem „Po stopách medvídků“ a s rejem čarodějnic „Kůry, můry ven“. Ve školním roce 2010/2011

i 2011/2012 bylo zapsáno v obou třídách 25 dětí. Ve školním roce 2010/2011 bylo v první třídě zapsáno 10 dívek a 15 chlapců. Ve druhé třídě 12 dívek a 13 chlapců. Ve školním roce 2011/2012 bylo zapsáno v první třídě 14 chlapců a 11 dívek, ve druhé 13 dívek a 12 chlapců. Hodnocení dětí probíhá průběžně, je celkově zaznamenáváno do hodnotícího archu v pololetí a na konci školního roku. Děti vzdělávají 4 kvalifikované paní učitelky. Jedna z nich má vzdělávání ukončené bakalářským titulem v oboru předškolní pedagogiky. Asistentka pedagoga má vysokoškolské vzdělávání ukončené magisterským titulem. Nyní studuje obor speciální pedagogiky. Mateřská škola spolupracuje s PPP v různých výchovných, vzdělávacích i preventivních programech. MŠ doporučuje včasnou logopedickou péči prováděnou tímto školním zařízením. Spolupracují též při posouzení školní zralosti dětí vyžádané pouze na přání rodičů. Mateřská škola má zřízené funkční internetové stránky, na kterých prezentuje ŠVP i činnosti probíhající v průběhu školního roku. Rodiče jsou zde podrobně informováni o dění školky, mohou zde vyjádřit své názory. Jsem členkou kolektivu této mateřské školy.

B) Mateřské školy s věkově homogenním modelem výchovy a vzdělávání

Mateřská škola má dvě třídy. Výchovné a vzdělávací cíle jsou naplňovány podle ŠVP s názvem „Království“, zpracovaném v roce 2009. Integrované bloky jsou rozloženy do měsíčních intervalů. Tematické celky jsou týdenní. Hodnocení pedagogického působení probíhá po dokončení tematického celku a integrovaného bloku, zápis je veden v třídní knize dané třídy. Mateřská škola neabsolvovala během výzkumu žádný projekt. Ve školním roce 2010/2011 bylo ve třídě mladších dětí zapsáno 23 dětí, dívek 8 a chlapců 15. Ve třídě starších dětí bylo zapsáno 22 dětí, z toho 8 dívek a 14 chlapců. Pro školní rok 2011/2012 bylo ve třídě mladších dětí zapsáno 22 dětí, dívek 10 a chlapců 12. Ve třídě starších dětí bylo 10 dívek a 13 chlapců. Hodnocení dětí je zaznamenáno v hodnotícím archu v pololetí a na konci školního roku. Děti vzdělávají 3 kvalifikované paní učitelky. Dvě z nich jsou stabilně rozděleny do tříd mladších a starších dětí. S dětmi nepřecházejí do vyššího stupně. Jedna, podle služeb, provádí svoji pedagogickou činnost střídavě v obou třídách. Při řízené činnosti se učitelky nepřekrývají. Mateřská škola nespolupracuje s PPP, pouze

doporučuje návštěvu rodičům dětí, u kterých zjišťují učitelky vývojový či vzdělávací problém. Mateřská škola nemá zřízené internetové stránky.

Druhá mateřská škola má dvě běžné třídy. Výchovné a vzdělávací cíle jsou naplňovány podle ŠVP s názvem „ Z babiččina košíčku“, zpracovaném v roce 2010. TVP nesou své vlastní názvy „Jak dvě kapky cestovaly“, „Kam se klubičko zatoulalo“. Integrované bloky jsou většinou měsíční. Hodnocení výchovné a vzdělávací činnosti učitelek probíhá po dokončení tematického celku. Mateřská škola neabsolvovala během výzkumu žádný projekt. V obou třídách bylo zapsáno pro školní roky 2010/2011 a 2011/2012 25 dětí. Pro školní rok 2010/2011 bylo ve třídě mladších dětí 11 děvčat a 14 chlapců. Ve třídě starších dětí bylo 13 dívek a 12 chlapců. V dalším školním roce bylo ve třídě mladších dětí zapsáno 12 dívek a 13 chlapců. Ve třídě starších dětí bylo 12 dívek a 13 chlapců. Hodnocení dětí je zaznamenáváno v pololetí a na konci školního roku do hodnotícího archu. V tomto školním roce bylo do mateřské školy přijato dítě sociálně znevýhodněné. Z tohoto důvodu se učitelky při řízené činnosti ve třídě starších dětí překrývají. Děti vzdělávají 4 učitelky. Tři učitelky splňují odbornou kvalifikaci, jedna je nekvalifikovaná. Jedna paní učitelka má vzdělávání ukončené bakalářským titulem v oboru environmentální výchovy, druhá v oboru vedení mateřských škol. Učitelky jsou stabilně rozděleny do tříd mladších a starších dětí. Pedagogové nepostupují s dětmi do vyššího stupně. Mateřská škola nespolupracuje s PPP, pouze doporučuje návštěvu rodičům dětí, u kterých PPP zjišťují vývojový či vzdělávací problém. Mateřská škola má zřízené internetové stránky společně se základní školou.

2 Vlastní výzkumná část

Vlastní výzkumná část je zaměřena na poznání současného postavení individualizace ve věkově heterogenním a homogenním modelu výchovy a vzdělávání v mateřské škole. Získané poznatky jsou východiskem pro další směřování individualizace, vedou k zamyšlení nad pedagogickým působením a umožňují zamyšlení nad hledáním vlastních cest k dětem.

Výzkum probíhal ve školním roce 2010/2011 a 2011/2012 (příloha č. 8) ve čtyřech mateřských školách v západočeském kraji s cílem ověřit výzkumné úkoly. Na jejich ověření se podílelo 13 konkrétních předškolních pedagogů včetně asistenta pedagoga a 53 pedagogů předškolního vzdělávání oslovených dotazníkovým šetřením. Všechny konkrétní paní učitelky byly seznámeny s výzkumnými úkoly. Velmi pozitivně hodnotím ty, kteří se na výzkumu podíleli. Konkrétní pedagogové vždy vyšli vstříc mým potřebám a byli schopní rychle a flexibilně reagovat na změny. Pedagožky ochotně spolupracovaly, i když jsem často od nich potřebovala výměny jejich i mých služeb. Všechny upřímně a jasně reagovaly na mé dotazy a otázky.

2. 1 Řešení úkolu č. 1: Popsat způsob, jakým lze využít prostor třídy k vytvoření podnětného prostředí pro učení dětí a individualizaci výchovy a vzdělávání ve věkově heterogenním a homogenním modelu

Cílem prvního výzkumného úkolu je popsat prostor konkrétní třídy a jeho možné způsoby využití pro učení a individualizaci výchovy a vzdělávání ve věkově heterogenním a homogenním modelu. Zaměřit se na prostředí třídy, zda je zde vhodně zvoleno vybavení a jeho rozmístění v prostoru třídy a herny. Jakým způsobem jej děti a pedagogové při činnostech využívají. Hledat společné i odlišné znaky ve využití prostoru třídy a porovnat výsledky výzkumu v těchto modelech.

Každý prožitý okamžik s malými dětmi v mateřské škole přináší nové a nové situace pro řešení individuálního vztahu pedagoga a dítěte. Přináší množství podnětů k poznání dítěte i skupiny. Vše však musí probíhat v prostředí, které všichni znají a cítí se v něm bezpečně. Prostředí mateřské školy respektující individualizaci výchovy a vzdělávání musí plně odpovídat individuálním i specifickým zvláštnostem dětí předškolního věku. Musí splňovat bezpečnostní i hygienické normy dle platných předpisů. Pro splnění prvního výzkumného úkolu jsem z tohoto důvodu zvolila techniku *přímého pozorování v edukačním procesu a akčního učitelského výzkumu*.

Přímé pozorování prostředí v edukačním procesu jsem zaznamenala nestrukturovanou formou – popisem edukačního procesu. (příloha č. 9)

V přímém pozorování prostředí v edukačním procesu jsem se zaměřila na ergonomické parametry - prostorové uspořádání třídy, konstrukce nábytku i velikost prostoru, ve kterém se děti pohybují. Nábytek by měl být ve třídě rozmístěn tak, aby děti výrazně neomezoval v pohybu a zároveň zde mohla diferencovaně probíhat výuka podle zájmu, schopností, výkonnosti i potřeb předškolních dětí. Také jsem se zaměřila na možnost využití pomůcek k individuálním i skupinovým činnostem, zda jsou přístupné a výškou odpovídají věku dítěte a zda pedagog přemýšlí nad alternativností využití pomůcek tak, aby podpořil v dětech rozvoj individuální tvořivosti a možnosti experimentování. Neméně důležitými aspekty, které ovlivňují prostředí třídy, jsou specifické rituály v režimu dne. Pozorování těchto rituálů mně může pomoci odhalit různé individuální zvláštnosti dětí, ale i pedagogů. Ze jmenovaných aspektů, které ovlivňují individualizaci v prostředí třídy, jasně vyplývají indikátory, které musím chápat jako důležité a musím si je uvědomit pro další úspěšné směřování výzkumné části pro objektivní srovnání individualizace ve výchově a vzdělávání dětí v mateřské škole v modelu věkově heterogenním a homogenním

Indikátory:

- vhodnost výběru nábytku
 - přístupný
 - variabilní
 - otevřený
 - oboustranně využitelný
 - bezpečný
- rozmístění nábytku v prostoru třídy
 - jasně vymezen
 - odděluje centra
 - vytváří pocit soukromí
 - dostatek klidu /klidná x hlučná centra /
- činnosti poskytují příležitosti pro rozvoj všech zájmů a schopností jednotlivců
- připraveno dostatečné množství aktivit, pomůcek, materiálu

- centra při řízených činnostech jsou označena počtem, kolik dětí zde může pracovat
- děti si uvědomují a vědí, kde mají přesná místa pro úklid hraček, pomůcek, materiálů a samostatně uklízejí

Vyhodnocení výzkumného úkolu č. 1:

Z pozorování mateřských škol v obou modelech výchovy a vzdělávání vyplynuly tyto **shody**: Byl vhodně zvolen nábytek, který splňoval kritéria zajišťující bezpečnost dětí. Třídny v heterogenním a homogenním modelu byly prostorné. Z hlediska individualizace byly v obou modelech splněny požadavky na výšku stolů a židlí, které odpovídaly fyziologickým potřebám dětí tohoto věku. Byly vhodně kombinované podle počtu a individuální výšky dětí. V obou modelech měly pomůcky a hračky stabilní místo po celou dobu výzkumu. Pomůcky byly ve všech pozorovaných třídách rozdělené podle účelu a v dostatečném množství. V heterogenních a homogenních modelech byl nábytek rozmístěn tak, aby odděloval od sebe centra s jasným vymezením a současně nebránil dětem ve spontánním pohybu. Jsem přesvědčena, že v obou modelech měly děti dostatek příležitostí pro rozvoj zájmů a schopností jednotlivců i skupiny. Děti nebyly do žádné hry či aktivity ani v jednom modelu nuceny. Z pozorování vyplynuly další informace týkající se prostředí třídy. V obou modelech osvětlení odpovídalo hygienickým parametrům. Ve dvou mateřských školách z důvodu nedostatku finančních prostředků jsou stále staré lustry, které jsou dlouhodobě vedeny za nevyhovující. Podlahové krytiny byly vhodně zvolené. V jedné školce jsou stále nekryté staré dřevěné parkety, které zvyšují riziko úrazu dětí. Děti se zde nemohou volně pohybovat bez přezůvek, musejí dodržovat pravidlo: „Bačkůrky si můžeme sundat pouze na koberci“. K výmalbě byla využita ve všech školkách barevná škála žlutých odstínů.

Z pozorování mateřských škol v obou modelech výchovy a vzdělávání vyplynuly tyto **rozdíly**: V **modelu heterogenním** nábytek plnil funkci varianty. Děti měly možnost různě přemísťovat nábytek. Využily jej pro hru – židle, stoly, skřínky. Všechny hračky i pomůcky byly umístěné ve výšce, která umožnila dětem volný přístup pro

výběr materiálu k činnosti. Volně přístupný měly děti i výtvarný materiál – nůžky, lepidla, papíry atd. Uvědomovaly si místo uložení a většina dětí si místo, kde si hrály, po sobě uklidila. Mladší děti na úklid upozornila paní učitelka i starší děti. Vždy však uklízeli, pokud to dítě nezvládlo samo, společně všichni. Starší děti pomáhaly mladších s úklidem hraček i je nenásilně motivovaly k využití různých druhů materiálů pro hru. V heterogenním modelu měly děti dostatek pomůcek i materiálů, ale podstatně častěji střídaly činnosti. Kratší dobu vydržely u jedné aktivity. Děti v modelu heterogenním při řízených činnostech měly možnost postupovat podle svých schopností i možností. Měly dostatek příležitostí pro vlastní výběr, který vycházel z aktivit založených na lehčí i těžší úrovni. Sice vždy nebylo přesně počtem označené místo, kde měly děti pracovat, ale byla dětem umožněna volba. Tyto možnosti nebyly však dětem nabízeny vždy. Vyváženě pracovaly podle svých schopností i možností, zároveň v některých aktivitách musely postupovat podle přesných instrukcí pedagoga. Volba způsobu aktivit vycházela z aktuálních situací, z daného složení kolektivu a z energie, kterou děti během dne předvedly. Děti si po dokončení samy uklízely nepoužitý materiál a výrobky samostatně odnášely na předem určené místo. Samozřejmě, že některé děti si nevěděly rady, ale uměly se domluvit a zeptat kamarádů či paní učitelky.

V homogenním modelu byl nábytek pouze z části přístupný, otevřený a oboustranně využitelný dětmi. Dětem bohužel nebylo umožněno jej různě přemísťovat a manipulovat s ním podle jejich potřeb pro hru. Pomůcky byly umístěné i ve výšce, která neumožnila dětem přístupnost, u některého byl vydán zákaz používání. V homogenním modelu mladších dětí nebyly všechny pomůcky přístupné. Právě proto si převážně ve třídách s homogenním modelem mladší děti nebyly schopné zapamatovat přesné místo uložení pomůcek. Většinou se jednalo o výtvarný materiál. Děti bohužel neměly možnost si volně vybrat materiál pro hru, který rozvíjí jejich tvořivost a poznání, což je základní prioritou v individualizaci dětí v mateřské škole. Děti neměly dostatek příležitostí pro rozvoj všech zájmů. Dětem stále s úklidem při volné hře pomáhaly paní učitelky. Ve třídách byl přesně vymezen prostor pro hru a činnosti. Pouze v jedné třídě homogenního modelu nebyl z mého subjektivního pohledu vymezen dostatečný prostor pro tichá versus hlučná centra. Tato místnost na mě již při vstupu působila příliš chaoticky. Ve třídě nebyl vytvořen prostor tak, aby odděloval

části, které podněcují děti ke hře a k práci. I když jsem uvedla, že děti v homogenním modelu neměly přístup k některým pomůckám, přesto jsem neměla pocit, že děti byly o něco ochuzeny. Děti v homogenním modelu si vydržely delší dobu hrát na jednom místě. V homogenním modelu při řízených činnostech nevyužily nábytek jinak, než k čemu je tento nábytek určen. Podle mého názoru je důležité v individualizaci výchovy a vzdělávání v mateřské škole dát dětem dostatek prostoru pro různé alternativy využití nábytku jak pro hru, tak i řízenou činnost a podnítit tím v dětech zájem o nové zjištění, využití, experimentování a zároveň nést důsledky svého nevhodného chování. Při řízené činnosti měly děti v homogenním modelu předem připravený pracovní materiál na stolech u svých míst, nemusely s přípravou spolupracovat. Ve třídách starších dětí v homogenním modelu měly děti přístup k většině hraček i pomůckám, stále se však ptaly paní učitelky: „Zda si můžou hračku půjčit. Zda jim paní učitelka půjčí barevné papíry. Jaký materiál mohou využít. Jak mají postupovat...“ Řízené činnosti v homogenním modelu probíhaly většinou frontálně s jasným určením a vysvětlením postupu hry, aktivity. Vždy bylo při řízené činnosti vytvořeno pouze jedno centrum. Volba činnosti nebyla dětem umožněna. Z tohoto důvodu nemusely paní učitelky řešit určitý počet dětí u centra, která by vycházela z možností i schopností každého dítěte. Po dokončení činnosti si děti samostatně neuklízely. Neměly na výběr další činnosti po dokončení jedné práce, v klidu seděly na svých místech.

Z pozorování dětí ve věkově homogenním a heterogenním modelu vyplývá, že zde nejsou podstatné rozdíly ve vybavení tříd. Nábytek je vhodně zvolený, přístupný, variabilní, otevřený a bezpečný. Rozmístění nábytku ve třídách jasně vymezuje centra, která vytvářejí pocit soukromí s dostatkem klidu. Odchylky, které jsem zde v souvislosti s podnětným prostředím reflektovala, jsou spíše otázkou vedení kolektivu dětí pedagogem.

Akční učitelský výzkum – vlastní praktická ukázka

Sama při svém pedagogickém působení využívám nábytek, jako jsou stoly, židle například při překážkové dráze, kterou sestavujeme společně s dětmi. Děti vymýšlejí

různé možnosti zdolávání překážek, dokážou odhadnout svoje schopnosti i možnosti, překonávají strach z výšek. Společně využíváme tento nábytek k sestavení prvků z tematicky motivovaných celků:

„Bábo, roste řepa“ - nízké skříně k sestavení divadelní scény

„Ze života hmyzu“ - stavba mraveniště ze židliček

„Černý, rohatý, ble, ble“ - stavba pekla, čertovský kotel – třídění materiálu

Tyto možnosti variability, alternativnosti a spolupráce při využití nábytku třídy mně umožňují rychleji poznat každé dítě individuálně i jeho působení ve skupině dětí. Uvědomit si, jaká je jeho úroveň možností i schopností, jakým způsobem je rozvinutá jeho představitivost, tvořivost, komunikační dovednosti, zda se umí podřídit, jaké kamarády preferuje, a na všech těchto informacích sestavit a naplánovat další činnosti s dětmi. Snažím se též, aby děti měly přístup ke všem hračkám a materiálům, které potřebují ke své hře. Vždy však s důsledným dodržováním pravidel úklidu. Děti si musí uvědomit, že si nelze hrát ve třídě, která nerespektuje přání některých kamarádů. Pro ukončení volné hry dětí využívám stále stejnou písničku, při které společně uklízíme třídu a hermu. Z textu písně děti již poznají, kdy už opravdu musejí začít uklízet a kolik času mají na dokončení činnosti, či na domluvu s paní učitelkou na ponechání stavby, výrobku, výtvoru. Podle mého názoru se děti velice rychle naučí samostatně uklízet hračky při volné hře i při řízené činnosti s respektováním potřeb ostatních dětí. Ve stávajícím počtu dětí ve třídě je pro mě rozvoj dětské samostatnosti jednou z nejdůležitějších priorit ve výchově a vzdělávání dětí, který výrazně ovlivňuje individualizaci. Důvod je jednoduchý, nemusím se striktně zabývat úklidem a mohu se věnovat jiným činnostem s dětmi individuálně, skupinově či frontálně. Snažím se vytvářet prostředí, které děti tvořivě podněcuje k činnosti, rozvíjí individualitu dítěte a zároveň respektuje skupinu.

Tematický celek: Paleček a jeho kamarádi (ukázka z druhého dne TC)

Časové zařazení tématu: září

Počet dětí: max. 25

Záměr celku: Utvářet přátelské vztahy a podporovat sounáležitost se skupinou dětí, uvědomit si různé možnosti využití rukou, zjistit možnosti a schopnosti dětí.

Výstupy z činnosti: Rozvoj hrubé i jemné motoriky, estetických dovedností, schopnosti se přizpůsobit, získání schopností ovlivňovat vlastní situaci, rozvoj individuálních schopností i možností dětí, diferencovaný přístup: pedagog – dítě, dítě – dítě.

Motivace z předešlého dne pohádkou – prstové divadlo pedagoga „Paleček a jeho kamarádi“. Opakování děje pohádky dětmi před činností. Protážení a masáž prstu. Pro centra využité prostory herny i třídy. Vždy omezena počtem dětí u centra- 5.

- výtvarný stůl (šestihran) - obkreslení ruky + trhání barevného papíru (malé kousky) + nalepení
- dveře + tabule (herna, třída) – prstové barvy = koblížek (přípravený tvar, arch A3)
- stoly (přemístění, úprava – čtverec) – modelína = koblížek + ukládání do mističek (počet, tvar, velikost)
- podlaha (herna) – dřevěná stavebnice + přírodniny + hadry = les
- podlaha (třída) – obtisky rukou (prstové barvy + štětec) = stromy
- stůl (třída) – trhání a mačkání bílého papíru = šlehačka na koblížek (pro děti, které dokončily svoji vybranou činnost)

Podle počtu dětí možno vynechat jedno centrum = soustředit se na počet dětí v centrech (nepřekročit počet 5). Příprava center probíhá při volné hře dětí s jejich pomocí. Centra jsou ponechána po celý zbytek dne. Některé děti využívají tuto nabídku činností i při odpoledních hrách. Společné zhodnocení činností další den při kompletaci výrobků.

2. 2 Řešení úkolu č. 2: *Vymezit rozdíl v přístupech pedagoga k individualizování výchovy a vzdělávání dětí ve věkově heterogenním a homogenním modelu*

Cílem druhého výzkumného úkolu je jasné vymezení rozdílů konkrétních pedagogů v jejich přístupu k individualizování ve výchově a vzdělávání dětí ve věkově heterogenním a homogenním modelu. Jakým způsobem přistupují k individualitě dítěte

v rámci skupiny. Jaké metody při činnostech s dětmi pedagogové využívají a jakým způsobem si umějí zhodnotit svoji práci. Porovnat výsledky výzkumu v těchto modelech. Tento úkol je přímo zaměřen na osobnost pedagoga ve věkově heterogenním a homogenním modelu.

Pro individualizaci výchovy a vzdělávání dětí v mateřské škole ve věkově heterogenním i homogenním modelu je důležitou a nedílnou součástí předškolní pedagog. Odborně výchovně vzdělává děti a individuálně či skupinově rozvíjí jejich schopnosti. Dokáže ve třídě vytvořit prostředí důvěry. Využívá všech metod, které jsou založené na podnětech nejbližších dětem předškolního věku. Hovořím o metodách založených na prožitku, kdy je pedagog záměrně navozuje a s prožitkem počítá. Pro vyhodnocení druhého výzkumného úkolu jsem využila výzkumnou techniku *přímého pozorování dětí a pedagogů během všech činností v mateřské škole v průběhu celého dne, strukturovaný evaluační dotazník a akční učitelský výzkum*.

Přímé pozorování dětí a pedagoga během všech činností v mateřské škole v průběhu celého dne jsem zaměřila na volnou hru dětí a řízené činnosti: Zda pedagog umožňuje dětem dostatek prostoru pro volnou hru, i když některé děti si samy hrát neumějí, zda je pro děti vzorem a poskytuje jim dostatek příkladů a pomoc k tomu, aby se mohly projevit a jestli při řízených činnostech pedagog vytváří prostor pro výběr, ponechává rozhodnutí na dětech, zda se chtějí hry a činností účastnit. „*Hra by měla být vždy činností svobodnou, aby přinesla dítěti onen potřebný pocit slasti a radosti, který dělá hru hrou.*“ (Svobodová 2007, s. 25) Zaměřuji se na pedagogické vedení dětí, kdy pedagog vytváří prostor k dostatečnému pohybu a příležitosti pro volný, spontánní pohyb v mateřské škole i venku. Zda dokáže v dětech podnítit zájem o manipulaci, experimenty a rozvíjí fantazii, magiku. Vede děti k srozumitelnému verbálnímu i neverbálnímu projevu, podporuje děti v aktivním řečovém projevu a sám je vzorem správného užívání řeči. Jestli dětem poskytuje prostor pro individuální evokaci minulých zkušeností a znalostí dětí, provokuje otázkami a podněty k přemýšlení, hledá souvislosti a vede ke kritickému myšlení. Uvědomuje si provázanost mezi plánováním, realizací a evaluací.

Indikátory:

- oslovení jménem /dítě - pedagog, pedagog – dítě /
- označení výkresů či jiné práce dětí jménem a značkou /možnost volby - pedagog či dítě /
- uvědomuje si zájmy jednotlivých dětí
- poskytuje prostor pro volný výběr činností, materiálu
- využití nápadů dětí pro další plánování či okamžitou změnu směřování činnosti
- respektuje individuální potřeby i možnosti dětí
- vhodně motivuje děti k činnostem, k zapojení všech dětí
- poskytuje prostor pro otevřené otázky a odpovědi
- napomáhá dětem porozumět jejich vlastnímu chování a pocitům
- vhodně a diferencovaně volí pomoc dětem
- uvědomuje si míru samostatnosti každého dítěte
- umožňuje dětem hodnotit si vlastní práci
- zapojuje se do činností dětí
- vede k dokončení prací a k úklidu, respektuje individuální tempo dítěte

Strukturovaný evaluační dotazník jsem využila pro podporu druhého výzkumného úkolu. Cílem hodnotícího dotazníku bylo okamžité zhodnocení výsledku vlastní pedagogické práce s dětmi. Stanovila jsem si šest otázek, které jsem zaměřila na činnost pedagoga s dětmi. Tyto otázky vycházejí z hlavních současných požadavků pro individualizaci výchovy a vzdělávání dětí předškolního věku. Jsou zaměřené na pedagoga, zda při plánování a realizaci činností akceptuje vývojové zvláštnosti předškolních dětí. Výsledky odpovědí jsem zaznamenala formou zápisu. (příloha č. 10)

1. Dostatečně jste motivovala děti k nabízeným činnostem?
2. Volila jste požadavky na děti podle jejich individuálních schopností?
3. Uplatnila jste poznatky při činnostech ze znalosti dětí vzhledem k jejich individuálním možnostem?

4. Umožnila jste dětem prostor pro samostatnost a vlastní prožitek dětí?
5. Vycházela činnost z výběru dětí?
6. Vycházela jste z předchozích zkušeností dětí?

Na začátku pozorování jsem zařadila pouze volné odpovědi. Předpokládala jsem, že pedagogové si umějí zhodnotit svoji práci a vlastním hodnocením si dokážou zpětně uvědomit chyby ve svém působení a dokážou na ně reagovat. Uvědomují si, že pro pedagogické plánování jsou tyto informace nepostradatelné z hlediska individuální návaznosti na již poznané a fixované poznatky, na silné a slabé stránky dítěte. Všechny dosažené informace o dítěti se snažit využít k maximálnímu rozvoji osobnosti motivací či efektivním učením. Samozřejmě i s respektováním složení i temperamentu daného kolektivu dětí. Stanovené otázky vyplynuly ze situací a z vedení rozhovorů probíhajících na počátku výzkumu. Hlavním důvodem k zařazení doplňkových otázek mě vedlo nedostatečné a nepřesné hodnocení některých pedagogů.

Vyhodnocení výzkumného úkolu č. 2:

Z přímého pozorování dětí a pedagogů během všech činností v mateřské škole v průběhu celého dne ve věkově heterogenním a homogenním modelu vyplývají tyto **shodné závěry**: Při příchodu i odchodu se děti v obou modelech vítají s pedagogem i dětmi pozdravem. V modelu heterogenním i homogenním se výrobky označují jmény i značkami dětí. Dětem je umožněno si vlastní práci označit samostatně. Starší děti zkoušejí v obou modelech i svůj podpis. Pedagogové se snaží vycházet dětem vstřícně a diferencovaně volí pomoc. Podle záznamů z pozorování si jak v modelu heterogenním i homogenním pedagog uvědomuje zájmy jednotlivých dětí. V obou modelech se vyskytly i situace, kdy k těmto zájmům dětí pedagog nepřihlédl. Volil činnosti založené na pedagogově roky osvědčené zkušenosti. Tento problém se vyskytl u starších pedagogů. V obou modelech byl vytvořen prostor pro volný výběr činností i materiálů pro volnou hru. U mladších dětí v homogenním modelu byl však tento výběr často omezen. Souvislosti vysvětleny již v části podnětného prostředí. V obou modelech se pedagog snažil využít nápadů dětí a okamžitě reagoval na danou situaci třídy. Více se

však tento aspekt projevil u pedagogů v modelu heterogenním. V heterogenním i homogenním modelu pedagogové vhodně motivovali děti k činnostem a všechny děti se do činností zapojily. Problém se zapojením všech dětí nastával především na začátku školního roku. Zde pedagogové v obou modelech respektovali individuální potřeby dětí s ohledem k rozdílné délce adaptačního období. Pedagogové též v obou modelech poskytli prostor pro otevřené otázky a odpovědi. Ponechali dětem možnost pro vlastní vyjádření, vyprávění, úvahy. Též většinou vhodně a diferencovaně volili pomoc dětem. Pedagogové si v modelu heterogenním i homogenním uvědomují míru samostatnosti každého dítěte, v homogenním modelu však toto zjištění není využité. V obou modelech mají pedagogové největší problém s vytvořením prostoru pro vlastní hodnocení dětí. Pokud činnost dokončí, nestihnou si, podle názoru pedagogů, z organizačních důvodů činnost vyhodnotit. V obou modelech se pedagogové snaží diferencovaně vstupovat a zapojovat se do činností dětí. V modelu heterogenním i homogenním vedou pedagogové děti k dokončení činností i prací jak při volných hrách, tak při řízených činnostech. K úklidu jsou děti vedeny též v obou modelech, v heterogenním jsou děti samostatnější. V heterogenním i homogenním modelu se pedagogové snaží respektovat tempo dětí.

*Z přímého pozorování dětí a pedagogů během všech činností v mateřské škole v průběhu celého dne ve věkově heterogenním a homogenním modelu vyplývají tyto **rozdílné** závěry:* V heterogenním modelu vždy děti přistupují k pedagogovi a podají si při pozdravu i loučení společně ruku. Pouze v jedné mateřské škole s tímto modelem se oslovují křestními jmény pedagoga i dítěte. V heterogenním modelu měly děti více prostoru pro vlastní výběr činností i materiálů při volné hře i řízené činnosti. Při některých řízených činnostech pracovali všichni i s materiálem, který byl určený pedagogem. V modelu heterogenním se pedagog více zabýval individuálními potřebami, možnostmi i schopnostmi dětí. V tomto modelu byly děti výrazně samostatnější, tvořivější. Pedagogové při každé příležitosti během dne v mateřské škole rozvíjejí samostatnost dětí. Výbornou ukázkou rozdílných přístupů pedagogů, které rozvíjely samostatnost dětí, byly v pozorovaných školách v heterogenních či homogenních modelech úklid hraček, stravování, organizace při pobytu venku a dohodnutá pravidla. V heterogenním modelu pedagogové spíše pozorují děti při hře a

dále toho využívají pro další volené činnosti s dětmi. Více se v tomto modelu pedagogové soustředí na poznání osobnosti dítěte než na jeho vývojové stádium a odpovídající úrovni výkonu. V modelu heterogenním tento aspekt pedagogové již předvídají. Z tohoto důvodu mají téměř vždy připravenou náhradní činnost pro rychlejší děti. Tento prvek náhradní činnosti jsem v pozorovaných třídách s modelem homogenním neviděla ani jednou. Ani pomalejší děti si nemohly činnost dokončit. Moment neumožnění dokončení práce pomalejších dětí se vyskytuje i u tříd s modelem heterogenním. Pedagogové v obou modelech často striktně respektují organizační řád mateřské školy.

V modelu homogenním nikdy za dobu pozorování nedošlo ze strany dětí k oslovení pedagoga jménem. V tomto modelu často docházelo ze strany pedagoga k průměrování s ohledem na výkon skupiny, činnosti nebyly postavené na individuálních schopnostech ani možnostech dětí. Často pedagogové vycházeli z vlastní zkušenosti a z vývojových hledisek odpovídající věku skupiny dětí. Pouze u mladších dětí v homogenním modelu se dětem nedostávalo při řízených činnostech pomoci, kterou by podle mého názoru děti potřebovaly. Pedagog se zabýval pouze dětmi, které pomoc nepotřebovaly a činnost zvládly. Ostatní musely vycházet pouze z vlastní zkušenosti, která ale nebyla pedagogem kladně ohodnocena, právě naopak. Děti nejsou v tomto modelu tak vynalézavé, vše je jim předem vysvětleno a přesně určeno. Nemají možnost samostatně tvořit. Je zde důležitý výsledek, ne proces. Z hlediska individualizace jsou děti vedeny k rozvoji pouze těch složek výchovy a vzdělávání, které připravují dítě pro vstup do základní školy. Dochází zde k zohledňujícímu hledisku vývoje dítěte bez důsledného poznání individuálních možností a schopností dítěte. V homogenním modelu vycházejí pedagogové převážně z normativních vývojových hledisek než z poznání individuálního vývojového stupně. V těchto modelech jsou děti více organizovány v činnostech i při volné hře.

V pozorovaných mateřských školách v heterogenním a homogenním modelu je nejnápadnější rozdíl právě v tomto aspektu a tím je profesionální přístup pedagoga k dítěti. Nemohu tyto rozdíly v přístupu pedagoga striktně rozdělit do sledovaných modelů. Jak v modelu heterogenním tak homogenním jsou pedagogové, kteří se sice snaží poznat dítě a jeho individuální schopnosti i možnosti, ale bohužel tomuto

zjištění nepřikládají výrazný význam ve výchově a vzdělávání. Pedagogickou diagnostiku využívají pouze pro zjištění odchylek dítěte v dané věkové skupině dětí. Nevěnují pozornost individuální vývojové fázi dítěte, zda se dítě ve svých schopnostech rozvíjí, stagnuje či se z nějakých důvodů vrací zpět. Příkladují minimální význam složení kolektivu dětí a momentální situaci. Neakceptují individuální vývojové zvláštnosti dítěte, upřednostňují pouze určitou věkovou skupinu dětí předškolního věku. Plánování činností nezakládají na těchto zjištěných informacích ani na již zjištěných zkušenostech s dětmi. Snaží se rozvíjet dítě, ale preferují přípravu dítěte na školu před rozvojem osobnosti dítěte. Nezabývají se rozvojem tvořivosti dítěte. Mohu pouze konstatovat, že těchto pedagogů je výrazně více v modelu homogenním. Tyto rozdíly vycházejí především z osobnosti pedagoga a jeho pohledu na hlavní cíle mateřské školy. Tyto rozdíly se projevují ve všech činnostech, které probíhají během dne v mateřské škole s dětmi. V obou modelech výchovy a vzdělávání se pedagogové snaží jít cestou individualizace, poznat dítě, jeho schopnosti a možnosti. Pedagogové v těchto modelech však směřují k jinému cíli. Pedagogové v heterogenním modelu vidí na začátku dítě jako nepopsaný list papíru. Sice nějaké informace očekávají, ale zároveň se snaží dítě poznat, aby se v něm naučili číst a mohli jeho osobnost dále rozvíjet. Pedagogové v modelu homogenním předpokládají, jaké vědomosti by dítě mělo mít. Na tyto vědomosti se soustředí a dítě podle těchto informací dále rozvíjí. Nesoustředí se na rozvoj osobnosti dítěte, ale na jeho školní připravenost.

*Ze strukturovaného evaluačního dotazníku vyplývá toto **shodné** vyhodnocení druhého výzkumného úkolu: Ve věkově heterogenním i homogenním modelu pedagogové nemají problém s dostatečnou motivací. Společně využívají formy motivace, které jsou nejbližší dětem předškolního věku. Rozdílný pohled mají pedagogové věkově heterogenního a homogenního modelu na plánování i realizaci činností. Jak v modelu heterogenním tak homogenním jsou pedagogové, kteří si uvědomují, že musejí vycházet z poznání dítěte i dynamiky skupiny. Tito pedagogové vycházejí již při plánování z požadavků, které jsou založené na znalosti schopností a možností dětí. Vycházejí ve své práci z vlastní i dětské zkušenosti. Umožňují dětem rozvíjet samostatnost a vycházejí z výběru dětí. Jsou ochotné těžit z dané situace, improvizovat a respektovat potřeby i přání dětí. Dokážou si stanovit konkrétní záměry,*

vycházet z nich a také si je zhodnotit. Většina těchto pedagogů pracuje s dětmi v modelu heterogenním. V homogenním modelu pedagog při hodnocení spíše zohledňuje schopnosti a možnosti dětí než svoji práci s nimi. Zaměřuje se na poznání dítěte, ale činnosti pedagog plánuje, realizuje a hodnotí často z pohledu předaných informací dítěti. Co děti umějí, znají, co se ještě musí naučit, aby byly adekvátně připravené na vstup do vyššího ročníku mateřské a základní školy. Jejich plánování, realizace i hodnocení směřuje k průměru skupiny dětí. Spíše vychází z porovnávání znalostí dětí než z poznání osobnosti dítěte. Při vlastní realizaci činností vychází ze své zkušenosti. Většinou právě pedagogové v homogenním modelu nevycházeli ze zkušeností dítěte, nerespektovali přání dětí. Činnosti realizovali převážně ve třídě, nevyužili situace a při hodnocení byli spokojeni s průběhem. Jak si činnosti dobře naplánovali, tak se jim úspěšně povedly.

Z celkového vyhodnocení druhého výzkumného úkolu vyplynuly tyto souvislosti: Záleží pouze na osobnosti pedagoga, jak přistupuje k dítěti. Jestli respektuje jeho schopnosti a možnosti. Zda se pedagog zaměřuje na dítě s cílem rozvíjet jeho osobnost nebo se soustředí na rozvoj dítěte s cílem školní připravenosti. Není zde striktně vymezeno, zda pedagog výchovně vzdělává v modelu věkově heterogenním či homogenním. Mohu pouze konstatovat, že heterogenní model skýtá pedagogovi lepší podmínky pro individualizaci, které pedagog využívá.

Akční učitelský výzkum – vlastní praktická ukázka

Akční učitelský výzkum je zaměřený na ukázku mého přístupu k dětem v průběhu celého dne v mateřské škole a hodnocení tematického celku.

Při příchodu dítěte do třídy se vzájemně pozdravíme podáním ruky, oslovením. Snažím se s dítětem navázat již při příchodu oční kontakt, proto se většinou vždy skláním k dítěti či se posadím do dřepu. Tento moment mně umožní okamžitě rozpoznat náladu dítěte, komunikační dovednosti či stupeň soustředění dítěte. Děti si po příchodu volně vybírají hračky. Nemusejí mně stále sdělovat, jaké hračky či činnost si vybírají. Musejí však respektovat pravidlo pro jejich úklid – „Pokud si nechce s hračkou hrát kamarád, musím si ji po dokončení hry uklidit nebo se domluvit s paní učitelkou.“ Při nerespektování pravidel využívám prvky efektivní komunikace, oční kontakt s dítětem,

neverbální komunikaci, gesta i mimiku. Děti mě znají a uvědomují si, že vyžadují důsledné dodržování pravidel a vědí, co nastane při jejich nedodržování. (Přemýšlí o situaci a pravidlu, které porušily. Pokud si to uvědomí, přijdou za mnou a společně situaci rozebereme.) Respektování pravidel očekávají i ode mě. Dokážou mě přesně upozornit a opravit. Děti mají v průběhu dne během volné hry dostatečnou nabídku činností, která se odvíjí od zvoleného tématu. Záleží zde na dětech, či si činnost vyberou nebo preferují jiné činnosti. Znáám svoje děti a přesně vím, které si nabídnutou činnost vybere hned při příchodu, které později, některé vůbec. Děti se během volné hry mohou kdykoli napít. Samostatně si nalévají. Většinou tuto činnost zvládají všechny děti, konev není nikdy plná. Je pravdou, že začátky jsou vždy spojené s častým vylitím, ale i to si společně umíme uklidit. Máme v umývárně připravený pro všechny případy mop. Na toaletu děti též mohou chodit podle jejich potřeb, musejí však říci kamarádovi či mně, že odcházejí. Volná hra dětí mně umožňuje pozorovat děti a z tohoto zjištění vycházet při řízené činnosti a nabídku činností zvolit podle temperamentu daného kolektivu, momentální situace a zájmu dětí. Samozřejmě, že někdy ani já nemám výbornou náladu, děti však vždy na tento problém upozorním. Společně přemýšlíme, jak bychom tuto situaci mohli vyřešit. Při stravování dětí se zaměřuji na to, aby si děti mohly samostatně vybrat velikost i množství jídla. Podle jejich schopností si zkouší svačiny samy připravit. Vybrat si potravinu, kterou mám rád a neznámou alespoň ochutnám. Současně v dětech vytvářím a zároveň upevňuji představy o možném důsledku vlastní volby. Snažím se, aby děti přemýšlely nad svým výběrem a hlavně se uměly domluvit. Víam, jaké potraviny dítě má či nemá rádo. K dětem přistupuji vždy individuálně. Každý den začínáme řízenou činnost společným komunikačním kruhem, kde si vyprávíme zážitky, novinky. Posíláme si motivační předmět. Dodržujeme pravidlo – Mluví pouze ten, kdo drží předmět. Dítě, které nechce vyprávět, to nám ostatním řekne. Společně se pozdravíme motivačním pozdravem a popřáním (pohlazením) „krásného dne“. Motivační pozdrav nás provází celým tematickým celkem a vždy je spojen s pohybem (na místě i v prostoru). Z poznání kolektivu dětí využívám tuto kombinaci pohybu při pozdravu vždy. Často zařazuji činnosti, které vycházejí z našeho regionu. Chodskou hudbu, písničku či tanec. Jsem toho názoru, že využití regionálního kulturního dědictví do činností mateřské školy patří a umožňuje mi individuálně i individualizovaně rozvíjet melodičnost, citovost, smysl pro rytmus, lásku

k rodině, ke své zemi. Současně se od těchto činností odvíjí pracovitost i přátelství. Tento dar našich předků přispívá k harmonickému rozvoji dítěte předškolního věku. K regionálnímu využití uvádím stručnou týdenní nabídku činností z tématu „Přijela pout“ (Činnosti různě kombinuji a rozvíjím jejich využití):

- Prohlížení knih, zpěvníků, fotografií, pohledů
- Ukázka a ochutnávka chodských koláčů
- Výroba vlastních koláčů – využití různých technik a materiálů
- Zpět a tanec chodských písní - Můj zlatý Honzíčku, Já ráda miluju takovýho chlapce (příloha č. 11), Do Klenčí je cesta, Štýry koně ve dvoře (příloha č. 11)
- Poslech chodských dudáckých skupin, souborů i různých hudebních obměn chodského folklóru – reprodukováná hudba
- Ukázka hry na tradiční chodské hudební nástroje – spolupráce se ZUŠ
- Návštěva chodského muzea, kostela
- Hry založené na regionální písni

Název tematického celku: Černý! Rohatý! Ble, ble, ble . . .

Časové zařazení tématu: prosinec

Počet dětí při realizaci: 19 - 13

Záměr celku: Pomocí motivačních činností společně i individuálně překonávat strach. Vytvářet přátelské vztahy a rozvíjet tvořivost, představivost a fantazii dětí. Podporovat komunikační dovednosti. Vlastní vyjádření představ, přání, zážitků.

Činnosti: Sluchové, dramatické, environmentální, taneční a pohybové hry, honičky, vyjadřování pocitů, komunikační kruh, motivační říkadla, zpěv, poslech a improvizace na reprodukovanou hudbu, ochutnávka.

Výstupy z činností: rozvoj artikulačních schopností, hrubé a jemné motoriky, ovládání pohybového aparátu, rozvoj komunikačních dovedností, rozvoj kulturně-estetických schopností, rozvoj soustředění a udržení pozornosti, rozvoj kontroly

vlastního chování, myšlení - kreativní a přicházet s vlastními nápady, rozvíjet představivost a fantazii, chovat se ohleduplně a empaticky, uvědomovat si citové prožitky

Pomůcky a potřeby: otevřené okno (musí být ve třídě velká zima), starou nůši, seno, dopis (opálený, zmačkaný, špinavý), ocasy ze silonových punčoch, různé druhy materiálu, magnetofon, nahrávka – Metallica + Novák (Budlíky), burizony, vonné tyčinky, brambory, zelí, cibule, kyselé okurky, vykrajovátko, příborové nože, plechy, pečící papír,

Hodnocení: Skvělé, krásné, hravé, úžasné. Perfektní využití vnitřní motivace spojené s daným tématem. Výborné využití nápadů dětí – drbání čertovského kožichu = společně (řada). Perfektní práce s hlasem, reakce na děti – stálé držení momentu překvapení = děti neuvěřitelně soustředěné a pozorné. Výborná návaznost mezi statickými a dynamickými činnostmi = soustředění na činnosti. Výborný nápad s ochutnávkou – děti ochutnaly všechno i cibuli. Diferencovaně jsem volila činnosti. Vyvážené individuální, individualizované, skupinové i frontální. Ideální počet dětí. Kdyby byl každý týden jako tenhle. Paráda. Skvěle jsme si ho všichni užili. Tento týden nemůžu napsat negativní hodnocení. Precizně naplánované. Při realizaci jsem vycházela z dynamiky skupiny i individuálních schopností a možností dětí. Některé činnosti jsem prostě riskla. Všichni jsme byli tento týden děti úžasní.

2. 3 Řešení úkolu č. 3: Posoudit rozdíl věkově heterogenního a homogenního modelu v kooperaci dospělých podílejících se na výchově a vzdělávání dětí pro individualizaci v mateřské škole

Cílem třetího výzkumného úkolu je posoudit rozdíly v kooperaci dospělých podílejících se na výchově a vzdělávání ve věkově heterogenním a homogenním modelu. Jakým způsobem spolupracují pedagogové konkrétní mateřské školy s rodinou dítěte, se zaměstnanci mateřské školy a s poradenskými centry.

Součástí podmínek mateřské školy pro individualizaci výchovy a vzdělávání ve věkově heterogenním a homogenním modelu je důležitá spolupráce s rodinou dítěte a všemi složkami, které se na tomto procesu podílejí, a tyto informace využít ve výchově

a vzdělávání dětí. K řešení třetího úkolu jsem využila výzkumnou techniku *přímého pozorování*, při které jsem měla možnost nahlédnout do *záznamů* vedlejších činností mateřských škol, a zároveň mně bylo umožněno nahlédnout do všech *prostorů školy*. Ke zjištění tohoto výzkumného úkolu jsem využila i informací z *internetových stránek* konkrétní mateřské školy.

1) Spolupráce s rodinou

Uvědomuji si, že hlavní slovo ve výchově dětí má rodina. Poznání rodinného prostředí je pro pedagogy v individualizaci předškolní výchovy a vzdělávání základním východiskem. Víím, že rodinné prostředí by mělo zůstat prvořadým a prvotním prostředím, ve kterém je dítě vychovááno, ale mateřská škola rozšiřuje dětské obzory. Spolupracuje, podněcuje a v nemalé míře i usměňuje některé výchovné prostředky rodiny. Efektivní spoluprací mateřské školy a rodiny přispíváme k harmonickému rozvoji dítěte. Nalézt cestu k rodinám dětí a ke spolupráci je podle mého názoru jedním z nejtěžších úkolů, které mateřské škola a pedagog má.

2) Spolupráce zaměstnanců mateřské školy

Podle mého názoru je pro individualizaci nutná spolupráce všech zaměstnanců mateřské školy, vždyť ne pouze pedagog může jít dětem vzorem a příkladem. Spolupráce dětí i pedagogů s paní kuchařkou rozvíjí v dětech samostatnost i komunikaci. Umožňuje dětem vyjádřit svá přání ohledně velikosti porce či výběru. Pomoc ostatním zaměstnancům mateřské školy v dětech podporuje zájem o nové, nepoznané a vede je k rozvoji motorických, kognitivních, estetických i citových funkcí.

3) Spolupráce s poradenskými centry

Významná je pro individualizaci také spolupráce s poradenskými službami, jejichž význam stále stoupá. Příčinou vzrůstajících požadavků na tyto služby mohou být stále složitější podmínky pro orientaci mladého člověka ve společnosti, nové úkoly s integrací dětí se zdravotním handicapem, vyšší nároky na činnosti spojené s prevencí sociálně patologických jevů a neposlední řadě v individualizaci nutný individuální přístup k dítěti.

4) Spolupráce se zřizovatelem

Pokud hovořím o individualizaci dětí v mateřské škole, nemohu opomenout spolupráci se zřizovatelem mateřské školy. Této spolupráci se nebudu hlouběji věnovat, i když též ovlivňuje individualizaci v mateřské škole. Úspěšná spolupráce s těmito složkami je v mateřské škole viditelná již na první pohled. Zřizovatel ovlivňuje individualizaci technickou úpravou budovy, zařízením a vybavením školy, tedy poskytnutými finančními prostředky. V jeho kompetenci je též volba složení zaměstnanců mateřské školy včetně pedagogického sboru a především zřizovatelem pověřené vedení mateřské školy. Od zřizovatele mateřské školy vycházejí i změny týkající se počtu dětí v mateřské škole. Pokud navýšení počtu dětí povolují hygienické normy, záleží pouze na zřizovateli, zda výjimku mateřské škole povolí či nikoliv. Zřizovatel stanovuje též výši školného. Všechny tyto citované složky ovlivňují individualizaci v mateřské škole. Podle mého názoru by každý zřizovatel měl podporovat výchovu a vzdělávání dětí ve své obci, městě, protože prestiž školy je výrazným pilířem prezentace obce, města.

5) Spolupráce se základní školou

Pro individualizaci výchovy a vzdělávání je v neposlední řadě důležitá i spolupráce mateřské a základní školy. Pedagogům základních škol je mateřskou školou umožněno seznámení se s dětmi. Mohou poznat individuální schopnosti i možnosti dětí v prostředí, které dobře znají. Dětem je umožněno nahlédnout do prostorů školy základní, seznámit se s třídou, režimem i s pedagogem. Na základě pozorování a konzultací mohou pedagogové hledat společnou cestu pro individualizaci výchovy a vzdělávání dětí, navázat základní vzdělávání na již poznaných skutečnostech. V praktické části se nebudu této spolupráci hlouběji věnovat. Uvádím pouze názory a očekávání pedagogů prvního stupně základních škol. Chtěla jsem vědět, jaké vědomosti musejí podle nich děti mít, když nastupují do základní školy. Některé děti z pozorovaných mateřských škol nastupují k těmto pedagogům: *„Není potřeba nějak výrazně spolupracovat s mateřskou školou. Každá z nich pracuje stejně podle jiného vzdělávacího programu, jako my. My musíme děti naučit číst, psát a počítat. Individualizace je sice příjemná idea, ale my musíme děti vzdělávat. Nemůžeme se zabývat osobností dítěte, vždyť dítě*

osobností v pravém slova smyslu ani není. Důležité je, aby děti, které vstoupí na půdu základní školy, uměly základní normy slušnosti. Zvládaly základní hygienické potřeby a uměly je korigovat. Dokázaly se soustředit alespoň 4 – 5 minut na cokoli. Očekáváme, že děti umějí počítat alespoň do pěti a znají základní písmena. Rozeznávají geometrické tvary, umějí se orientovat v prostoru. Samozřejmě umějí správně mluvit a držet tužku. O čtenářské gramotnosti vůbec nemluvíme. Děti nejsou k tomuto vůbec vedeny. Největším problémem jsou rodiče, kteří nemají zájem o dítě a dění školy. Děti nejsou připraveny na školu ani vedeny k samostatnosti.“ Při položení otázky – Zda si dovedou představit provázanost pedagogů mateřské školy a základní v první a druhé třídě základní školy, mně přes prvotní zděšení vůbec nikdo neodpověděl. Raději přešli k jinému tématu.

Z rozhovorů jasně vyplývá, že pedagogové konkrétní základní školy očekávají od dětí připravenost. Znat, vědět, umět, poslouchat, soustředit se, být samostatný. O individuálních potřebách, schopnostech i možnostech, tvořivosti dítěte není ani zmínka. Zarážející je pro mě informace týkající se osobnosti dítěte. Dítě podle pedagogů nemá názor, ale musí znát základní normy slušného chování. Uvědomuji si, že nemohu tyto názory považovat jako objektivní výzkum. Chtěla jsem pouze uvést příklad představ některých pedagogů základní školy.

Indikátory, které uvádím, vycházejí z prvních tří uvedených aspektů, z důvodu přímého podílení na výchově a vzdělávání dětí ve věkově heterogenním a homogenním modelu v mateřské škole, která směřuje cestou individualizace.

Indikátory:

- v rámci možností se zapojují do chodu třídy i ostatní pracovníci mateřské školy
- mají rodiče dostatek přesných informací o chodu mateřské školy, třídy o jejich pomoci
- pořádají se pravidelné třídní schůzky
- je využita pomoc rodičů a jiných dospělých ve třídě
- za pomoc rodičů je projeven dík, jak
- je využita pomoc ze strany poradenských služeb

Vyhodnocení výzkumného úkolu č. 3:

Z výsledku pozorování, záznamů mateřské školy, prostředí a informací na internetových stránkách vyplývá **shodné** vyhodnocení: Mateřské školy s věkově heterogenním a homogenním modelem se snaží přiblížit rodině a na základě získaných informací společně vychovávat a vzdělávat dítě. V obou modelech pedagogové získávají informace o dítěti na základě úvodních dotazníků, rozhovorů s rodiči. Všichni využívají třídních schůzek k předávání informací týkajících se chodu mateřské školy i při řešení různých témat dané třídy. Aktuality pro rodiče mají oba modely vystavené při vstupu do mateřské školy či třídy. Tyto a podrobnější informace o škole jsou uvedené i na internetových stránkách dané mateřské školy.

Z výsledku pozorování, záznamů mateřské školy, prostředí a informací na internetových stránkách vyplývá **rozdílné** vyhodnocení: V heterogenním modelu jedné pozorované mateřské školy se pedagogové snaží přiblížit a poznat rodinu. Pořádají tvořivé odpoledne, různé společné akce, při kterých vymýšlejí různé nabídky činností, u kterých rodiče s dětmi spolupracují. Využívají nabídky činností rodičů a formou prezentace předávají informace dětem v mateřské škole. Též se společně s pedagogy mateřské školy podílejí i na úpravách a údržbě školní zahrady. V této mateřské škole heterogenního modelu výchovy a vzdělávání spolupracují všichni zaměstnanci na chodu mateřské školy. Paní kuchařka vychází pedagogům vstříc při sestavování jídelníčku tak, aby svým složením vyhovoval tematickým celkům. Například při oslavě Vánoc, Velikonoc či čarodějnic. Při přípravě jídla využívá bylinky ze školní zahrady, spolupracuje při kompostování potravin. Respektuje požadavky dětí při výběru množství či velikosti jídla. Příjemným přístupem k dětem akceptuje jejich požadavky. Děti v heterogenním modelu této mateřské školy spolupracují i s paní uklízečkou. Děti si mohou ponechat různě v prostoru třídy i herny rozestavěné stavby. S panem školníkem spolupracují při zahradních pracích, různých jednoduchých opravách. Všichni společně vytváří prostor pro individualizaci výchovy a vzdělávání v mateřské škole. V další mateřské škole s heterogenním a homogenním modelem jsem se se spolupráci všech zaměstnanců školy na výchově a vzdělávání dětí nesetkala. V těchto mateřských školách ostatní zaměstnanci pomáhají pouze při oblékání dětí či úklidu hraček a dohlídání dětí. V heterogenním modelu pedagogové doporučují rodičům

spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou v oblasti školní zralosti, logopedické prevence či preventivních programů.

V mateřské škole s modelem homogenním mají pedagogové přesně stanovené konzultační hodiny pro rodiče dětí. Též v tomto modelu pedagogové pořádají besídky, kde rodičům prezentují činnosti, které se děti během roku naučily.

Z tohoto zjištění vyplývá, že závisí pouze na snaze pedagogů konkrétní mateřské školy, jakým způsobem přistupují ke kooperaci dospělých při výchově a vzdělávání dětí ve věkově heterogenním či homogenním modelu. V obou modelech se pedagogové snaží o spolupráci s rodinou. V kooperaci zaměstnanců je ve věkově heterogenním a homogenním modelu rozdíl. V heterogenním modelu preferují spolupráci všech zaměstnanců, v modelu homogenním se omezují pouze na kooperaci pedagogického sboru.

Akční učitelství - vlastní praktická ukázka

Komunikace s rodiči

S rodiči dětí se snažím komunikovat při každodenní kontaktu s nimi. V nevázaném rozhovoru zjišťuji postoje a přístupy rodiče k výchově a vzdělávání jejich dítěte. Společně řešíme pozitivní i problémové situace, které dítě má. Musím říci, že při rozhovorech, kdy musím tyto negativní situace řešit, využívám jako příklad sebe, moji dceru či ostatní rodinné příslušníky. Tyto příklady uvádím pouze z důvodů navázání lepšího kontaktu s rodiči či z důvodu, že nejsou jedinými rodiči, kteří řeší problémy s dítětem. Zde musím konstatovat, že pedagogovi nestačí být vzdělaný pouze v oblasti psychologie, pedagogiky, ale musí mít i notnou dávku diplomacie a taktu. Informace, které mně rodiče jsou ochotni poskytnout, dále využívám při plánování, realizaci a individuálním přístupu k dítěti.

Komunikace s provozními zaměstnanci

Využívám i spolupráci s paní kuchařkou. Často do činností s dětmi zařazuji aktivity, které jsou založené na praktických ukázkách i zkušenostech. Uvádím příklady, bez kterých se spolupráce s kuchyní neobejde:

- Příprava ovocného či zeleninového salátu
- Příprava kompotu
- Příprava pití s využitím bylinek ze školní zahrady
- Pečení závinu, perníčků, vánoční cukroví, velikonoční beránek
- Zavařování kompotů
- Pečení povidel
- Třídění odpadu
- Ochutnávky bylinek – čerstvé x sušené

Paní uklízečka mně též vychází vstříc. Můžu s dětmi využívat různé techniky, které s sebou nesou hodně nepořádku. Dětem je umožněno si ponechat stavby do příštích dnů. My paní uklízeče zase pomáháme s menším úklidem, např. omývat stoly po jídle a uklízet židličky.

2. 4 Řešení úkolu č. 4: Zjistit priority, představy a zkušenosti předškolních pedagogů v rozvíjení dítěte v daných modelech výchovy a vzdělávání

Cílem čtvrtého výzkumného úkolu je zjistit priority konkrétních pedagogů předškolního vzdělávání ve věkově heterogenním a homogenním modelu. Zjistit představy a zkušenosti předškolních pedagogů týkající se individualizace ve výchově a vzdělávání dětí v mateřské škole.

Ke zjištění tohoto výzkumného úkolu jsem využila jako výzkumnou techniku *nestandardizovaného, individuálního rozhovoru s konkrétními pedagogy a dotazníku*.

Rozhovory s konkrétními pedagogy předškolního vzdělávání probíhaly individuálně. Při mém pozorování ranních a řízených činností jsem prováděla, pokud byl vytvořen prostor, rozhovory průběžně, během činností. Další hned po dokončení činnosti či v průběhu ranních her. Soustředila jsem se na poznání pozorovaných pedagogů. Zaměřila jsem se na získání informací ohledně priorit, které pedagogové v heterogenních a homogenních modelech ve výchově a vzdělávání dětí v mateřské škole mají. Soustředila jsem se též na možnost volby pedagogů, zda chtějí vzdělávat děti v heterogenním či homogenním modelu, jaký model pedagogům více vyhovuje a

zda by si dokázali představit pracovat s dětmi v modelu druhém, než nyní působí. Využila jsem metodu průběžných verbálních výpovědí z důvodu uvolněného přístupu k pedagogovi a větší otevřenosti pedagogů. Zaměřila jsem se na poznání osobnosti pedagoga. Snažila jsem se vytvořit atmosféru bez stresujících momentů z pocitu kontroly jejich práce. Z tohoto důvodu jsem nevyužila diktafon ani jiný audio či video přístroj. Výsledky výpovědí jsem zaznamenávala formou zápisu. (příloha č. 12)

Pro získání informací o zkušenostech a představách předškolních pedagogů s individualizací ve výchově a vzdělávání dětí jsem využila **dotazníkovou metodu výzkumu**. Stanovila jsem si tři předpoklady, které jsem zaměřila na zjištění postojů a představ předškolních pedagogů vzdělávajících děti v heterogenním či homogenním modelu s problematikou individualizace.

Předpoklad č. 1: *Předpokládám, že předškolní pedagogové heterogenního a homogenního modelu nejsou jednotní v názorech na tvrzení, které charakterizuje individualizaci výchovy a vzdělávání dětí v mateřské škole.*

Předpoklad č. 2: *Ověřuji, že záleží na předškolním pedagogovi heterogenního a homogenního modelu, jakým způsobem vytváří prostředí, ovlivňuje spolupráci dospělých a umožňuje interpretaci nových směrů.*

Předpoklad č. 3: *Předpokládám, že největším problémem, který neulehčuje individualizaci dětí v heterogenním i homogenním modelu výchovy a vzdělávání v mateřské škole, tak jak si ji předškolní pedagogové představují, jsou vysoké počty dětí na třídách.*

V dotazníku jsem zvolila otázky uzavřené i otevřené. Pedagogům jsem umožnila jak odpověď ano – ne, tak jsem jim dala prostor pro podrobnější informace, při kterých se mohli sami rozhodnout o délce i obsahu odpovědi. V sestavení otázek jsem se snažila o to, aby mně respondenti pomohli hlouběji proniknout do problematiky individualizace výchovy a vzdělávání dětí v mateřských školách. (příloha č. 13) Vstupní část dotazníků jsem zaměřila na informace, které zahrnují seznámení s důvodem vyplnění dotazníku, s jasnými pokyny pro vyplnění a s poděkováním za čas, trpělivost a spolupráci. Další část dotazníku obsahovala evidenční údaje respondenta. Jedná se o

složení třídy a model výchovy a vzdělávání. Zaměřila jsem se na počty dětí na třídách a v jaké lokalitě se mateřská škola, ve které respondent pracuje, nachází. Dotazované jsem vyzvala k odpovědím, které se týkaly dosaženého vzdělání i délky jejich praxe. Poslední otázkou evidenční části bylo zjištění pohlaví respondentů. V části vlastního zadání jsem se soustředila na otázky, které sledují stanovený cíl práce. První otázka v dotazníku byla jedinou, u které pedagogové měli možnost volby mezi čtyřmi variantami odpovědi. První varianta sice vycházela z poznání dítěte, ale pouze za účelem maximálního úsilí připravit dítě na vstup do základní školy. Druhá varianta podle mého názoru přesně vystihuje charakter individualizace. Je zde vyjádřen respekt k dítěti, jeho individuálním schopnostem i možnostem. Vnímá dítě jako součást skupiny, zároveň jeho individualitu. Je zde vyjádřen individuální přístup a diferenciací výuky, které jsou hlavní podmínkou individualizace. Třetí varianta hovořila pouze o individuálním přístupu k dítěti, rozvoji jeho problémových složek a odpovídajícímu vývojovému stadiu dítěte. Varianta číslo čtyři preferovala volný způsob výchovy a vzdělávání, bez zásahu pedagoga. Respondenti si museli vybrat pouze jednu variantu, která podle jejich názoru nejvíce charakterizuje individualizaci výchovy a vzdělávání dětí v mateřských školách. Druhá otázka se týkala mateřské školy, zda nabízí možnosti k vytvoření podnětného prostředí. Otázka třetí se zabývala rodinou a jejím postavením v individualizaci. Čtvrtá otázka vycházela ze spolupráce všech pracovníků mateřské školy, zda je tato spolupráce v individualizaci důležitá či nikoli. U otázky číslo pět se respondenti mohli zamyslet nad využitím alternativních směrů v mateřské škole. Prostor pro názory, postřehy, vize poskytovala otázka číslo šest.

Vyhodnocení výzkumného úkolu č. 4:

Z vyhodnocení rozhovorů vyplývají tyto souvislosti: Pedagogové ve věkově heterogenním a homogenním modelu výchovy a vzdělávání dětí v mateřské škole pro individualizaci mají **rozdílné** pohledy na výchovně-vzdělávací cíle. Tyto souvislosti jasně vyplývají z priorit, které pedagogové v rozhovorech uvádějí. Ve věkově heterogenním modelu jsou pedagogové jednotní v prioritách vlastního pedagogického působení. Hlavním smyslem a prioritou jejich práce je spokojené a

šťastné dítě. Snaží se vytvořit prostředí, které je klidné, pohodové a je zde příjemná atmosféra. Dokázat motivovat sebe i děti, vzbuzovat v nich empatii. Podporovat v dětech samostatnost a vést je k tomu, aby uměly vyjádřit svůj názor i postoje. Nevycházet striktně z učení, ale rozvíjet dítě po všech stránkách. Důležitý je osobností rozvoj dítěte. „*Raději míň s úsměvem, než hodně a za každou cenu.*“ *Když se ve školce bude líbit mně a mým kolegyním, bude se tu líbit a dobře dařit i dětem.*“ Problém, který výrazně ztěžuje práci pedagoga a narušuje chod třídy, je podle jejich názorů nepravidelná docházka dětí do školy a dvouleté děti. Tyto děti do mateřské školy nepatří. Jsou ještě malé a zvyklé trávit den doma s rodinou, rodiči. Výrazným problémem, který nevytváří dostatečné podmínky pro individualizaci v mateřské škole, jsou vysoké počty dětí na třídách.

Ve věkově homogenním modelu většina pedagogů uvádí za svoje priority ve výchově a vzdělávání dětí připravenost dětí na školu. Hlavní smysl jejich práce s dětmi je učení. Hlavním problémem, který pedagogům ztěžuje práci, jsou podle jejich názoru rodiče. „*Volná výchova ze strany rodičů je velice znát. Děti nejsou schopné reagovat na povely, někdy jim ani nerozumí. Výrazně se zhoršila i řeč dětí. Jak potom můžeme děti vzdělávat, když mají tak závažné nedostatky.*“ Neříkám, že ani pedagogové v modelu věkově heterogenním se nepotýkají s nezájmem některých rodičů, ale snaží se i tyto rodiče zapojit do dění v mateřské škole, jak už jsem uvedla výše.

Většině pedagogů vyhovuje pracovat v modelu, ve kterém v současnosti pracují. Velice mě zarazil jeden názor p. učitelky, který zde cituji: „*Nedovedu si představit, že bych učila v heterogenním modelu. Že bych měla každé dítě znát a umět podle toho pracovat. Nedovedu si představit, jak v heterogenním modelu můžete děti připravovat na školu.*“ Jedna pedagožka, která měla možnost pracovat v obou modelech v různých mateřských školách, uvádí: „*Mně naprosto nevyhovuje homogenní model výchovy a vzdělávání dětí. Mám pocit, že pro dnešní děti je mnohem důležitější sociální a osobností rozvoj, než striktní příprava na školu. Neříkám, že je to úplně špatně, děti se musí naučit vnímat a soustředit, ale chít, aby se děti ve školkách učily písmenka a jiné věci, mně přijde zbytečné. Na to je specialista základní škola. Pracovala jsem v heterogenním modelu a ráda bych se k němu vrátila. Více mně vyhovuje.*“

Dotazníky jsem rozeslala do 150 státních mateřských škol v celé české republice pomocí internetu. Požádala jsem ředitele či vedoucí pedagogy mateřských škol o další rozeslání jejich kolegům. Oslovila jsem touto cestou mateřské školy ze 13 krajů ČR - Karlovarský, Ústecký, Liberecký, Středočeský, Jihočeský, Vysočina, Pardubický, Královéhradecký, Olomoucký, Moravskoslezský, Zlínský, Jihomoravský a Plzeňský. V každém kraji jsem si pomocí internetu www.firmy.cz našla adresy 9 mateřských škol a odeslala dotazníky. Mateřské školy jsem se snažila vybírat vyváženě podle lokality, velikosti a počtu dětí ve škole. Pouze v Plzeňském kraji jsem oslovila přes internet 33 mateřských škol. Prahu jsem vynechala, protože jsem dotazníky zasílala přímo svým kolegyním jmenovitě. Dalších 80 dotazníků jsem zaslala též elektronickou poštou přímo na adresu svým kolegyním z Karlovy a Jihočeské univerzity. Všechny dotazníky se mně podařilo odeslat, žádný nebyl nedoručen. Zbýlých 30 dotazníků jsem předala osobně kolegyním a kolegům k vyplnění. Tyto dotazníky mně byly předány osobně, zaslány českou poštou či emailem.

Tab. č. 1: Návratnost doručených dotazníků:

	Odeslané	Nedoručené	Vyplněné	Nevyplněné
Počet dotazníků	260	0	53	207
Údaje v procentech	100%	0%	20%	80%

Graf č. 1: Návratnost doručených dotazníků:

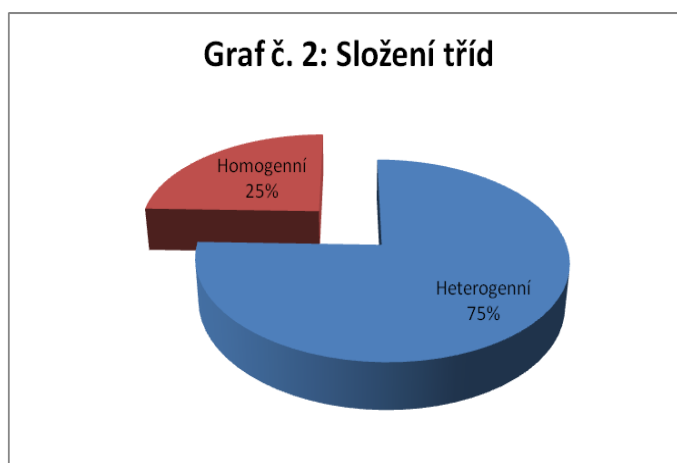


Uvědomuji si, že jsem vypracovala dotazník, který nebyl jednoduchý a muselo se nad jeho vyplnění přemýšlet. Nešlo pouze o zaškrtnutí odpovědí. Byla jsem s tím ze strany vedoucí práce a kolegyň, se kterými jsem dotazník konzultovala, seznámena. Doufala jsem, že pedagogové mají zájem o vyjádření svých postřehů, poznatků, názorů, vizí, tužeb a přání. Jsem velice zklamaná z počtu vyplněných a došlých dotazníků. Návratnost byla pouze dvacetiprocentní..

Tab. č. 2: Složení tříd:

Složení třídy	Heterogenní	Homogenní	Celkem
Počet respondentů	40	13	53
Údaje v procentech	75%	25%	100%

Graf č. 2: Složení tříd:



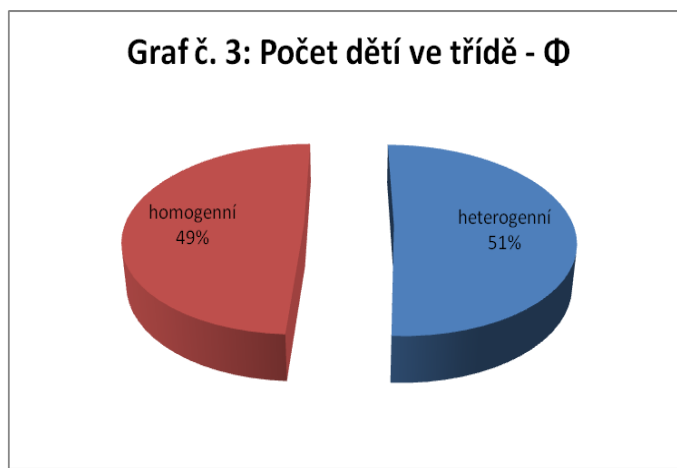
Převážně jsem oslovila (podle informací z internetových stránek – 10. 9. 2012) mateřské školy, které vzdělávají děti v modelu heterogenním. Proto nejspíše tato skupina výrazně převyšuje skupinu respondentů, kteří pracují s dětmi v modelu homogenním.

Tab. č. 3: Počet dětí ve třídě:

Složení třídy	heterogenní	homogenní	Celkem
Počet dětí ve třídě – Φ	25,5	24,7	25,3
Data v procentech	51%	49%	51%

Φ – znak pro průměr (průměrové hodnoty zaokrouhleny na jedno desetinné místo)

Graf č. 3: Počet dětí ve třídě:



Počty dětí ve třídách se v obou modelech a ve všech oslovených mateřských školách pohybují od 18 do 28. Vycházet ve vyhodnocení tohoto záznamu z průměrových hodnot mně přišlo jako jediné a výstižné východisko. Všechny pomocné výpočty uvádím v příloze č. 14.

Tab. č. 4: Lokalita mateřské školy:

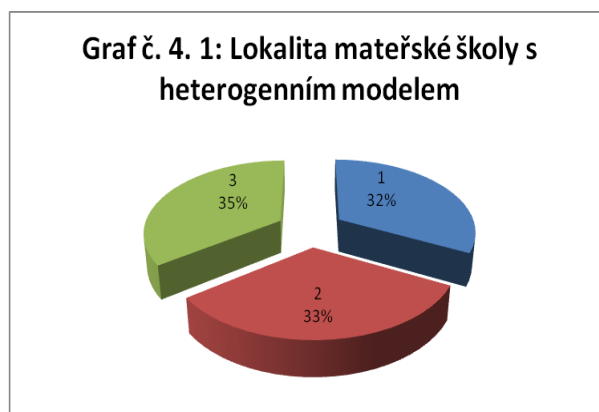
Lokalita	Vesnice	Město	Praha	Celkem
Celkové údaje	18	19	16	53
Celkové údaje v procentech	34%	36%	30%	100%
Heterogenní model	13	13	14	40
Údaj v procentech	32,5%	32,5%	35%	100%
Homogenní model	5	6	2	13
Údaj v procentech	39%	46%	15%	100%

Snažila jsem se o vyvážené oslovení mateřských škol v různých lokalitách České republiky, i když v některých krajích převažovala města. Tato snaha vyplývá i z výsledných vyhodnocených hodnot z doručených dotazníků.

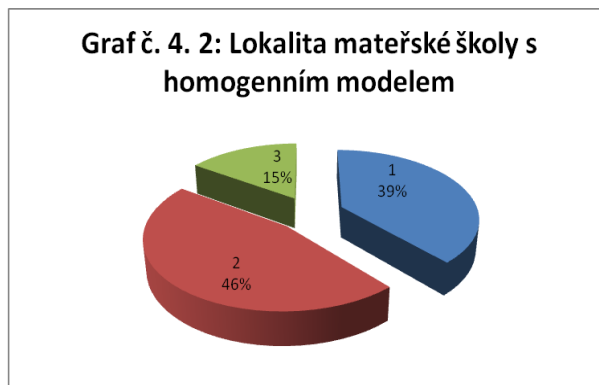
Graf č. 4: Lokalita mateřské školy:



Graf č. 4. 1: Lokalita mateřské školy s heterogenním modelem



Graf č. 4. 2: Lokalita mateřské školy s homogenním modelem



I když jsem nebyla spokojená s počtem došlých dotazníků, respondenti, kteří mně odpověděli, předčili má očekávání. Vyvážený poměr mezi pedagogy, kteří jsou ze tří určených lokalit a pracující ve věkově heterogenním či homogenním modelu, je pro mě překvapivý. K poklesu pedagogů vzdělávajících v homogenním modelu došlo pouze v Praze, ale v poměru k ostatním v tomto modelu není tato hodnota výrazně nižší.

Tab. č. 5: Dosažené vzdělání pedagoga:

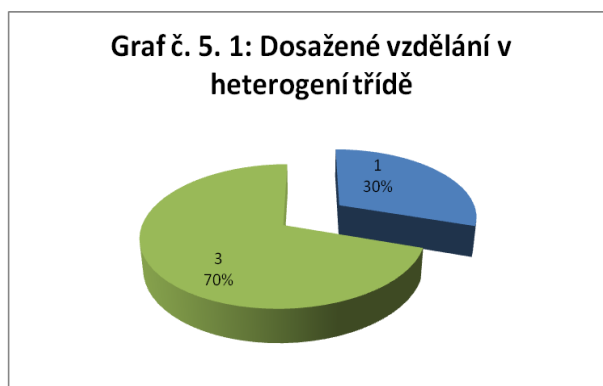
Složení třídy	heterogenní	homogenní	celkem
Úplné středoškolské	12	8	20
Údaj v procentech	30%	62%	38%
Vysokoškolské	28	5	33
Údaj v procentech	70%	38%	62%

Z vyplněných dotazníků jasně vyplývá, že nejvíce respondentů má vysokoškolské studium. Domnívám se, že je zde viditelná solidarita, pochopení a pomoc ze strany těchto pedagogů. Dokáží si představit, jak je těžké a vyčerpávající se dále vzdělávat a pracovat na zdárném dokončení diplomové práce.

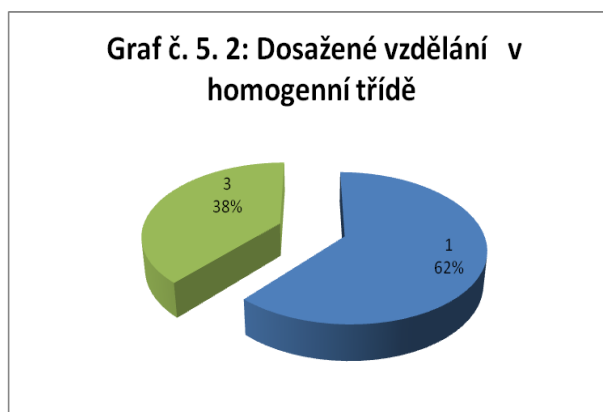
Graf č. 5: Dosažené vzdělání pedagoga:



Graf č. 5. 1: Dosažené vzdělání pedagoga v heterogenní třídě:



Graf č. 5. 2: Dosažené vzdělání pedagoga v homogenní třídě:



Ve věkově heterogenním modelu více než dvojnásobkem převyšuje vysokoškolské vzdělání pedagogů nad vzděláním úplným středoškolským. Ve věkově homogenním modelu je výsledek dotazníkového šetření přesně opačný. Úplné středoškolské vzdělání pedagogů převyšuje méně než dvojnásobkem pedagogy se vzděláním vysokoškolským. Z šetření tedy vyplývá, že většina pedagogů, kteří mají vysokoškolské vzdělání, pracuje v modelu věkově heterogenním. Naopak pedagogové s úplným středoškolským (střední pedagogická škola) pracují více ve věkově homogenním modelu výchovy a vzdělávání v mateřských školách.

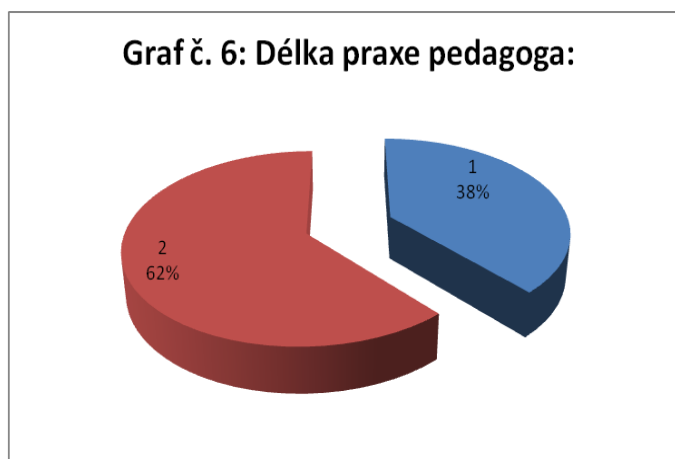
Tab. č. 6: Délka praxe pedagoga:

Složení třídy	Heterogenní	Homogenní	Celkem
Délka praxe – Φ	16,4	26,4	18,9
Délka práce - Φ v procentech	38%	62%	20%

Φ – znak pro průměr (průměrové hodnoty zaokrouhleny na jedno desetinné místo)

Pro přesné určení rozdílu mezi věkově heterogenním a homogenním modelem výchovy a vzdělávání v délce praxe pedagogů jsem znovu využila průměrových hodnot ze všech došlých dotazníků. Pomocné výpočty uvádím v příloze č. 14. Rozmezí délky pedagogické praxe se u respondentů pohybují od 1 roku po 35 let. Věkově starších respondentů, kteří odpověděli na dotazník, je výrazně méně.

Graf č. 6: Délka praxe pedagoga:



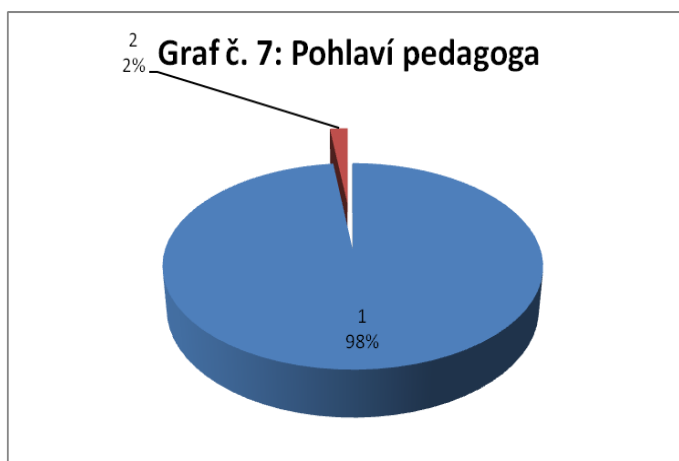
Z průměrných hodnot vyplývá, že v heterogenním modelu pracují pedagogové s kratší délkou praxe než v modelu homogenním. Tento rozdíl je přesně 10 let. Samozřejmě, že v heterogenním modelu pracují i pedagogové s delší praxí, ale je jich méně než v modelu homogenním, což vyplývá z průměrných hodnot.

Tab. č. 7: Pohlaví pedagoga:

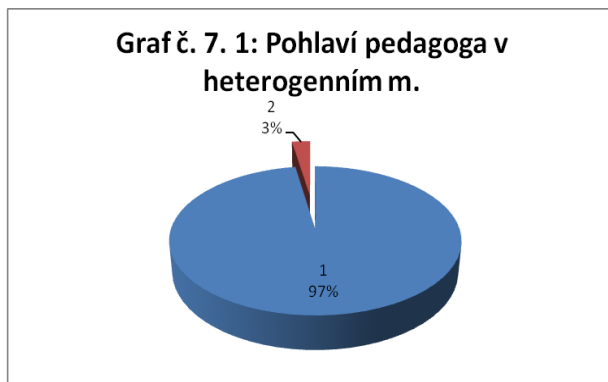
Pohlaví	Žena	Muž	Celkem
Celkový počet	52	1	53
Údaj v procentech	98%	2%	100%
Heterogenní m.	39	1	40
Údaj v procentech	97%	3%	100%
Homogenní m.	13	0	13
Údaj v procentech	100%	0%	100%

Využila jsem kontaktu na kolegu, se kterým jsem studovala na Jihočeské univerzitě k ukázce toho, že ne pouze ženy vzdělávají děti v našich státních mateřských školách. Vím ještě o jednom pedagogovi, ale ten bohužel dotazník vyplněný neodeslal. .

Graf č. 7: Pohlaví pedagoga:



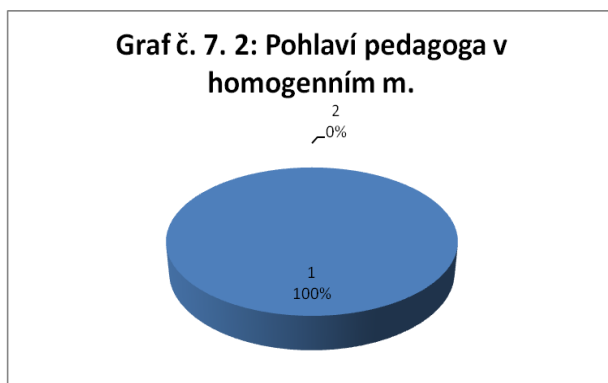
Graf č. 7. 1: Pohlaví pedagoga v heterogenním modelu:



(m - označení modelu, dále v textu grafů pouze toto označení)

Z grafu jasně vyplývá procento žen v našich státních mateřských školách. K této informaci nelze napsat více. Pouze se mně i u vysokoškolsky vzdělaného pedagoga potvrdilo, že pracuje též v heterogenním modelu výchovy a vzdělávání dětí v mateřské škole.

Graf č. 7. 2: Pohlaví pedagoga v homogenním modelu:

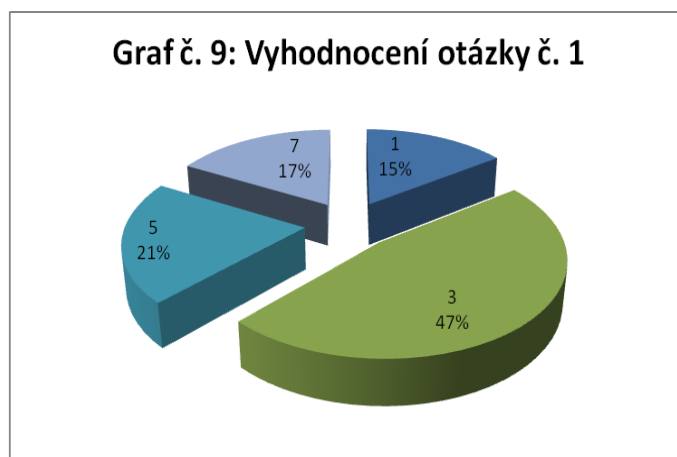


Z vyhodnocených odpovědí zobrazených v grafu vyplývá, že v homogenním modelu pracují ve státních mateřských školách pouze ženy.

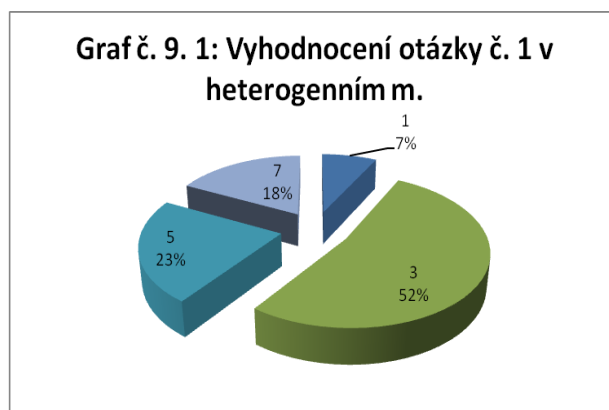
Tab. č. 9: Vyhodnocení otázky č. 1: Jaké tvrzení podle Vás nejvíce charakterizuje individualizaci výchovy a vzdělávání dětí v mateřské škole?

Složení třídy	Heterogenní	Homogenní	Celkem
Odpověď 1.	3	5	8
Odpověď 1. v %	7%	39%	15%
Odpověď 2.	21	4	25
Odpověď 2. v %	52%	31%	47%
Odpověď 3.	9	2	11
Odpověď 3. v %	23%	15%	21%
Odpověď 4.	7	2	9
Odpověď 4. v %	18%	15%	17%
Celkem	40	13	53

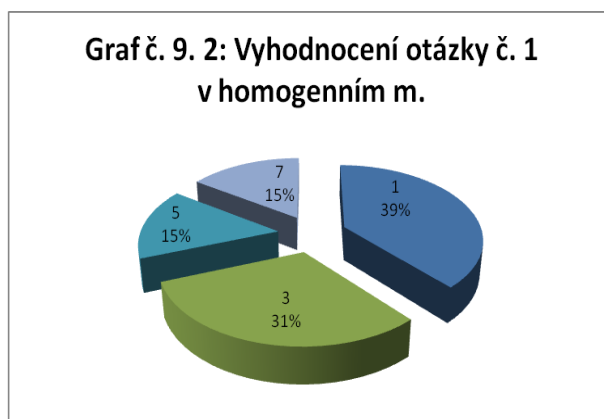
Graf č. 9: Vyhodnocení otázky č. 1:



Graf č. 9. 1: Vyhodnocení otázky č. 1 v heterogenním modelu:



Graf č. 9. 2: Vyhodnocení otázky č. 1 v homogenním modelu:



Z grafů je patrné, že více než polovina oslovených ve věkově heterogenním modelu volila možnost druhou (v grafu pod č. 3). Tato odpověď, podle mého názoru a z předešlých nabytých informací přesně vystihuje charakter individualizace a záměr předškolních pedagogů s cílem rozvíjet osobnost dítěte. V modelu věkově homogenním se pedagogové většinou přiklonili k odpovědi první (v grafu pod č. 1), ve které je individualizace prezentována a charakterizována na základě maximálního úsilí předškolního pedagoga připravit dítě na vstup do základní školy. Tento výsledek jsem předpokládala. Nepředpokládala jsem však skutečnost, že z výsledků vyplyne, že v obou modelech jsou zastoupeny všechny čtyři varianty a mají poměrně vysoké procento zastoupení. Nejspíše jsem mohla více rozvinout variantu č. 2 o přesné uvedení příkladu diferenciací výuky založené na schopnostech, možnostech, zájmu, potřebách a zvláštěnostech dětí předškolního věku. Z celkového grafu a grafů dělených podle věkově heterogenních a homogenních modelů je viditelné, že předškolní pedagogové mají výrazně odlišné názory na charakter a chápání individualizace dětí v mateřských školách.

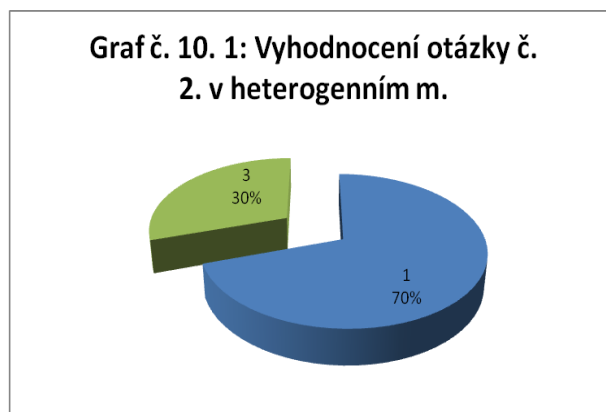
Tab. č. 10: Vyhodnocení otázky č. 2: *Je v možnostech mateřské školy vytvářet prostředí, které dítě stimuluje, citlivě podněcuje k učení, podporuje tvořivost, schopnost seberealizace a pozitivně motivuje vlastní vzdělávací úsilí způsobem, který dítěti vyhovuje?*

Složení třídy	Heterogenní	Homogenní	Celkem
Odpověď – ano	28	13	41
Odpověď - ano v %	70%	100%	77%
Odpověď – ne	12	0	12
Odpověď - ne v %	30%	0%	23%
Celkem	40	13	53

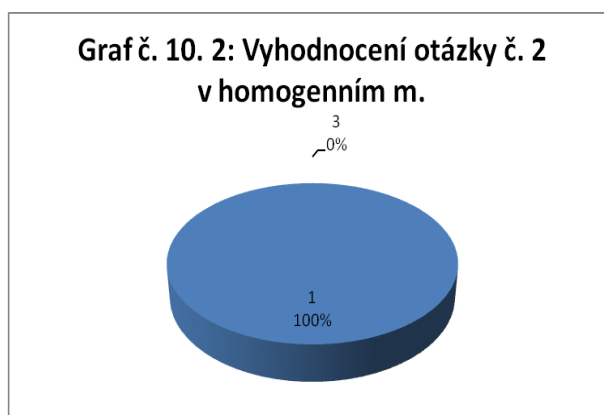
Graf č. 10: Vyhodnocení otázky č. 2.



Graf č. 10. 1: Vyhodnocení otázky č. 2. v heterogenním modelu:



Graf č. 10. 2: Vyhodnocení otázky č. 2 v homogenním modelu:



Z grafů lze vyčíst, že většina pedagogů v obou modelech se přiklání k odpovědi ano. Tedy je v možnostech mateřské školy vytvářet prostředí, které dítě stimuluje, citlivě podněcuje k učení, podporuje tvořivost, schopnost seberealizace a pozitivně motivuje vlastní vzdělávací úsilí způsobem, který dítěti vyhovuje. Z vyhodnocujícího grafu ve věkově heterogenním modelu odpovědělo 30% oslovených, že toto prostředí v mateřské škole vytvářet nelze oproti modelu věkově homogenním. Nejčastějším důvodem k negativní odpovědi ve věkově heterogenním modelu byly vysoké počty dětí na třídách, které neumožňují stimulovat dítě v optimální míře tak, jak by si pedagog představoval. Dalším důvodem je stále se zvyšující počet dětí problémových a v rozdílném chápání výchovy a vzdělávání ze strany rodiny. Jako výrazný problém pedagogové uváděli přítomnost pouze jedné učitelky na třídě.

Typické vyjádření: „Každé dítě v určitém věku potřebuje přítomnost dalších dětí, jejichž přítomnost sama o sobě působí pozitivně na rozvoj dítěte. Toho ostatního je možné dosáhnout v rukou skvělého, vzdělaného, osvíceného a odevzdaného předškolního pedagoga (ideál). Bohužel v současné době pro tuto bohužel a na první pohled jednoduchou a jasnou vizi nejsou v mateřských školách podmínky. Pro mě je zásadní problém v počtech dětí na učitelku. Případné další problémy jsou odvislé od tohoto základního nedostatku.“

I přes tyto negativní odpovědi, většina předškolních pedagogů odpověděla ano. Odpověď ve věkově heterogenním i homogenním modelu zdůvodnili převážně nekonečnou ochotou a trpělivostí učitelek, nabídkou činností, pracovním nasazením,

tvořivým myšlením a dalším vzděláváním. Respektovat dětské potřeby, rozvíjet samostatnost, ale zároveň je učit i spolupracovat ve skupině. Umožnit dětem radost z úspěchu. Též finančním zabezpečením mateřských škol, které využívají nejrůznější materiály, pomůcky, metody založené na prožitkovém učení. Jasným prostorovým vymezením klidových a hrových částí třídy. Využít dělené zóny v prostoru třídy pro vlastní přirozený rozvoj dětských schopností i možností v kolektivu ostatních dětí. Za důležitý považují též způsob, jakým pedagog přistupuje k dítěti. Je nutné dát dítěti čas a prostor.

Typické vyjádření: *„Mateřská škola s využitím odborných poznatků vychází z potřeb dítěte a jeho individuality. Pro vývoj dítěte je nezbytné a rozhodující včasné naplnění jeho individuálních potřeb, aby nedošlo ke ztrátám, které se později nedají napravit. Mateřská škola a dobře odborně připravený pedagog představuje první stupeň výchovného působení, v němž se principy individualizace v podmínkách sociální skupiny uplatňuje. Výchova v mateřské škole by měla být otevřeným systémem, který se blíží rodinné výchově a s rodinou jako rovnocenným partnerem spolupracuje. Dbáme a rozvíjíme samostatný projev dítěte a dáváme prostor dítěti k vlastnímu vyjádření.“*

Vyhodnocení otázky č. 3: Jakým způsobem podle Vás ovlivňuje rodina individualizaci dětí v mateřské škole?

U této odpovědi si všichni respondenti z věkově heterogenního i homogenního modelu uvědomují důležitost spolupráce mateřské školy a rodiny, pokud chtějí jít cestou individualizace ve výchově a vzdělávání dětí.

Typické vyjádření: *„Mateřské škole a rodině dítěte by mělo jít o tu stejnou věc – spokojené, radostné, vzdělané dítě. To by si měly obě strany uvědomit a podle toho by se měly také chovat. Pokud budu dítě v MŠ něčemu učit nebo k něčemu motivovat a doma to bude naopak pak je snažení obou stran zbytečné. Každá strana vidí dítě jinak, proto je nutné, aby rodina i mateřská škola spolu komunikovaly a hledaly společné řešení, přístup.“*

Jako příklady spolupráce uvádějí dostatečnou informovanost rodičů o režimu mateřské školy, do které dítě nastupuje, a dostatečnou připravenost dítěte na vstup do školy (úroveň sebeobsluhy). Přijímací pohovory, při kterých rodiče sdělí důležité informace o dítěti, popřípadě se společně (rodič + dítě) zúčastní aktivit ve třídě pro lepší poznání způsobu práce pedagoga a prostředí MŠ. Průběžné konzultace s pedagogem ve třídách, společné akce, na kterých se mohou rodiče podílet. Převažují názory, že rodiče mají větší zájem o dění mateřské školy a jsou ochotni se na něm podílet. Bohužel se vyskytly i odpovědi, které nemají kladné zkušenosti s rodinami dětí.

Typické vyjádření: *„Negativní – nevedou děti k samostatnosti, podkopávají práci učitelek a očekávají, že MŠ bude suplovat určité funkce rodiny.“*

„Rodina má často velice zkreslené představy o svém dítěti a nelze s nimi hovořit o ničem.“

Velice se mně líbil názor jedné paní pedagožky, který podle mého mínění jasně vyjadřuje dnešní přístup většiny rodin.

Typické vyjádření: *„Mám spíše pocit z dnešních rodin, že nechtějí ani tak individualizaci jako privilegia pro své individuum.“*

U této otázky bych chtěla citovat ještě jednu odpověď, kdy tato pedagožka odpovídá z pozice rodiče. Může tedy posoudit obě strany.

Typické vyjádření: *„Záleží na konkrétní rodině, zda má zájem, ale i na konkrétním učiteli. Tam, kde rodiče nemají možnost příliš vstupovat a nahlížet do tříd, asi těžko. Tam, kde je možnost, aby rodič mohl vstupovat, podívat se na práci učitelů, podnikat s nimi výlety a akce, připravovat slavnosti, tak tam vidím, že rodič může nahlédnout do procesu MŠ, seznámit se s učitelem, ostatními dětmi, poznat tak jeho způsob chování a jednání s dětmi. Může být prostředníkem a pochopit chování dítěte a přiblížit tak jeho osobnost. Jinak to vidím na období především adaptace, kdy by se měl rodič snažit učitele co nejvíce seznámit s dítětem, např. ještě má problém s oblékáním nebo má někdy snahy převést odpovědnost na ostatní děti, potřebuje dát jasně najevo, že když to umí sám, tak není důvod, proč bych mu měla pomoci apod. Jenže se mně zdá, že*

mnohdy není vůbec zájem ze strany učitele, někdy není ani rodiči dovolen přístup do třídy a to je pak těžká spolupráce.“

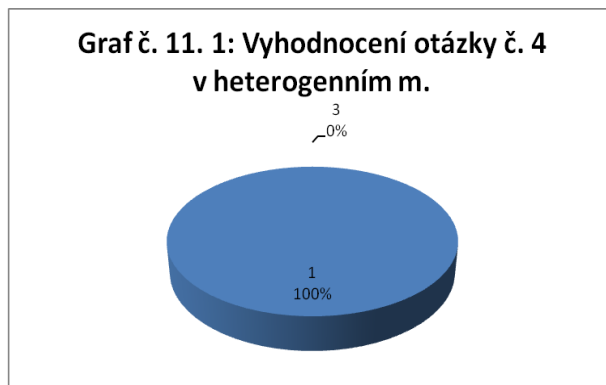
Tab. č. 11: Vyhodnocení otázky č. 4: Je pro individualizaci výchovy a vzdělávání dětí důležitá spolupráce všech pracovníků mateřské školy?

Složení třídy	Heterogenní	Homogenní	Celkem
Odpověď – ano	40	13	53
Odpověď - ano v %	100%	100%	100%
Odpověď – ne	0	0	0
Odpověď - ne v %	0%	0%	0%
Celkem	40	13	53

Graf č. 11: Vyhodnocení otázky č. 4:



Graf č. 11. 1: Vyhodnocení otázky č. 4 v heterogenním modelu:



Graf č. 11. 2: Vyhodnocení otázky č. 4 v homogenním modelu:

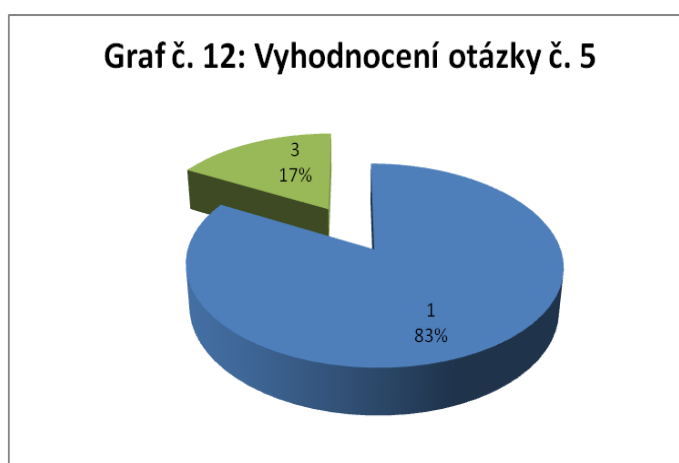


Z výsledných grafů je zřejmé, že v obou modelech si pedagogové uvědomují, jak je důležitá spolupráce všech pracovníků mateřské školy z důvodu shodného a jednotného vedení dětí při výchově a vzdělávání. Oslovení pedagogové se ve svých výpovědích shodli na nejdůležitější spolupráci mezi pedagogy na třídách, z důvodu předávání informací o dítěti. Za velice důležitou považují též spolupráci mezi pedagogem a vedením mateřské školy, která může měnit a přizpůsobovat chod mateřské školy ve prospěch individualizace. Pouze jedna odpověď se liší od ostatních. Podle respondenta je důležitá spolupráce, ale pouze pracovníků pedagogických.

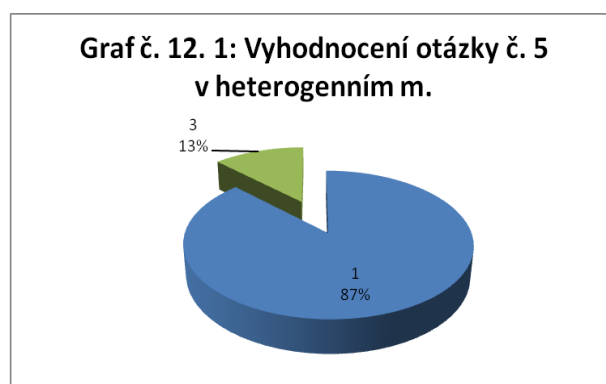
Tab. č. 12: Vyhodnocení otázky č. 5: *Myslíte si, že individualizace výchovy a vzdělávání dětí otevírá prostor pro různé alternativní směry výchovy?*

Složení třídy	heterogenní	Homogenní	Celkem
Odpověď – ano	35	9	44
Odpověď - ano v %	87%	69%	83%
Odpověď – ne	5	4	9
Odpověď - ne v %	13%	31%	17%
Celkem	40	13	53

Graf č. 12: Vyhodnocení otázky č. 5:



Graf č. 12. 1: Vyhodnocení otázky č. 5 v heterogenním modelu:



Graf č. 12. 2: Vyhodnocení otázky č. 5 v homogenním modelu:



Z grafů lze vyčíst, že většina respondentů se domnívá, že individualizace otevírá prostor pro různé alternativní směry výchovy. Ve věkově heterogenním modelu je to 87%, v homogenním 69% respondentů. Oslovení respondenti, kteří odpověděli na otázku ano, se domnívají, že nelze přesně říci, které směry konkrétně. V modelu věkově heterogenním 13% a v modelu homogenním 31% respondentů odpovídalo záporně. Tuto otázku jsem nezvolila vhodně. Chtěla jsem zjistit, jaké nové směry můžeme reálně využít v mateřské škole ve věkově heterogenním či homogenním modelu pro otevření prostoru pro individualizaci. Otázka měla být položena takto: *Myslíte si, že individualizace výchovy a vzdělávání dětí otevírá prostor pro využití nových směrů výchovy?* Myslím si, že pedagogové by v takovém případě odpovídali jinak. Cituji dva příklady.

Typické vyjádření: *„Individualizace neotevírá prostor pro alternativní směry, protože pedagog je tak zaměřen na individualizaci, že mu na nic jiného nezbyvá čas.“*

„Individualizace neotevírá prostor pro alternativní směry, protože osobnostně orientovaný model výchovy, uplatňovaný v MŠ, podle mého názoru, umožňuje propojit specifika a aspekty jednostranně zaměřených alternativních směrů.“

Vyhodnocení otázky č. 6:

Všichni dotazovaní pedagogové předškolního vzdělávání se v obou modelech shodli v odpovědích, z tohoto důvodu již nebudu vyhodnocení dělit na heterogenní a homogenní. Za největším problémem v otázce individualizace výchovy a vzdělávání stojí počet a složení dětí na třídách. Za všechny dotazníky uvádím pouze jeden příklad, který přesně vystihuje společné názory pedagogů.

Typické vyjádření: *„Když se mně sejde 25 dětí ve třídě ve věku od 4,5 do 6 let a k tomu dvě děti dvouleté, které nosím na ruce, aby nebrečely, tak jsem ráda, že se nikomu nic nestane a všichni to ve zdraví přežijeme. Takže mně není nic platné, že toužím individualizovat svou práci. Mám praxi 25 let a k tomu VŠ. Velice přivítám, když mě to někdo v těchto podmínkách naučí.“*

Dalším problémem je stále se zvyšující procento dětí, které vyžadují zvláštní péči a přítomnost pouze jednoho pedagoga na třídě. Nedořešené či nedobré překrývání pedagogů v době řízené činnosti.

Typické vyjádření: *„Myslím si, že pokud jsou ve třídách děti, které potřebují zvláštní péči, jedna učitelka se nemůže věnovat všem dětem dostatečně. Zastávám názor, že by se v každé takové třídě uplatnil asistent pedagoga s odborným vzděláním.“*

Dále by se pedagogové měli soustředit na plánování, vytvářet si kladný vztah k dítěti a spolupracovat s rodinou. U některých dotazovaných byla právě spolupráce s rodinou velkým problémem z důvodu názoru rodičů. Častou odpovědí z řad pedagogů byl i jejich přístup k dětem. Vyhořelí, přepracovaní, unavení pedagogové, kteří nejsou schopni motivovat sebe, natož děti.

Nemalá část dotazovaných vidí další vývoj v individualizaci v úzké spolupráci pedagogů třídy. Měli by se zaměřit na rozvoj osobnosti dítěte, kde by neměl být upřednostňován intelekt dítěte, ale citový i socializační rozvoj. Vytvářet pocit bezpečí a jistoty. Jít cestou učení prožitkem.

Někteří pedagogové si uvědomují problémy, které snižují prostor pro individualizaci. Hovoří o tom, *„že v současných podmínkách nelze v předškolním vzdělávání hovořit o*

individualizaci v pravém slova smyslu.“ Pedagogové se sice snaží, i když ne tak do důsledku, jak by bylo třeba a jak by si představovali. Na závěr vyhodnocení dotazníkového šetření uvádím jeden příklad za všechny.

Typické vyjádření: „*K tomuto lze říci jen jedno: Když se chce, tak to jde. Při osvědčené spolupráci pracovníků MŠ lze vytvořit ve školce prostor pro individualizaci výchovy a vzdělávání.*“

Vyhodnocení předpokladů:

Předpoklad č. 1: Předpokládám, že předškolní pedagogové věkově heterogenního a homogenního modelu nejsou jednotní v názorech na tvrzení, které charakterizuje individualizaci výchovy a vzdělávání dětí v mateřské škole.

Předpoklad se potvrdil. Z výsledků dotazníkového šetření konstatuji, že předškolní pedagogové ve věkově heterogenního a homogenního modelu nejsou jednotní v názoru na stanovený charakter individualizace. Většina předškolních pedagogů ve věkově heterogenním modelu (52%) se přiklání k charakteristice individualizace, která preferuje individuální přístup k dítěti v rámci skupiny. Pedagogové se snaží poznat možnosti a schopnosti každého dítěte individuálně. Vycházejí z poznanych zkušeností a dokážou dítěti naslouchat a vnímat jej. Předškolní pedagogové v modelu věkově homogenním (39%) preferují názor, že hlavním smyslem individualizace je školní připravenost.

Předpoklad č. 2: Ověřuji, že záleží na předškolním pedagogovi heterogenního a homogenního modelu, jakým způsobem vytváří prostředí, ovlivňuje spolupráci dospělých a umožňuje interpretaci nových směrů.

Předpoklad se potvrdil. V modelech výchovy a vzdělávání s věkově heterogenním a homogenním je pedagog nejdůležitějším článkem, který ovlivňuje individualizaci. V obou modelech ovlivňuje a vytváří prostředí, které dítě stimuluje, citlivě podněcuje k učení, podporuje tvořivost, schopnost seberealizace a pozitivně motivuje vlastní

vzdělávací úsilí. Pouze v modelu věkově heterogenním se respondenti v 30% přiklonili k odpovědi negativní. Tedy nelze vytvořit toto prostředí. Respondenti, kteří souhlasili s tvrzením, vyzdvihli tyto názory: záleží na nekonečné ochotě a trpělivosti pedagogů, na nabízené činnosti, pracovním nasazení, tvořivém myšlení a dalším vzdělávání pedagoga. Za velice důležité považují respondenti způsob, jakým přistupuje pedagog k dítěti. Ke shodě v odpovědích respondentů došlo také v nutné spolupráci všech dospělých na výchově a vzdělávání, pokud chtějí jít cestou individualizace. Význam přikládají spolupráci s rodinou dítěte a jejího zapojení do dění mateřské školy. Podle respondentů záleží na pedagogovi daného modelu výchovy a vzdělávání, zda rodičům spolupráci poskytne. Též za důležité považují respondenti spolupráci všech pracovníků mateřské školy. Ke shodě došli pedagogové věkově heterogenního i homogenního modelu v otázce alternativních směrů. Domnívají se, že individualizace otevírá prostor pro různé směry. Výběr směru výchovy a vzdělávání v mateřské škole se řídí podle respondentů podmínkami i dalšími cíli výchovy, které má konkrétní škola stanovené.

Předpoklad č. 3: Přepokládám, že největším problémem, který neulehčuje individualizaci dětí ve věkově heterogenním i homogenním modelu výchovy a vzdělávání v mateřské škole, tak jak si ji předškolní pedagogové představují, jsou vysoké počty dětí na třídách.

Předpoklad se potvrdil. Oslovení respondenti se shodli v názoru na nejtěživější problém v otázce individualizace dětí v mateřské škole ve věkově heterogenním a homogenním modelu. Za největší problém považují oslovení respondenti počty a složení dětí na třídách. Tento problém je pro pedagogy předškolního vzdělávání sice nejtěživějším v otázce individualizace, není však jediným. Dalšími problémy, které respondenti uvádějí, jsou stále se zvyšující procenta dětí vyžadující zvláštní péči, špatná spolupráce pedagogů na třídách, problémová spolupráce s rodinou. Z výsledků šetření vychází i další problémy spojené s pracovním nasazením předškolních pedagogů. Předškolní pedagogové se cítí příliš přetěžováni. Cítí se přepracovaní, vyhořelí a unavení. Průměrné hodnoty délky praxe oslovených předškolních pedagogů je 18,9 let.

Shrnutí praktické části

Na základě výzkumného šetření v konkrétních mateřských školách ve věkově heterogenních a homogenních modech a na základě odpovědí předškolních pedagogů musím konstatovat, že pro individualizaci jsou vytvořeny v obou modelech výchovy a vzdělávání stejné podmínky kladené na prostředí třídy. Je v možnostech mateřské školy vytvořit prostředí, které dítě stimuluje, citlivě podněcuje k učení, podporuje tvořivost, schopnost seberealizace a pozitivně motivuje vlastní vzdělávací úsilí způsobem, který dítěti vyhovuje. Ve věkově heterogenním i homogenním modelu si pedagogové uvědomují pro úspěšnou individualizaci nutnou spolupráci rodiny. Někteří předškolní pedagogové považují za nutnou pro individualizaci spolupráci všech zaměstnanců mateřské školy z důvodu shodného a jednotného vedení dětí při výchově a vzdělávání. Všichni předškolní pedagogové společně uvádějí, že nejdůležitější je přístup ke každému dítěti s ohledem k jeho individualitě a zároveň skupině. Všichni společně musí podporovat samostatnost, respektovat tempo dítěte a nekomentovat neúspěch negativním způsobem. Za velice důležitou považují předškolní pedagogové spolupráci mezi pedagogem a vedením mateřské školy, která může měnit a přizpůsobovat chod školy ve prospěch individualizace. Všichni oslovení respondenti ve věkově heterogenním a homogenním modelu se shodli i v názoru na to, že individualizace otevírá prostor pro různé směry výchovy. Řídí se však cíli výchovy a vzdělávání, které si stanoví konkrétní mateřská škola. Předškolní pedagogové věkově heterogenního a homogenního modelu se shodli i v nejtěžších otázkách, které neulehčují individualizaci výchovy a vzdělávání v mateřské škole. Nejčastějším pedagogy uvedeným problémem jsou vysoké počty a složení dětí na třídách. K dalším problémům se připojuje stále se zvyšující procento dětí vyžadující zvláštní péči, špatná spolupráce pedagogů na třídách, problémová spolupráce s rodinou. Předškolní pedagogové se cítí příliš přetěžováni a to je další a podle mého názoru největší problém předškolního vzdělávání včetně individualizace. Předškolní pedagogové se cítí přepracovaní, vyhořelí a unavení. Vzhledem k uvedenému celkovému průměru délky praxe oslovených předškolních pedagogů (18,9 let) mě tento problém nepřekvapuje ani nezaráží.

Dále na základě výzkumného šetření jsem došla ke zjištění priorit předškolních pedagogů ve věkově heterogenním a homogenním modelu výchovy a vzdělávání v mateřské škole. Většina předškolních pedagogů ve věkově heterogenním modelu se přiklání k charakteristice individualizace, která preferuje individuální přístup k dítěti v rámci skupiny. Pedagogové se snaží poznat možnosti a schopnosti každého dítěte individuálně. Vyházejí z poznaných zkušeností a dokážou dítěti naslouchat a vnímat jej. Předškolní pedagogové v modelu věkově homogenním preferují názor, že hlavním smyslem individualizace je školní připravenost. Sice se toto vyhodnocení neshoduje s výsledným vyhodnocením konkrétních mateřských škol působících ve věkově heterogenním a homogenním modelu, ale procentuelně je vyhodnocení potvrzeno. Na základě výzkumného šetření musím konstatovat, že hlavní rozdíly, které z tohoto výzkumu vyplývají ve věkově heterogenním a homogenním modelu, souvisejí s předškolním pedagogem. Největší rozkol je v prioritách, přístupu a osobnosti předškolního pedagoga. Na základě těchto informací musím konstatovat, že nezáleží na modelu výchovy a vzdělávání, ve kterém pedagog výchovně vzdělává děti, pokud s vybraným modelem vnitřně souhlasí. Přes veškeré poznatky, které jsem během napsání diplomové práce prostudovala, uvedla a vyhodnotila, musím konstatovat, že nejdůležitějším aspektem, který ovlivňuje individualizaci ve výchově a vzdělávání dětí v mateřské škole ve věkově heterogenním či homogenním modelu výchovy a vzdělávání je jednoznačně osobnost předškolního pedagoga.

Závěr

Nastoupila jsem do mateřské školy ve svých dvou letech a dokončila vzdělávání v této instituci, když mně bylo šest let a deset měsíců. Navštěvovala jsem mateřskou školu v době, která se individualizací nechtěla či nemohla zabývat. Pedagogům tato doba přinášela celou řadu dokumentů, ze kterých museli striktně vycházet a za které byli důsledně hodnoceni. I přesto si našli chvílku pro naše potřeby, touhy i přání. Sice jsme museli plnit stanovené úkoly, které nás postupně připravovaly na základní školu, ale nás to všechny bavilo. Moje paní učitelky dokázaly bravurně vyvážit ve výchově a vzdělávání priority společenské i jejich osobní. Celým svým chováním nám pedagogové naslouchali a dávali najevo svůj zájem. Zbytečně nás individuálně nekárali a podle potřeby každého povzbuzovali. Vrátila jsem se do té samé mateřské školy i třídy, ve které jsem strávila svoje předškolní období, jako pedagog. Při mém prvním vstupu do třídy se mně vybavily vzpomínky na prostředí, děti i pedagogy. Vzpomněla jsem si na hry, činnosti a písničky i na odpočívání, které jsem nesnášela. Jako pedagogovi, mně učitelky umožnily uvědomit si, jakým způsobem může zkušenost a osobní cíle pedagoga ovlivnit přístup k dítěti. Nechtěla bych být však pedagogem mého dětství. Nedokážu si představit, že bych musela ve výchově a vzdělávání dětí striktně postupovat podle návodu, co mám, můžu, musím nebo nesmím s dětmi dělat a většinu své energie věnovat přípravě dětí na školu. Právě poskytnutá současná volnost předškolním pedagogům při výběru vhodného přístupu k dětem je tím správným směrem. Individualizace ve výchově a vzdělávání dětí v mateřské škole není cestou jednoduchou, ale stojí za to i přes všechny překážky jí projít. Vyžaduje však nejenom zkušeného, ale především vzdělaného předškolního pedagoga, který věří profesionalitě svého působení v mateřské škole. Upřednostňuje dětské potřeby, touhy, přání tak, aby v rámci možností rozvíjel schopnosti, možnosti a osobnost každého dítěte. Chce předat dítěti své priority, přednosti a dokáže v dětech podnítit zájem o získávání dalších informací, vědomostí a vzdělávání.

Pokusila jsem se celou řadou praktických ukázek, vzpomínek, otázek a odpovědí ozřejmit současné postavení individualizace ve výchově a vzdělávání dětí v mateřských školách. Doufám, že se mně to podařilo a čas strávený u této práce se nemine účinkem, ale to už posoudí někdo jiný. V každém případě je mým přáním, aby tato práce byla

přínosná nejenom mně, ale i ostatním předškolním pedagogům, kteří si potřebují upřesnit aspekty, které jsou nezbytné pro pochopení smyslu a směřování individualizace.

Literatura

ALLEN, E. K.; MAROTZ, R. L. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-421-2

BEDNÁŘOVÁ, J.; ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost*. Brno: Computer Press, 2011. ISBN 978-80-251-2569-4

BĚLINOVÁ, L.; MIŠURCOVÁ, V. *Z dějin předškolní výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1982. ISBN 14-194-82

CIPRO, M. *Průvodce dějinami výchovy*. Praha: Panorama, 1984. ISBN 11-088-84

ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. 2001. ISBN 80-7178-463-X

ČERMÁKOVÁ, M. *Nebojme se integrace: Integrace v mateřské škole*. Kroměříž: Přikrylová Milada Plus, 2006.

DĚDEČKOVÁ, J.; HRADEČNÁ, M. *O právech dětí pro učitele*, Phare – Democracy programme, 1996.

DOSTÁL, A. M.; OPRAVILOVÁ E. *Úvod do předškolní pedagogiky*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1985. ISBN 14-484-85

DVOŘÁKOVÁ, M. *Pedagogicko psychologická diagnostika I*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích: Vlastimil Jahanus Tiskárna, 2006. ISBN 80-7040-402-7

GARDOŠOVÁ, J.; DUJKOVÁ, L. A KOL. *Začít spolu*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-815-5

INFORMATORIUM 3 -8; Kramulová, D. *Když do školky přicházejí „jiné“ děti*. 2011/4

JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-269-0

JINDŘICH, J. *Jindřichův chodský zpěvník 1 – 8*. Domažlice, 1928 – 1929

KOPŘIVA, P.; NOVÁČKOVÁ, J.; NEVOLOVÁ, D.; KOPŘIVOVÁ, T. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2007. ISBN 80-901873-7-4

- KOŤÁTKOVÁ, S. A KOLEKTIV AUTORŮ. *Metodické listy pro předškolní vzdělávání – K některým osobnostním a sociálním kompetencím /způsobílostem / předškolního věku*. Praha: Raabe, 1999/ 04 ISBN 80–86307–03-4
- KUJAL, B. A KOL.. *Pedagogický slovník*. Praha: SPN, 1965. ISBN 14-026-65
- MERTIN, V.; GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál. 2003. ISBN 80-7178-799-X
- NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. Praha: nakladatelství Akademie věd České republiky, 1997, dotisk 2004. ISBN 80-200-0592-7
- NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1995. ISBN 80-2000-622-88
- OPRAVILOVÁ, E. A KOLEKTIV AUTORŮ. *Vedení mateřské školy – Alternativní pedagogické koncepce a různé výchovné styly* Praha: Raabe, 1998/ 11. ISBN 80–902189-2-X
- OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika I.* Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2002.
- OPRAVILOVÁ, E.; GEBHARTOVÁ, V. *Jaro v mateřské škole*, Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-210-6
- OPRAVILOVÁ, E.; GEBHARTOVÁ, V. *Léto v mateřské škole*, Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-245-9
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3
- PRŮCHA, J. *Přehled Pedagogiky – Úvod do studia oboru*. Praha: Portál. 2000. ISBN 80-7178-399-4
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník – 6., aktualiz. a rozš. vyd.* Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4

- PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5
- SMOLÍKOVÁ, K. A KOLEKTIV AUTORŮ. *Metodické listy pro předškolní vzdělávání – Rámcový program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Raabe, 2000/02. ISBN 80–86307–03-4
- SMOLÍKOVÁ, K. *Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV*. Praha: VÚP, 2007. ISBN 978-80-87000-10-6
- SMOLÍKOVÁ, K. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2004.
- SOMR, M. *Kapitoly z dějin filozoficko pedagogického myšlení*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích: Vlastimil Johanus TISKÁRNA, 2009. ISBN 978-80-904247-3-9
- SVOBODOVÁ, E A KOL. *Vzdělávání v mateřské škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-807367-774-9
- SVOBODOVÁ, E. *Obsah a formy předškolního vzdělávání*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. ISBN 978-80-7040-940-4
- ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha: Grada. 2001. ISBN80-247-0277-0
- UČITELSKÉ NOVINY, MERTIN, V. *Co změny zařazování všech Romů do běžných škol? 2010/10*
- ÚSTAV PRO INFORMACE VE VZDĚLÁVÁNÍ. *Metodika RVP PV – pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy*. Praha: VÚP, 2007. ISBN 80-87000-10-2
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0
- VÁGNEROVÁ, M.; Klégrová, J. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Univerzita Karlova v Praze: Karolinium, 2008. ISBN 978-80-246-1538-7

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7

ŽÁČKOVÁ, H.; JUROVIČOVÁ, D. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. Praha: nakladatelství D a H, 1998.

Další informační zdroje

Vyhláška č. 14/ 2005 Sb., o předškolním vzdělávání

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

Vyhláška č. 72/2005Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovních a o změně některých zákonů

Zákon č. 561/2004 Sb. *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.*

<http://www.msmt.cz/> (12. 1. 2012)

<http://www.zkola.cz> (10. 2. 2012)

<http://rizeniskoly.cz> (21. 12. 2011) Smolíková, K. *Kurikulární reforma v mateřských školách*

Přílohy

Seznam příloh

Příloha č. 1

Školní vzdělávací program (11 listů)

Příloha č. 2

Architektonický návrh úpravy školní zahrady (1 list)

Příloha č. 3

Fotografie - úprava školní zahrady (1 list)

Příloha č. 4

Fotografie - výzdoba třídy (1 list)

Příloha č. 5

Vstupní dotazník (1 listu)

Příloha č. 6

Hodnocení dětí (1 list)

Příloha č. 7

Individuální vzdělávací program (2 listy)

Příloha č. 8.

Časové rozložení pozorování (1 listy)

Příloha č. 9

Záznam pozorování (19 listů)

Příloha č. 10

Záznam evaluačního dotazníku pro pozorované pedagogy (8 listů)

Příloha č. 11

Notový záznam písní (1/2 listu)

Příloha č. 12

Záznam rozhovorů (4 listy)

Příloha č. 13

Dotazník pro pedagogy předškolního vzdělávání (1 list)

Příloha č. 14

Pomocné výpočty k tabulkám (1/2 listu)

