MASARYKOVA UNIVERZITA
Pedagogická fakulta

Studie k předškolní pedagogice

Hana Horká, Zora Syslová

Brno 2011

Recenzovali:
Doc. PhDr. Eva Opravilová, CSc.
Doc. PhDr. Stanislav Střelec, CSc.

© 2011 Hana Horká, Zora Syslová
© 2011 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-210-5467-7

OBSAH

Úvod....5

1 Globální výchova....6

2 Proměny institucionálního vzdělávání dětí předškolního věku od jeho vzniku po současnost....17

3 Rodina a mateřská škola....25

4 Cíle a obsah vzdělávání dětí předškolního věku, jeho realizace....37

5 Podmínky vzdělávání dětí předškolního věku....44

6 Hra jako základní činnost dítěte předškolního věku....51

7 Plánování vzdělávacího procesu....66

8 Proměna profese učitelky mateřské školy....81

9 Autoevaluace mateřské školy....92

Použité prameny a literatura....106

Přílohy....116

ÚVOD

Zora Syslová

Předkládaný text si klade za cíl přiblížit proměny předškolního vzdělávání od vzniku institucionálního vzdělávání po jeho současnou podobu.

Poskytuje čtenáři informace vycházející ze současného pojetí mateřské školy založené na osobnostním přístupu a rozvoji klíčových kompetencí. Text dává prostor k zamyšlení, k diskusi, ale také k inspiraci ke studiu další odborné literatury.

Struktura textu je uspořádána do devíti kapitol. Nejprve se čtenář seznamuje s moderním přístupem k člověku v procesu výchovy v koncepci globální výchovy, která integruje charakteristiky klasických, tradičních i alternativních pedagogických přístupů s prvky nadčasovými, spjatými s globálním pojetím světa. Následující kapitola představuje vývoj institucionálního předškolního vzdělávání a funkce mateřské školy jako součásti vzdělávacího systému.

Dále se čtenář seznamuje s podobou předškolního vzdělávání vycházejícího z požadavků současných kurikulárních dokumentů. Autorky používají v textu termín *předškolní vzdělávání*, který se důsledně začal používat v České republice od roku 1997 namísto termínu *předškolní výchova*, a to v souladu s mezinárodní standardní klasifikaci vzdělávání ISCED (UNESCO, 1997).

Další kapitola je věnovaná efektivní spolupráci mateřské školy s rodiči založené na vzájemné úctě a respektu partnerů podílejících se na vzdělávání a výchově dětí předškolního věku.

Mateřská škola je prezentována jako edukační prostředí, které umožňuje každému dítěti rozvíjet se na základě svých potencialit a dosahovat maximálního rozvoje kompetencí. Poslední kapitoly jsou věnovány systému autoevaluace (vlastního hodnocení) a učitelce mateřské školy, která je nejen realizátorem nových trendů ve vzdělávání, ale rovněž garantem pro zabezpečování kvality.

Text je určen studentům oboru učitelství pro mateřské školy, ale mohou jej využít i další zájemci o informace z oblasti předškolního vzdělávání – učitelky a ředitelky mateřských škol, studenti oboru učitelství pro základní školy, rodiče atd.

Autorky publikace připravovaly text s cílem pomoci studentům, ale i učitelům a učitelkám hledajícím informace o současném pojetí předškolního vzdělávání, rozvíjet poznání a chápání pedagogických jevů a procesů.

Publikace chce přispět k rozvoji pedagogických kompetencí, tzn. k dovednostem kriticky analyzovat a hodnotit, uvažovat v souvislostech, přijímat odpovědnost za vzdělávání dětí předškolního věku, pracovat na svém osobním a profesním růstu atd. S tímto záměrem jsou v následujících kapitolách uvedeny cíle, obsah, klíčová slova, problémové otázky či aplikační úkoly a připojena doporučená literatura.

1 Globální výchova

Hana Horká

Cíle kapitoly

Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- Charakterizovat globalizaci jako trend ve vývoji společnosti
- Zdůvodnit proměny ve výchovné sféře
- Aplikovat principy globální výchovy v práci učitele/učitelky v mateřské škole

Klíčová slova

Globalizace, sociálně kulturní důsledky globalizace, globální výchova, principy globální výchovy.

Obsah kapitoly

1. Realita globálního světa jako východisko
2. Sociálně kulturní důsledky globalizace
3. proměny cílově obsahové orientace výchovy
4. Koncepce globální výchovy
5. Principy globální výchovy
6. Globální výchova ve škole

1) Úvod

Žijeme v rychle se měnícím světě a jako učitelé zvlášť citlivě reagujeme na některé dopady soudobé reality.

K zamyšlení:
K čemu a jak připravovat děti a mládež? Co budou potřebovat v dospělosti? Co se od nich očekává?

Trendy, které známe z minulosti – industrializace, modernizace, vědecko-technická revoluce, ztratily aktuálnost a jsou vystřídány novým trendem – globalizací. Ve světle nového chápání reality přehodnocujeme některé činnosti a témata. Některé se stávají nepotřebnými a neaktuálními, některé mají trvalou platnost, někdy je třeba vzít v úvahu nové priority, témata a přístupy.

Nové úhly pohledu a strategie nabízí globální výchova, která již svým názvem signalizuje zřetel k současnému trendu globalizace. Ve svých filozofických a obecně pedagogických východiscích integruje řadu nadčasových prvků a charakteristik klasických, tradičních i alternativních pedagogických přístupů. Rozvádí je v souvislostech globálního pojetí světa a dnešního stavu společenského poznání při respektování historické kontinuity pedagogického myšlení.

Globální výchova se opírá o ucelený systém principů, poznatků a podnětů současné pedagogické teorie (např. respektování osobnosti žáka, posílení hodnotové dimenze vzdělávání, činnostní a zkušenostní orientace výuky, svoboda a demokratičnost ve výchově). Obecně pedagogická východiska jsou přitom formulována tak, aby rozšířila nejen současnou pedagogickou teorii, ale zejména aby široce oslovila i pedagogickou praxi a byla jí k užitku a prospěchu.

Předškolní vzdělávání je rovnocennou součástí našeho vzdělávacího systému. Je proto na místě poskytnout informace o přístupu k výchově, který by se mohl jevit s ohledem na specifický charakter předškolního vzdělávání jako obtížně realizovatelný. Obsahová analýza RVP PV však ukazuje, že naplňování jeho vzdělávacích cílů vytváří předpoklady pro pozdější realizaci globální výchovy v základní škole (např. záměrem vzdělávacího úsilí v oblasti biologické je osvojení dovedností orientovaných na podporu bezpečí, osobní pohody a vytváření zdravých životních postojů; v oblasti sociálně kulturní směřují výchova a vzdělávání k cíli uvést dítě do společenství ostatních lidí, do života společnosti i do světa kultury a umění; v oblasti environmentální se snaží založit u dítěte elementární povědomí o okolním světě a jeho dění, o vlivu člověka na životní prostředí počínaje nejbližším okolím a konče globálními problémy celosvětového dosahu atd.).

Naším záměrem je přispět k hlubšímu pochopení proměny vzdělávání a k získání určitého zázemí v podobě argumentů pro nové pedagogické postupy.

2) Realita globálního světa jako východisko

Mnohorozměrný a variabilní svět se proměnil v jednu "globální vesnici". Život v něm se vyznačuje vzájemně propojenými systémovými vztahy na nejrůznějších úrovních – v globalitě prostoru a času, lidských vztazích a problémech. Charakterizuje jej:

- rychlý rozvoj vědy, techniky, politiky, ekonomiky, kultury;
- etnické konflikty ➔ války;
- politické dohody při řešení vleklých sporů;
- rozdíly mezi bohatými a chudými (mezi Severem a Jihem);
- devastace přírody;
- ekologické katastrofy;
- celosvětové souvislosti regionálních jevů – sbližuje se globální a lokální (regionální).

Globalizace spočívá ve vzájemném ekonomickém, politickém, kulturním aj. propojování nejen blízkých regionů či států, ale i velkých geografických celků a celých kontinentů.

K **pozitivním sociálně kulturním důsledkům** globalizace patří:

- rozvoj mobility, turismu;
- multikulturní rozhled;
- nezávislost jednotlivců a skupin na lokálních zdrojích informací;
- rychlé šíření důležitých informací bez hranic a politických omezení;
- dostupnost světové vědy, knihoven, muzeí, archívů a služeb všeho druhu;

- možnost vědeckých, odborných a osobních kontaktů prostřednictvím videokomunikace;
- individuální vzdělávání;
- možnost sebeuplatnění;
- svoboda podnikání atd.

Jako **negativní důsledky** globalizace jsou uváděny:

- informační exploze ➔ *ztěžuje orientaci a rozlišování mezi podstatným a vedlejším*;
- nepoměr mezi rychlostí civilizačního vývoje a pomalým tempem lidské evoluce ➔ *obtíže při adaptaci na změny*;
- demoralizující vliv multimediálních komunikačních prostředků ➔ *Internet je zdrojem nejen erotiky, ale i nejtvrdší dětské pornografie, propaguje násilí, zprostředkovává i metodiku terorismu – např. výrobu výbušnin, používání zbraní, způsobuje závislost, e-mail umožňuje šíření nežádoucích a negativních informací, např. filozofie fašismu, okultismu, satanismu)*;
- vysoké nároky na výkon (*způsobující psychický tlak, stresy a civilizační nemoci)* ➔ *pragmatický přístup k životu, účelové jednání, úsilí o dosažení cíle v co nejkratší době za každou cenu, vydělávání peněz co nejrychleji, co nejjednodušším způsobem) neuroticismus dětí, osobnostní labilita, poruchy kognitivních procesů, jiné psychické deficity kompenzují drogové závislosti*;
- vakuum skutečných hodnot ➔ *příklon k různým skupinám a sektám*;
- násilí a agresivita ➔ *kriminalita mladistvých, prostituce, narkomanie, brutální šikanování, hrozba AIDS, dětské oběti násilí*;
- depersonalizace lidí;
- přibývání deprivantů v mocenských pozicích ➔ *ohrožení demokracie aj*.;
- uniformita výrobků a spotřeby: *stejná móda, stejné jídlo, stejné firmy, knihy, songy apod*.;
- „únik mozků“ z ekonomicky slabých zemí do zemí ekonomicky silných;
- nepříznivé environmentální důsledky zvýšených nároků na suroviny ➔ *regionální ekologické havárie mají globální důsledky*.

Aplikační úkoly:
Co mají tyto změny společného s malými dětmi? Jak se promítají v činnosti mateřské školy?

Sledujeme-li každodenní život dětí, zjišťujeme, že:

- vyřazují jiné ze hry kvůli různým konfliktům i z neznámých důvodů (diskriminace);
- pracují s různými materiály (čerpání a distribuce zdrojů);
- poznají a protestují, když pravidla nejsou spravedlivá (lidská práva);
- bojují mezi sebou (mír a konflikt);
- objevují, že spoluprací mohou dokázat více (spolupráce a vzájemné vztahy);

- dokážou se dohodnout při řešení problémové situace (perspektivní shoda, kompromis);
- poznají, že dospělí ve škole mají různé pravomoci, že starší spolužáci dodržují určitá pravidla (uvědomění si řádu světa/řádu školy);
- poznávají, že mohou ovlivňovat aktivity, kterých se účastní (uvědomění si možnosti výběru a akce).

V mateřské škole jde o prvotní seznámení s otázkami míru a konfliktů, lidských práv, rasismu, rovnoprávnosti mužů a žen, globálních problémů, ochrany životního prostředí a také o návrhy dětských „způsobů řešení". Jsou popsány výroky dětí, jimiž komentují různé události, např.: *„Jsou lidé, kteří chtějí nějakou zemi, a jiní lidé, kteří jim ji nechtějí dát. A ti se navzájem střílejí „beng, beng" a všechny domy rozbijou a všechny auta taky".*

„To je hloupé, řidič přece nemůže být žena."

„Bude mít hlad, myslím, že by si měla vzít nějaké jídlo s sebou, aby neumřela."

„Chci namalovat krásný obrázek a poslat jim ho, aby mohli být znova šťastní."[1]

3) Proměny cílově obsahové orientace výchovy

Ve výchovné sféře se tematizují nové oblasti, odvozené z dimenzí globalizace a reagující na její důsledky. Patří mezi ně např. témata evropské integrace, multikulturní výchovy, environmentální výchovy, výchovy ke zdraví, osobnostní a sociální výchovy, výchovy demokratického občana, mediální výchovy atd.

Výchova odpovídá na sociální důsledky globalizace v mnoha směrech:

a) Na uniformitu „moderního životního stylu" (ve výrobě, zábavě, oblékání, stravování apod.) tím, že učí žáky zvládat projevy anonymního světového systému, tj. uvědomovat si jeho různé dimenze a rozpory, což v praxi znamená diskutovat o nich, kriticky je hodnotit, zaujímat vlastní aktivní stanoviska.

b) Na častý demoralizující vliv multimediálních komunikačních prostředků prováděním analýzy a získáním kritického odstupu k informacím z médií, tedy „obranných látek" proti jejich nežádoucímu působení (např. výchovou mediální).

c) ***Na některé vadné soudobé trendy, např. neustálý spěch, nezájem, lhostejnost, necitlivost, povrchnost, sobectví, nevraživost, promyšlenou koncepcí osobnostní a sociální výchovy, výchovy ke zdraví ap.***

d) Na pocit bezmocnosti před riziky, které vedou k uzavření do vlastní skupiny a odmítání těch „druhých", promyšlenou koncepcí výchovy multikulturní.

e) Na nepříznivé environmentální důsledky, regionální ekologické havárie s globálními důsledky promyšlenou koncepcí výchovy environmentální.

Ke specifickým úkolům náleží přechod od tradičního instrumentálního konceptu vzdělávání („učit se poznávat") k pojetí zdůrazňujícímu rozvoj celé osobnosti („učit se být").

Proměny a nové perspektivy v oblastech výchovy **vědní (vědecké a jazykové)** jsou spjaty s utvářením syntetického pohledu na svět, s rozvojem systémového a kritického myšlení a schopnosti stále se odpovědně učit, být aktivní v přístupu ke světu a dokázat odhalovat souvislosti. Zahrnují rozvoj komunikace v různých jazycích, dovedností vést dialog, věcně

[1] FOUNTAIN, S. *Místo na slunci.* Praha : Arcadia, 1994, s. 12.

diskutovat, argumentovat, hájit své názory a postoje, naslouchat, učit se společně hledat řešení problémů nenásilně, ale asertivně, překonávat překážky na základě důvěry, spolupráce a tolerance, flexibilnosti a dynamičnosti vzhledem k trvalému procesu změn. Zesílený zřetel k jazykové výchově přispívá k obohacování kulturního a občanského života společnosti, k rozvoji senzibility pro cizí kultury, k podpoře práva na odlišnost a zároveň posilování schopnosti přejímat univerzální hodnoty v podmínkách tolerance a respektování druhých.

Ve sféře **pracovní (technické a ekonomické)** se při rozvoji pracovní kultury dostává do popředí souhrnná kompetence: úzce vymezené profesní dovednosti se již považují za překonané. Jedinec má být schopen vnímat problémy a úkoly vysoce industrializovaného a globalizujícího se světa práce v složitých podmínkách pracovního trhu, vstřebávat změny, projevovat novátorství, spolupracovat v týmu atd. Hodnota lidské práce není posuzována pouze z utilitárního hlediska, ale do popředí vystupuje její antropologický význam. Pronikání do světa techniky má provázet získávání vhledu do ekonomických, ekologických i estetických otázek (SKALKOVÁ 2000, s. 19).

V okruhu výchovy **mravní (právní a politické)** se významným nástrojem stávají mezinárodní dokumenty o lidských právech, o bezpečnosti ve světě a o vzájemné spolupráci s důrazem na utváření nových vztahů mezi lidmi a mezi lidmi a prostředím, respekt k lidským právům, k základní sociální spravedlnosti, ke kulturní odlišnosti států i občanů v jednotlivých zemích. Děti se učí nalézat vlastní stanoviska ke globálním problémům lidstva (ochraně životního prostředí, důsledkům rasové, etnické, náboženské nesnášenlivosti, otázkám bídy a hladu, rozporným důsledkům vědy a techniky apod.) z demokratických a humanistických pozic. Vzhledem k tomu, že se systém mravních a kulturních hodnot střetává často se světem, jenž jedince obklopuje (a mnohdy se vyznačuje rysy jako zbožnění konzumu, bezohledný egoismus, nepoctivost a podvody, touha po svobodném životě bez závazků, nezájem o věci veřejné), je třeba podporovat dovednosti demokratického chování, zájem o věci veřejné, realizovat princip aktivní občanské participace, učit občanské spoluúčasti a rozvíjet pocit spoluodpovědnosti za řešení problémů.

V souvislosti s globalizací vystupuje do popředí myšlenka **multikulturního vzdělávání**. Spočívá v seznamování s tradicemi a rozmanitostí ostatních světových kultur, uvědomování si hodnoty a přínosu vlastní kultury do celkového kulturního dědictví. Uvědomělé srovnávání kultur vede k překonávání kulturních bariér, k odstraňování stereotypů a předsudků a tím naplňování požadavku učit se „žít společně“, „žít s ostatními“ (srv. Zpráva UNESCO 1997, s. 53–54). K tomu je však potřeba rozvíjet dovednost sebepoznání a sebeuvědomování, neboť nedostatečné ocenění sebe sama může vést ke střídavému přeceňování a zneuznávání, zahleděnosti do sebe, k nedostatku otevřenosti, k nejistotě a podezíravosti.

V oblasti výchovy **estetické** probíhá rozvoj v oblasti estetična a umění na základě srovnání a lepšího pochopení jiných kultur, např. rozšířením obsahového záběru z umění evropského na světové. Posilování role umění je významné s ohledem na nejrůznější vlivy povrchní pseudokultury, šířené médii v globalizujícím se světě. Některé projevy globalizace jako jednostranný ekonomismus, jednostranně konzumní životní styl aj. navozují otázku vztahu umění a osvojování poznatků vědy a techniky, propracování vzájemných vztahů vědeckého a estetického osvojování skutečnosti, racionálního a emocionálního prožívání v pojetí učiva. Zejména v době charakterizované stálým nárůstem kulturních a materiálních hodnot jsou potřebná adekvátní hodnotová měřítka zachování citu pro míru, uměřenost a vkus (proti projevům bezmezného konzumismu). Souvisí s rozvojem hodnotných zájmů a potřeb, se stimulací kulturních zájmů a potřeb, s oceňováním krásy v umění, přírodě a v celém životním prostředí.

Ve sféře **tělesné (zdravotní a pohybové)** jsou posilovány osobní odpovědnost za své zdraví, zdravý životní styl, zejména oblast prevence proti drogovým, herním a jiným závislostem apod.

4) Koncepce globální výchovy

Podstatou globální výchovy je chápání souvislostí veškerého celku a komplexní odpovědnost za lokální i globální svět, respekt k celku přírodně společenskému, který je společensky reflektovaný, ohrožený i chráněný. Spojuje dva směry pedagogické teorie a praxe, které tvoří ústřední prvky vzdělávání v dnešním světě spojitosti a souvislostí. První směr souvisí s pojmem „planetární vědomí", s respektováním principu „jedné Země", což znamená, že zájmy jednotlivých států je třeba vnímat v kontextu potřeb celé planety; druhý směr zdůrazňuje ústřední postavení dítěte. Učitel mu pomáhá tím, že respektuje jeho jedinečné názory, zkušenosti, nadání a umožňuje mu vlastní zkoumání a objevování. Stěžejním rysem koncepce se stává vztah, jehož význam je vysvětlován tím, že pochopení okolního světa nelze dosáhnout studiem věcí a jevů v izolaci, nýbrž je třeba hledat a nacházet vztahy s ostatními souvisejícími jevy (PIKE, SELBY 2000, s. 13). Důraz na propojení světa úzce souvisí se zpracováváním vzdělávacího obsahu v podobě integrovaných bloků, které se mohou *„vztahovat k určitému tématu, vycházet z praktických životních problémů a situací, nebo být zaměřeny k určitým činnostem, k praktickým aktivitám apod."*[2]

Z hlediska vzdělávacích přístupů požaduje oslabovat roztříštěné vidění světa a usilovat o strukturální celistvost. Prosazuje hledání vztahů mezi určitými bloky vědomostí, rozvoj schopností podívat se na určitý problém z různého pohledu, „očima" různých vzdělávacích oblastí.

Proto Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání doporučuje vytvářet integrované bloky tak, *„aby svým obsahem vzájemně navazovaly, doplňovaly se a prohlubovaly, aby se prolínaly a přecházely jeden do druhého. Je přirozené a správné, že vzdělávací obsah, resp. některé jeho prvky, se v různých integrovaných blocích budou opakovat a dítěti znovu připomínat a že se s nimi bude setkávat i mimo formální vzdělávací nabídku, při příležitostech neplánovaných, v přirozených logických vztazích. Skutečnost, že se dítě setkává se stejným obsahem v různých souvislostech a že jej vnímá v mnohostranných vazbách, přispívá k tomu, že si může vytvářet globální a reálný pohled na svět i jeho dění a že poznatky i dovednosti, které získá, může využít v praxi i v dalším učení."*[3]

Integrované bloky by měly vycházet z přirozených potřeb dítěte a z podnětů a situací dětem blízkých, nacházejících se v jejich bezprostřední blízkosti. Věcný obsah bloků by měl dítěti poskytovat dostatek různých vzdělávacích příležitostí a zajímavé podněty k činnostem odpovídajícím jejich věku, úrovni rozvoje a sociálním zkušenostem. Měl by pomáhat dítěti chápat sebe sama i okolní svět, rozumět jeho dění a orientovat se v něm, rozvíjet jeho schopnosti i praktické dovednosti a obohacovat jeho praktickou zkušenost.

Základní principy[4] globální výchovy (podle Education 2000. A Holistic Perspective 1991, s. 6–25):

---

[2] *Rámcový program pro předškolní vzdělávání.* Praha : VÚP 2005, s. 31. ISBN 80-87000-00-5.
[3] *Rámcový program pro předškolní vzdělávání.* Praha : VÚP 2005, s. 32. ISBN 80-87000-00-5.
[4] *Kurzívou* je označená implikace v konkrétní pedagogické rovině.

I. Vzdělání pro člověka a jeho rozvoj

1. *Systém je založen na potřebách dítěte, žáka či studenta a jeho cíle směřují k rozvoji učícího se (včetně učebního plánu nebo rozvrhu hodin).*
2. *Respektuje se touha po osobním úspěchu, která je každému jedinci vlastní.*
3. *Lidský rozvoj je seberozvíjením a přichází jen s vlastním objevováním.*
4. *Lidský rozvoj (představivost, vynalézavost, tvořivost, láska apod.) je základem i následného rozvoje ekonomického.*

II. Respektování dítěte, žáka, studenta – člověka a jeho individuality, úcta k němu, princip vzájemného učení a ovlivňování

1. *Rozvoj individuálního nadání, talentu, inteligence a duševní stránky je nejvyšší prioritou.*
2. *Rodiče a učitelé jsou rovnocennými partnery a společně pomáhají dětem rozvíjet jejich nadání, talent, duchovní kvality – poctivost, vcítění, respekt, toleranci, lásku.*
3. *Osnovy jsou chápány jako prostředek k dosahování cílů, nikoli jako cíl „sám o sobě".*
4. *Hodnocení by mělo být zaměřeno na rozvoj inteligence, talentu, vloh a duchovních kvalit jedince.*

III. Centrální úloha zkušenosti

1. *„Dělání se učíme děláním", jak zdůraznil již J. A. Komenský (1948, s. 163), učením přímo v činnosti, nikoli instrukcí o tom, jak činnost provádět – tj. učíme se mluvit, číst, psát atd. mluvením, čtením, psaním, nikoli teoretickými výklady.*
2. *Vyučování, založené na dotazech a zkoumání, umožňuje řešit problém podle vlastního přístupu a zaměření.*
3. *Pracovní sešity a učebnice se hojně doplňují knihami, pokud možno původními dokumenty a materiály. Samostatné psaní, tvořivé – pro určitý účel – je pro učící se efektivnější než zaškrtávání hotových odpovědí v distraktorových testech, v připravených pracovních listech apod.*

IV. Systémové pojetí výchovy a vzdělání

1. *Na rozvoji všech aspektů potenciálních schopností dětí, žáků, studentů se podílí celá komunita. Učitelé, rodiče a učící se jsou pak v tomto procesu partnery.*
2. *Všichni zúčastnění mají jasnou představu o cíli, kterým je mnohostranný rozvoj osobnosti a který bude i cenným přínosem pro společnost.*

V. Nová role učitele a vzdělávacích institucí

1. *Učitelé působí ve vyučování jako „pomocná ruka", která v každém jedinci podněcuje a podporuje cestu k dosažení optimálního rozvoje osobnosti.*
2. *Učitelé respektují rodiče v roli prvních vychovatelů a spolupracují s nimi.*
3. *Rodiče a učitelé jsou sami modely zvídavosti a zvou děti a mládež ke společné cestě za poznáním.*

VI. Svoboda výběru

1. *V zájmu porozumění mezi lidmi a zachování lidské kultury je zapotřebí, aby všeobecné vzdělání bylo všem společné. J. A. Komenský si přál, aby se všichni učili všemu (důležitému) a T. G. Masaryk viděl ve všeobecném vzdělání podmínku demokracie.*
2. *Různost každé individuality vyžaduje při zachování principu společného všeobecného vzdělání řadu různých vzdělávacích příležitostí, ze kterých je možné volit.*
3. *Svoboda volby zvyšuje u studentů zodpovědnost za vlastní chování a rozvoj.*

VII. Výchova jako participace na demokracii

1. *Děti a mládež se učí demokratickému procesu jako jeho přímí účastníci, nikoli jen z teoretických výkladů o demokracii.*
2. *Život v rodině, škole, ve třídě, v kolektivech dětí, žáků a studentů je spravován demokraticky na principu společného rozhodování.*

VIII. Vzdělání pro globální občanství (světoobčanství)

1. *Nabízí se multikulturní a interkulturní orientace, seznámení se všemi členy lidské rodiny, poznání jejich kultury, zvyků, problémů ap.*
2. *Ze zkoumání a sdílení vlastní rodové historie pak může vyplynout láska ke všem ostatním lidem.*

IX. Vzdělání pro uvědomělou péči o Zemi

1. *Děti a mládež mají mnoho příležitostí komunikovat s přírodou přímo při svých hrách, na vycházkách a výletech, při sportu, ale i při studiu, prostřednictvím vědeckých přístrojů.*
2. *S přírodou seznamují masmédia, přírodu zobrazují různé druhy umění.*
3. *Každý se má učit přírodu pozorovat, naslouchat jí, přemýšlet o ní a o životě. Žádoucí je vlastní účast na zvelebování okolí apod.*

X. Duchovní rozměr ve výchově

1. *V soužití s obcí se v dětech a mládeži rozvíjí pocit sounáležitosti, lásky a porozumění pro potřeby druhých.*
2. *Domov, rodina, dětská kniha, píseň, hra, hračka, folklór ap. se stávají prostředkem rozvíjení pocitu sounáležitosti i k rostlinám, zvířatům, šetrnosti k neživým výtvorům přírody i člověka. Je třeba vycházet z každodenní zkušenosti při výchově k empatii a soucitu (ptáček v zimě, plačící dítě ap.).*

Aplikační úkoly:
Prostudujte RVP PV a uveďte příklady aplikace principů globální výchovy při utváření klíčových kompetencí.

5) Globální výchova ve škole

Každodenní výchovné působení je určováno zejména těmito skutečnostmi:

- **respektování určitých konkrétních dimenzí ve vidění světa a člověka v něm**

Dimenze **prostorová** podtrhuje tuto vzájemnou provázanost světa (lokální je součástí globálního a naopak). Dynamické vnímání minulosti, přítomnosti a budoucnosti pak odpovídá dimenzi **časové**, což v praxi znamená hodnocení současného světa v historickém kontextu a jeho posouzení z hlediska možného, pravděpodobného a preferovaného směru budoucího vývoje. Učitel objasňuje, že naše budoucnost není předem dána a že ji jako jednotlivci i jako společnost ovlivňujeme svými osobnostními kvalitami. Dimenze **problémová** spočívá v systémové povaze souhrnu globálních problémů, mezi něž lze řadit jevy, které nebezpečným způsobem ovlivňují životy lidí či zdraví planety (např. znečištění životního prostředí, rasismus, hrozba jaderné války). Vnější dimenze globální výchovy (časová, prostorová a problémová) jsou s **vnitřním – lidským rozměrem** v dynamickém vztahu.

- **systémové vidění světa**

Život v systémově uspořádaném světě vyžaduje **systémový přístup při výkladu světa**. Jde o schopnost naučit vidět *propojenost světa*, hledat *příčiny problémů*, nepřeceňovat lokální, národnostní nebo etnická hlediska, vést k *různému pohledu* na určitý jev či problém, akceptovat více odpovědí na otázky. Při podávání látky ve škole je vhodná *pluralita pohledů*, překrývání a vhodná skladba obsahu učiva různých předmětů. Přitom je respektována skutečnost, že uvnitř proměnlivosti něco musí trvat, být platné a závazné, neboť jinak by došlo k osobnostní desintegraci.

Učitel počítá s různými názory, přiměřeně věku a schopnostem žáků volí *dialog* a *debatní přístupy* na rozdíl od prostého sdělování faktů. Bere v úvahu, že čím je dítě mladší, tím více se ptá a čeká s důvěrou informaci (poučení) – nikoliv debatu. Vede žáky k pochopení, že mají svůj *osobní pohled na svět*, že si realitu interpretují v rámci vlastních zkušeností, myšlenek a předpokladů (podle věku, pohlaví, náboženství, přesvědčení, kultury atd.), což však nelze mechanicky uplatňovat jako určující měřítko k vysvětlení a hodnocení životního stylu, chování, hodnot ostatních. Je si vědom, že zaujímání adekvátních postojů předpokládá poznání a porozumění rozmanitosti a bohatství kultury vlastní i jiných geografických a etnických společenství. Je třeba se vyhýbat nekritickému i stereotypnímu pohledu, hledat společné a odlišné, respektovat a ctít jiné názory, umět analyzovat předsudky a diskriminační tendence současného světa a dospívat k tomu, co nás všechny jako lidi zavazuje.

- **zdůrazňování vzájemných souvislostí mezi všemi jevy a skutečnostmi, jež nás obklopují**

Vědomí systému pěstuje i upozorňování na vzájemné souvislosti mezi jednotlivými předměty, soulad mezi jejich cíli, obsahem a metodami, integraci výuky horizontálně a vertikálně. Porozumět vzájemné souvislosti znamená naučit „vidět“ vztahy mezi bloky vědomostí (nejen zaznamenávat a třídit informace do kategorií a přihrádek k pouhé reprodukci „slovy učitele“). V procesu učení je pak účelné uplatňovat vyváženě přístup afektivní (citový, smyslový) i intelektuální (rozumový).

- **soulad mezi lokálním a globálním**

V globální výchově nikdy **nejde o vytrhávání jedince z lokální kultury**, o pouhé **pěstování** „**světoobčana**“. Jde o rozvíjení vztahu k místní kultuře, spojeného s laskavým respektováním a tolerancí ke kulturám jiným, s hledáním společného. Je známo, že člověk vnímá **obecné**

(globální) prostřednictvím jedinečného, zvláštního, tzn., že porozumět Zemi v geografickém celku může nejlépe prostřednictvím „svého“ **místního**. V žádném případě nejde o „obětování národního“, o smazání rozdílů mezi národními a etnickými kulturami, neboť to by znamenalo ve svých důsledcích zánik kultury vůbec.

Např. RVP PV ukládá v environmentální oblasti *„založit u dítěte elementární povědomí o okolním světě a jeho dění, o vlivu člověka na životní prostředí – počínaje nejbližším okolím a konče globálními problémy celosvětového dosahu – a vytvořit elementární základy pro otevřený a odpovědný postoj dítěte (člověka) k životnímu prostředí“*[5]. Pedagog u dítěte podporuje: seznamování s místem a prostředím, ve kterém dítě žije a vytváření pozitivního vztahu, elementárního povědomí o širším přírodním, kulturním i technickém prostředí, o jejich rozmanitosti, vývoji a neustálých proměnách, poznávání jiných kultur. Děti mají pochopit, že změny způsobené lidskou činností mohou prostředí chránit a zlepšovat, ale také poškozovat a ničit. Vede k úctě k životu ve všech jeho formách, k uvědomování si vlastní sounáležitosti se světem, s živou a neživou přírodou, lidmi, společností, planetou Zemí.

Globální výchova představuje syntézu různých přístupů k výchově, uznává jejich různost a rovnost, neodmítá systematickou výuku, neabsolutizuje zájem, samočinnost, nesnaží se vytlačovat didaktické postupy učení, tzn., že uznává oba póly vztahů („subjekt-objekt“) a s nimi související harmonii v bipolaritě prostředků, podmínek ap. Představuje tedy významný nástroj systémového myšlení. Je integrací minulého se současným, vše pozitivní z minulosti je obohacováno tím, co přináší současná úroveň poznání. Umožňuje zamyslet se nad dynamickým propojením jevů a událostí nejen ve světě, ale také ve výchově. Systémové pojetí se promítá i do výchovy, kde nelze vzájemně vylučovat či jednostranně absolutizovat jednotlivé prvky ve dvojicích: „dítě–učivo“, „žák–učitel“, „náročnost–láska“, „spontaneita–řízení“, „svoboda–kázeň“, „hra–učení“, „práce–radost“, „objekt–subjekt“, nýbrž je třeba obojí vzájemně integrovat.

Učitel si je vědom toho, že nelze vzájemně vylučovat či jednostranně absolutizovat jednotlivé prvky ve dvojicích: např. globální x lokální (lidé se stávají občany světa a přitom si zachovávají identitu, neztrácejí své kořeny), univerzální x individuální (kultura je globalizována x tradice, kulturní zázemí, unikátní povaha lidské bytosti je zachována), tradiční x moderní (přizpůsobení změnám na základě analýzy minulosti), krátkodobé x dlouhodobé uvažování (přemíra informací, vratké emoce, touha po okamžitých řešeních x pečlivě promyšlená reformní strategie, založená na trpělivosti, vyjednávání a souladu), potřeba soutěživosti x stejné příležitosti pro všechny (soutěživost motivuje, spolupráce posiluje a solidarita sjednocuje), nevídaný rozvoj poznání x možnosti jejich osvojení člověkem (znaky jádra vzdělávání – pomoci žákům zdokonalit jejich život prostřednictvím znalostí, experimentu a rozvoje své vlastní osobní kultury), duchovní x materiální (i v době materiální civilizace touží lidstvo po ideálu a morálních hodnotách, výchova má v každém pozdvihnout nadosobní morální hodnoty v souladu s jeho životními tradicemi a zvyky). (srov. Zpráva UNESCO, s. 3–4).

Aplikační úkoly:

1. *Charakterizujte proces globalizace a jeho důsledky pro výchovu.*
2. *V čem spočívají změny v pojetí a obsahu vzdělávání a výchovy v epoše globalizace?*
3. *Jak lze řešit vztah mezi globálním a lokálním (vztah mezi integrací a svébytností) – uveďte příklady z Vašeho oboru.*

[5] *Rámcový program pro předškolní vzdělávání.* Praha : VÚP 2005, s. 29. ISBN 80-87000-00-5.

Studijní literatura:

FOUNTAIN, S. *Místo na slunci.* Praha : Arcadia, 1994.

HORKÁ, H. *Ekologická dimenze výchovy a vzdělávání ve škole 21. století.* Brno : MSD, 2005. ISBN 80-210-3750-4.

HORKÁ, H. *Výchova pro 21. století. Globální výchova v podmínkách české školy.* Brno : Paido, 2000. ISBN 80-85931-85-0.

PIKE, G., SELBY, D. *Cvičení a hry pro globální výchovu.* Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-369-2.

PIKE, G., SELBY, D. *Globální výchova.* Praha : Grada, 1994. ISBN 80-85623-98-6.

Rámcový program pro předškolní vzdělávání. Praha : VÚP 2005. ISBN 80-87000-00-5.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha : INFRA, 2005. ISBN 80-86666-24-7.

2 Proměny institucionálního vzdělávání dětí předškolního věku od jeho vzniku po současnost

Zora Syslová

Cíle kapitoly

Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- Popsat vývoj institucionálního vzdělávání v České republice
- Interpretovat cíle vzdělávání a jejich proměny v jednotlivých etapách institucionálního vzdělávání
- Charakterizovat roli a funkce mateřské školy v současnosti
- Vysvětlit pojem kvalitní škola

Klíčová slova

Funkce mateřské školy, kvalita vzdělávání, cíle vzdělávání.

Obsah kapitoly

1. Vznik institucionálního vzdělávání
2. Vývoj institucionálního vzdělávání v průběhu 20. století
3. Postavení mateřské školy na počátku 21. století
4. Charakteristiky kvalitní školy a její funkce

1) Vznik institucionálního vzdělávání

Škola patří mezi nejstarší instituce, které si lidé vytvořili, aby zabezpečili svoji existenci. Pro koho byla škola určena a jaké cíle si kladla, vždy souviselo s cíli společnosti a hodnotami, které společnost akceptovala. Úvahy o dítěti a jeho výchově z pozice státu můžeme zaznamenat již např. u Platóna (−427 př. n. l.). Spojení mezi výchovou dítěte a vzdělávací politikou může být jak pozitivní, tak negativní. Negativní se stává, když preference společnosti dominují nad zájmy jednotlivce. Vedou zpravidla k manipulaci a ovládání (např. v totalitních společnostech). Pozitivní naopak ústí do vstřícnosti vůči rodinám s dětmi, k posilování práv dítěte, zájmům jedince atd. Zpravidla také posilují kvalitní přípravu těch, kdo se na vzdělávání dětí podílejí, tzn. učitelů.

Škola, stejně jako celá společnost, prochází vývojem. Na rozdíl od jiných odvětví jde o vývoj velmi pomalý. *„Jako důvod bývá uváděno, že jde o děti a mládež, a tudíž zde nejsou příliš velké změny v jejich chápání.“*[6]

Institucionální předškolní vzdělávání má naopak krátkou historii. Jeho vývoj a pojetí se v jednotlivých zemích odlišoval. Pro český termín *mateřská škola* můžeme najít v různých

[6] HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy.* Praha : Grada, 2007, s. 85. ISBN 978-8024-711-68-3.

zemích různá označení. Aby bylo možné lépe porovnávat údaje v oblasti vzdělávání, vytvořilo UNESCO (1997) Mezinárodní standardní klasifikaci vzdělávání ISCED:

ISCED 0 – preprimární vzdělávání

ISCED 1 – primární vzdělávání

ISCED 2 – nižší sekundární vzdělávání

ISCED 3 – vyšší sekundární vzdělávání

ISCED 4 – postsekundární (neterciární) vzdělávání

ISCED 5 – první stupeň terciárního vzdělávání

ISCED 6 – druhý stupeň terciárního vzdělávání

V České republice se do roku 1997 používal termín *předškolní výchova* (popř. *a vzdělávání*), ale od roku 1997 se se změnou struktury vzdělávací soustavy objevil ve zprávě České vzdělávání a Evropa (tzv. Zelená kniha) termín *předškolní vzdělávání* a důsledně se začal používat. Nulita v označení ISCED je chápána jako výchozí, nikoli hodnotící stupeň. Podle této normy jsou označována všechna vzdělávací zařízení zabývající se dětmi předškolního věku. V České republice se jedná o mateřské školy a přípravné třídy.

První předškolní instituce vznikly v souvislosti s růstem průmyslu v 18. a 19. století a s tím spojenou zaměstnaností žen. Šlo o opatrovny, dětské zahrádky a mateřské školy. Nejstarší opatrovny ve světě měly zprvu sociální ráz, později výchovný. První opatrovna, která vznikla v Praze Na Hrádku (1832) měla od počátku výchovný ráz. Vedl ji vynikající učitel Jan Vlastimil Svoboda (1800–1844), který zpracoval metodiku výchovné práce „Školka". Svoboda v ní čerpal z díla Komenského a zahrnovala i základy trivia (čtení, psaní, počítání). První německá dětská zahrádka byla otevřena v roce 1864 v Praze a tamtéž byla v roce 1869 založena první česká mateřská škola u Sv. Jakuba, kterou vedla M. Riegrová.

Aplikační úkoly:
Prostudujte Komenského Informatorium školy mateřské a uveďte některé z jeho myšlenek, které jsou ještě v současnosti stále živé a aktuální a které se odráží v RVP PV.

V tomtéž roce vyšel školský zákon, který umožňoval zřizovat při obecných školách školy pro „opatrování dětí". Ministerský výnos z roku 1872 o mateřských školách rozlišuje tři instituce – *mateřskou školu*, která má doplňovat rodinnou výchovu a připravovat na školu, *opatrovnu*, jejímž cílem nebyla příprava na školu a *jesle*, které jako jediné pečovaly o děti do tří let. Tento výnos také výslovně zakazuje výuku trivia v mateřských školách.

2) Vývoj institucionálního vzdělávání v průběhu 20. století

Významným mezníkem ve vývoji mateřských škol se stalo reformní hnutí, které mělo mezinárodní charakter. Představitelé reformního hnutí navazovali na myšlenky J. J. Rousseaua (1712–1778) a prosazovali nezbytnost respektovat potřeby dětí a odstranit školské způsoby výuky. Hlavními představitelkami reformního hnutí ve vzdělávání dětí předškolního věku u nás byly Anna Süssová (1851–1941) a Ida Jarníková (1879–1965).

Pro Süssovou bylo důležité odstranit z mateřské školy vše, co by připomínalo výchovný ráz obecných škol – mezi jinými i Fröbelovy dárky, které nahradila českými hračkami, se kterými

si děti mohly volně hrát. Typické pro ni bylo prosazování tělesné výchovy do mateřské školy. Zaměřovala se na uspořádání prostředí. Prostor třídy členila na hernu (hračky a materiál ve volném prostoru), pracovnu (kulaté stolky jako důraz na rovnost všech dětí) a zahradu (pohyb a práce na zahradě). Vycházela z Komenského a velkými vzory pro ni byly Ellen Keyová (1849–1936) a Marie Montessori (1870–1952). Ve svých knihách píše o tom, že pěstounka by měla největší pozornost věnovat hrám. Jako důvod uvádí, že jí poskytují nejvhodnější příležitost k individuální výchově. Děti si při nich osvojují takové vlastnosti jako je pořádnost, trpělivost, ochota, zdvořilost apod.

Následovnicí byla Jarníková, která chtěla vrátit dětem šťastné dětství a odstartovala tzv. „uvolnění dětí ze školních lavic". Prosazovala požadavek na vrácení hry do mateřských škol, čímž by se zřetelně oddělila škola mateřská od základní. Šlo jí zejména o zlepšení materiálních podmínek v mateřské škole, snížení počtu dětí a změnu obsahu.

V souvislosti s potřebou změny vzdělávání v mateřských školách byly v této době také vzneseny požadavky na vyšší přípravné, ale i další vzdělávání učitelek.

Tyto snahy byly přerušeny 2. světovou válkou a s příchodem totalitního režimu se postupně upouštělo od hlavních myšlenek spojených s respektováním individuálních potřeb dětí a jejich právem na svobodnou hru. V období totalitního režimu byly mateřské školy favorizovány z důvodu uvolnění pracovní síly, ale také ve snaze zajistit ideologický vliv na nejmladší generaci. Od roku 1948 se staly 1. článkem školské soustavy, i když nepovinným, a v roli školského zařízení. Od roku 1960 se předškolní zařízení rozšířila o jesle a dětské útulky. To trvalo až do roku 1991, kdy zůstaly předškolními zařízeními pouze mateřská škola a speciální mateřská škola.

Předškolní zařízení pracovala podle jednotných osnov, které byly od roku 1948 postupně upravovány a dopracovány až k Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy (1984). Ten doplňovalo 12 podrobně zpracovaných metodik jednotlivých výchovných složek (rozumová výchova, literární, hudební, tělesná, mravní …). Charakteristický byl kolektivní přístup, vysoké počty dětí ve třídách, povinná účast v organizovaných činnostech s nedostatečným citlivým přístupem k potřebám jednotlivých dětí.

Aplikační úkoly:
Porovnejte formulaci cílů Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy z roku 1984 a RVP PV a vysvětlete, v čem se liší.

3) Postavení mateřské školy na počátku 21. století

Proměna celého školského systému v České republice, tedy i mateřské školy, souvisí s tzv. *školskou reformou*. *„Školskou reformu lze vymezit jako úředně organizovanou a zaváděnou změnu ve školské soustavě.*"[7] Její dílčí částí je *kurikulární reforma*, která je chápána jako změna v rovině cílů a obsahů školního vzdělávání. K transformaci, nebo-li reformě, dochází tehdy, jestliže stávající systém nevyhovuje měnícímu se společenskému a vzdělávacímu kontextu. V České republice došlo k potřebě proměny vzdělávacího systému v moderní demokratický systém po roce 1989.

[7] JANÍK, T. a kol. *Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol*. Praha : VÚP, 2010, s. 9. ISBN 978-80-87000-36-6.

Proces transformace českého školství byl popsán v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (Bílá kniha) z roku 2001. Bílá kniha je často označována za první pozitivní krok transformace. V ní bylo definováno pojetí a funkce školy, cíle a obsah vzdělávání, struktura školského systému, způsob řízení a hodnocení kvality školy atd. Za významné pozitivum Bílé knihy lze rovněž považovat tzv. morální podporu inovativním a reformním školám, které se zasadily o humanizaci vzdělávání. Bílá kniha odstartovala proměnu tradiční školy v duchu progresivních evropských trendů.

Aplikační úkoly:
Přečtěte si na internetových stránkách http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/analyza-naplnovani-cilu-vzdelavani *co vyplývá z analýzy Bílé knihy a interpretujte oblasti týkající se mateřské školy.*

Proměna jednotlivých škol od mateřských po vyšší odborné, začala počátkem 90. let minulého století a v současné době je na velmi různé úrovni. Část škol vedená zpravidla vizionářskými osobnostmi se vyrovnala s novými požadavky a školy se vydaly žádoucím směrem. Některé školy se naopak držely a stále drží tradičního pojetí role školy a vzdělávání v ní. Zbytek škol se pohybuje mezi těmito mezními polohami.

Zásadní obrat ve vzdělávání představuje tzv. dvouúrovňové kurikulum. První úrovní jsou Rámcové vzdělávací programy (v současnosti hotové pro předškolní, základní, gymnaziální a střední odborné vzdělávání). Ty tvoří rámec (cíle, východiska, zásady a požadavky) pro tvorbu školních vzdělávacích programů, což je druhá úroveň. Rámcové vzdělávací programy (RVP) představují významný nástroj pro kurikulární reformu. Vymezují požadavky státu na cíle, obsah a očekávané výstupy v jednotlivých úrovních vzdělávání.

Kurikulární dokumenty přinášejí požadavky, jejichž realizací může škola naplnit funkce, které od ní společnost očekává. Funkce školy definují různí autoři různě. Walterová (2009) definuje velmi podrobně dvanáct funkcí, k nimž řadí etickou, ochrannou, metodologicko-koordinační, socializační a personalizační, kvalifikační, integrační, selektivní, diagnostickou, kulturační, ekologickou a politickou funkci. Janík (2009) shrnul funkce do tří oblastí, které považuje z hlediska interdisciplinárně pojímané školní pedagogiky za klíčové – personalizační funkci, socializační a enkulturační.

Pro mateřskou školu lze považovat za základní funkce:

Personalizační – formování osobnosti, podpora rozvoje individuality s postupným přebíráním zodpovědnosti za sebe a samostatným jednáním.

Socializační – děti se učí žít ve společnosti, vstupují do různých vztahů a rolí. Škola by měla být nositelkou etických norem společnosti s důrazem na respekt k jinakosti (rasa, národnost, náboženství…).

Integrační – škola je modelem světa dospělých, proto je zdůrazňováno omezování předčasné selekce.

Hodnotová – u dětí jsou záměrně vytvářeny životní hodnoty a postoje ke světu – zdraví, sportu, práci, přátelství, autoritám…

Kvalifikační – vybavuje děti a později žáky znalostmi a kompetencemi potřebnými v budoucnosti pro uplatnění na trhu práce.

Pojetí a funkce školy se mění se změnami společenských potřeb. V současné době se mateřská škola stává místem socializace dětí, podporujícím jejich osobnostní a sociální rozvoj, připravující je na život osobní, pracovní i občanský.

V pojetí cílů vzdělávání se promítá vliv vstupu České republiky do Evropské unie (2004). Východiskem formulace vzdělávacích cílů jsou cíle vzdělávání pro 21. století – *učit se poznávat* (kritické myšlení, zvídavost), *učit se jednat* (životní dovednosti), *učit se žít společně* (respekt a úcta k druhým, tolerance k odlišnostem) a *učit se být* (odpovědnost).

K zamyšlení:
Vyhledejte literaturu týkající se Evropské unie a pokuste se identifikovat na základě jejího prostudování, čím a jak ovlivnila Evropská unie podobu českého školství.

Změna se však neopírá pouze o progresivní zkušenosti a tendence západoevropského školství, ale vychází také z domácích tradic, především z období reformního hnutí z 20. a 30. let dvacátého století. V oblasti předškolního vzdělávání zazněly mnohé ze současných myšlenek již v roce 1908 na V. sjezdu pěstounek českých mateřských škol. Jsou zachyceny v „Resoluci", která vyzývá rozhodující činitele k podpoře profesně vykonávané předškolní výchovy.

Aplikační úkoly:
Seznamte se s Resolucí z roku 1908 (viz příloha) a vyhledejte požadavky a názory, které jsou platné ještě dnes.

Některé z požadavků se pak objevovaly i v dalších etapách formulace cílů předškolní výchovy (např. Chlup a kol., 1933). Také východiska opřená o principy vzdělávání vycházející z dokumentů Evropské unie (Bolongská deklarace, 1999; Lisabonská smlouva, 2000) jsou důsledkem dlouholeté tradice, nikoli zcela novou záležitostí. Již Chlup (1948) vyzdvihoval evropskou kulturu jako harmonicky ucelenou a historicky souvislou základnu „obecného principiálního vědění" pro školskou výchovu.

4) Charakteristiky kvalitní školy

Zásadní změnou, z hlediska postavení mateřské školy, se stalo přijetí zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Mateřské školy už nejsou „školským zařízením", ale školou. Je jim poprvé v historii přiznán vzdělávací status, nikoli pouze výchovný. Jako nedílná součást vzdělávací soustavy České republiky se staly první etapou celoživotního vzdělávání. Současná mateřská škola je samostatným autonomním právním subjektem, ve kterém ředitelka jako statutární orgán plně zodpovídá jak za pedagogický, tak ekonomický rozvoj školy.

Ke klíčovým principům transformace českého školství patří humanizace školy. V současné době se můžeme setkat s různými interpretacemi humanismu a humanistických koncepcí. Vždy však lze najít společné ústřední ideje, jakými jsou *„akcent na svobodu a tvůrčí síly člověka, na hodnotu každého člověka a jeho důstojnost, na úctu, porozumění a respekt, na lidská práva, na víru v člověka a jeho možnosti*".[8]

[8] SPILKOVÁ, V. *Proměny primárního vzdělávání v ČR.* Praha : Portál, 2005, s. 33. ISBN 80-7178-942-9.

Tzv. nový humanismus nevnímá obrat k dítěti totožně s pedocentrismem. Jádro současného pojetí je mnohými českými autory (Helus, 2009; Kotásek, 2004; Spilková, 1997) spatřován v antropologickém zaměření. Jde o zaměření na potřeby a možnosti dítěte, na jejichž základě jsou rozvíjeny jeho potenciality, jeho „lidskost". Kořeny takto pojímaného pedagogického humanismu můžeme hledat již v díle J. A. Komenského.

Významnou součástí humanizace vzdělávání je individualizace, která vychází z úcty a respektu k dítěti a citlivé orientaci v něm. Respekt k dítěti ovšem neznamená, že se dospělý dítěti podřizuje a přizpůsobuje. Respekt znamená vstupování do dialogu za účelem dítě lépe poznat a porozumět mu. Dávat mu prostor k přirozenému, autentickému projevu, k možnosti odlišovat se, samostatně hledat, zkoušet i chybovat. Klást důraz na jeho samostatnost neznamená rezignovat na cílevědomé působení. To by se však mělo měnit z řízeného učení v autoregulaci učení a přebírání zodpovědnosti dítěte za vlastní rozvoj.

Individualizace je snaha dosáhnout maxima v rozvoji dítěte na základě jeho individuálních možností. Jde o individuální rozdíly ve stylu učení, psychomotorickém tempu, zájmech, potřebách, typech inteligence (Gardner, 1999) apod. V kontextu individualizace vzdělávání je zdůrazňován význam socializačních procesů, rozvoj soudržnosti, solidarity, spolupráce, vzájemné pomoci apod.

Rozvíjení dětské osobnosti je chápáno v nejširším slova smyslu s důrazem na odklon od tzv. transmisivního pojetí, „*jehož podstatou je předávání poznatků v hotové podobě prostřednictvím verbálních metod a frontální organizace výuky ke konstruktivistickým přístupům*".[9] Pedagogický směr, který se snaží překonat transmisivní přístupy – konstruktivismus, rozvíjí myšlenkové operace prostřednictvím konstruování poznatků na základě vlastní činnosti dítěte.

Škola je v pojetí humanismu spojována s pojetím školy jako služby dítěti. Jde o změnu v přístupu k dítěti (osobnostní pojetí), zkvalitnění celkového klimatu školy (interpersonální vztahy a komunikace), ale i proměnu cílů a obsahu vzdělávání, metod a organizačních forem vzdělávání.

Z pohledu specifik předškolního vzdělávání v mateřské škole lze tyto snahy shrnout do šesti oblastí:

- **Změna v hierarchii cílů** – od paměťového osvojování velkého množství poznatků k všestranné kultivaci osobnosti nejen v oblasti kognitivní, ale také emoční, sociální, volní a mravní (klíčové kompetence).
- **Individualizace** cílů vzdělávání vzhledem k možnostem jednotlivých dětí.
- Učení založené na **vnitřní motivaci** dítěte, vycházející z jeho bezprostředních zkušeností.
- Využívání **aktivizujících metod** vzdělávání, jakými jsou řešení problémových situací, diskuse, tvořivá hra, experimentování.
- Zkvalitnění **komunikace mezi všemi partnery** vzdělávání a tím i zlepšení klimatu školy.
- Větší důraz kladený na **skryté kurikulum**.

[9] SPILKOVÁ, V. Podpora učitelů v procesu kutikulární reformy. In FRANIOK, P., KNOTOVÁ, D. (ed.) *Učitel a žák v současné škole: sborník z 15. konference České pedagogické společnosti.* Brno : Masarykova univerzita, 2008, s. 41. ISBN 978-80-210-4752-5.

Individualizace je zatím v českém školství na velmi nízké úrovni (Národní zpráva o stavu předškolní výchovy, vzdělání a péče o děti předškolního věku v České republice, 2000, s. 30; Výroční zpráva České školní inspekce, 2009, s. 10; Straková, 2009, s. 22). Některé informace napovídají, že individualizace bývá mylně interpretována jako každodenní možnost pohovořit si s dítětem, pohladit ho, apod.

V souvislosti s transformací českého školství se stále častěji objevuje otázka: Co je kvalitní škola? Přestože se s termínem kvalita operuje poměrně často a v různých zákonných dokumentech, není nikde přesně specifikován (Straková, 2009). Mnozí autoři (Průcha a kol., 2008; Vašťatková, 2006) pojí kvalitu s evaluačními procesy, především s kritérii určujícími úroveň kvality. Vašťatková (2006) poukazuje na to, že smysluplné autoevaluační procesy nejen cíleně udržují dobrý stav, ale snaží se jej ještě dále zkvalitňovat.

Charakteristiky kvalitní školy formulovalo několik autorů (Bečvářová, 2003; Holt, 1994; Kalhous, Obst, 2002; Vašťatková, 2006). Jejich porovnáním lze dojít k definici několika znaků kvalitní mateřské školy:

- společné stanovení a sdílení cílů školy, jejich konkretizace;
- participativní styl řízení, podpora spolupráce mezi učiteli;
- důraz na průběžnou autoevaluaci školy na základě jasných kritérií, přijetí odpovědnosti za výsledky vzdělávání;
- budování kvalitního učitelského sboru – motivující a oceňující profesní růst;
- otevřenost školy vůči rodičům a dalším partnerům;
- formulace cílů vzdělávání s důrazem na vyvážený rozvoj osobnosti dítěte, prokazatelně směřující k rozvoji kompetencí;
- pozitivní nedirektivní přístup k dítěti;
- konstruktivistické pojetí výuky – učitel nepředává hotové poznatky, dává přednost kooperativním formám učení atd.

Aplikační úkoly:
Pokuste se k jednotlivým znakům kvalitní školy přidat vždy alespoň dvě konkrétní činnosti, které by je charakterizovaly.

Studijní literatura:

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí (přepracované a rozšířené vydání)*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5.

HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy.* Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.

HOLT, J. C. *Proč děti neprospívají.* Praha : Strom, 1994. ISBN 80-901662-4-5.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha). Praha : MŠMT, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

Národní zpráva o stavu předškolní výchovy, vzdělání a péče o děti předškolního věku v České republice. Praha : MŠMT, 2000. ISBN 80-7168-746-4.

STRAKOVÁ, J. a kol. *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání.* Praha : MŠMT, 2009. [online]. Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/analyza-naplnovani-cilu-vzdelavani>. [cit. 2009-12-20]

WALTEROVÁ, E. Funkce školy a školního vzdělávání. In PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie.* Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-542-2.

3 Rodina a mateřská škola

Zora Syslová

Cíle kapitoly

Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- Charakterizovat výchovné styly v rodině
- Interpretovat funkce rodiny
- Popsat a vysvětlit průběh socializace dítěte v rodině a v mateřské škole
- Vysvětlit způsob spolupráce rodiny a mateřské školy

Klíčová slova

Rodina, funkce rodiny, výchovné styly, socializace, spolupráce mateřské školy a rodiny.

Obsah kapitoly

1. Výchova v rodině
2. Socializace dítěte
3. Postavení mateřské školy ve vztahu k rodině

1) Výchova v rodině

Každá učitelka potřebuje pro dobré poznání dítěte a adekvátní podporu jeho rozvoje, poznatky z prostředí, které jej ovlivňuje a utváří jeho osobnost – a právě tím je rodina. Rodina je základem pro vývoj každého jedince a současně je také základním článkem struktury lidského společenství. Právní rámec vzniku manželství a posléze rodiny vymezuje zákon č. 94/1963 Sb. o rodině ve znění pozdějších předpisů. Mimo jiné poukazuje na některé povinnosti a práva ve vztahu k vlastnímu dítěti, např. *rodiče mají být svým osobním životem a chováním příkladem svým dětem* (§32, odst. 2), *rodičovská zodpovědnost náleží oběma rodičům* (§34 odst. 1).

Jak uvádí Střelec (2009), rodina se odlišuje od jiných sociálních skupin svojí polyfunkčností. V období raného dětství lze považovat za stěžejní tyto funkce:

- *Výchovná (socializační)* – poznávání mezilidských vztahů, formování „já“ dítěte;
- *Emocionální* – uspokojování základních emocionálních potřeb (láska, bezpečí, …);
- *Ekonomická* – materiální zabezpečení.

Z hlediska vztahů ke společnosti je jednou z nejdůležitějších funkce:

- *Biologická* – biologická reprodukce společnosti prostřednictvím rodiny.

Helus (2007) charakterizuje 10 funkcí rodiny, které se zásadním způsobem podílejí na úspěšné socializaci. Za stěžejní rysy kvalitně fungující, neboli funkční rodiny, můžeme považovat následující:

⇒ vysoký stupeň soudržnosti a spolupráce v rodině, a to mezi všemi členy navzájem;

⇒ emočně pozitivní vztahy;

⇒ otevřenou, upřímnou a srozumitelnou komunikaci mezi všemi členy rodiny;

⇒ vzájemný respekt všech členů navzájem;

⇒ proměnlivou dělbu rolí, při které se respektuje zralost i zájmy jednotlivých členů rodiny;

⇒ dynamiku vztahů;

⇒ schopnost a dovednost rodiny překonávat zátěžové a konfliktní situace;

⇒ oporu rodiny v širším sociálním zázemí.

Aplikační úkoly:
Vyberte ve svém okolí 5 rodin, které dobře znáte, a pokuste se posoudit jejich funkčnost podle výše uvedených znaků.

Kromě **funkční rodiny** (nenarušené, schopné zabezpečit dítěti dobrý vývoj a prosperitu) popisuje Dunovský (1986) další typy rodin. Jsou jimi **rodiny problémové** (s výskytem poruch některých funkcí, které však vážněji neohrožují rodinný systém a vývoj dítěte v něm). Rodina je schopna řešit tyto problémy sama nebo s pomocí jiných.

Aplikační úkoly:
Pokuste se definovat problémy, které může rodina řešit sama, či s pomocí jiných, a které vážněji neohrožují vývoj dítěte.

Dalším typem je **dysfunkční rodina** (s výskytem vážnějších poruch některých nebo všech rodinných funkcí, které bezprostředně ohrožují rodinu jako celek, a především vývoj dítěte). Tato rodina potřebuje soustavnou pomoc ze strany odborníků.

Poslední je **afunkční rodina**, kdy poruchy jsou takového rozsahu a kvality, že rodina přestává plnit svůj základní účel. Dítěti závažným způsobem škodí, nebo dokonce ohrožuje jeho existenci. Řešením je umístění dítěte v náhradní rodinné výchově.

Stejně jako společnost i rodina prochází změnami. **Širší** rodina, která byla typická ještě začátkem minulého století, se proměnila v rodinu **nukleární**, ve které jde o soužití rodičů a dětí, tedy dvougenerační rodinu. Změna se týká také přechodu z **industriální** na **postindustriální** či neoliberální společnost, a tím i rodinu. Charakteristický je pro ni důraz na vzdělávání, nikoli na majetek či společenské postavení, jako tomu bylo dříve.

Vlivem celospolečenských změn, jakými je např. migrace, dochází ke „zmenšování“ světa, styku různých kultur. V současných proměnách rodinného života dochází k novým jevům:

– běžná jsou bilingvní manželství;

– rodiny, které několikrát ve svém vývoji změní lokální kulturu;

– rodiny, ve kterých žijí i děti partnera, partnerky, nebo které o děti partnera, partnerky pečují, a děti společné;

– rodiny formálně nesezdané;

– homosexuální páry pečující o děti;

- neúplné rodiny vzniklé rozvodem, úmrtím;
- rodiny od počátku monoparentální.

Podle populačního vývoje z roku 2001 ukazují statistiky (Možný, 2008) na nízkou úroveň sňatečnosti, zvyšování průměrného věku matek, nárůst počtu dětí narozených mimo manželství. Nejvyšší úroveň plodnosti je ve skupině žen ve věku 25 až 29 let, poklesl počet interrupcí. Rozvodovost je na vysokém stupni, z uzavřených manželství jich končilo v roce 2000 43 % rozvodem.

Každá rodina se vyznačuje celou řadou komponent, které ovlivňují vývoj jedince. Množství vlivů lze rozčlenit na 3 okruhy rodinného prostředí, které se významnou měrou podílí na utváření povahových, mravních a volních vlastností každého člověka. Jde o demograficko-psychologické podmínky, materiálně-ekonomické a kulturně-pedagogické podmínky. K těm nejdůležitějším, které jsou těžištěm působení na dítě a na celkovou kvalitu rodiny, patří:[10]

Demograficko – psychologické podmínky:

- přirozená struktura rodiny a aspekty vyplývající z působení otcovského, mateřského, sourozeneckého a prarodičovského;
- vnitřní stabilita rodiny jako základna emocionální atmosféry rodinného prostředí a předpoklad existence a přirozeného rozvíjení všech dimenzí rodinného života.

Materiálně – ekonomické podmínky:

- problematika zaměstnanosti rodičů, otců i matek a vliv této skutečnosti na děti;
- otázka zařazení rodiny a jejích aktivit do ekonomického makrosystému společnosti;
- individuální spotřeba rodiny jako součást životního způsobu rodiny a z toho plynoucí aspekty;
- vliv techniky a technických prostředků na život současné rodiny a některé další otázky, např. materiální podmínky pro zájmovou činnost dětí, pro přípravu dětí do školy.

Kulturně – pedagogické podmínky:

- hodnotová orientace a vzdělání rodičů;
- míra „pedagogizace“ rodinného prostředí;
  - výchovný styl;
  - sjednocení výchovného stylu v rodině;
  - vztahy se školou.

Pokud dětem nejsou vytvořeny vhodné podmínky a v dostatečné míře, může dojít k jejich deprivaci jednak z vnějších příčin (sociálně ekonomických a kulturních) a jednak z vnitřních příčin (psychické). Vnější příčinou mohou být neúplné rodiny, rodiče často mimo domov, nízká ekonomická nebo kulturní úroveň rodiny, která neposkytuje dostatek podnětů pro přirozený vývoj dítěte apod. Vnitřními příčinami bývají zájmové zaměření, charakterová nevyzrálost, duševní poruchy atd.

[10] STŘELEC, S. Rodina jako edukační prostředí. PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie.* Praha : Portál, 2009, s. 488. ISBN 978-80-7367-542-2.

K jednomu z nejdůležitějších faktorů ovlivňujících vývoj dítěte patří výchovný styl rodičů. Klasické dělení uvádí tři styly – autokratický, liberální a sociálně-integrační (Čáp, Mareš, 2007). Šulová (2005) rozlišuje tradiční, moderní a hledající styly výhovy.

1. Tradiční, který se projevuje tzv. „dítěcentrismem". Tento přístup je charakteristický maximálním zájmem o dítě a jeho péči. Veškeré potřeby dítěte (materiální i vztahové) a jejich uspokojování je prvořadé. Autorka poukazuje na to, že tento výchovný přístup se vyskytuje u materiálně labilnějších společenství. Ta se snaží zajistit především svoji budoucnost maximální péčí o děti a jejich rozvoj.

2. Moderní přístup dává důraz na právo jedince realizovat vlastní očekávání. Rodiče vnímají dítě jako součást jejich života, jako znak jejich úspěchu genetického i výchovného. Očekávají bezproblémový vývoj dítěte, úspěch v životě. Takoví rodiče se pečlivě připravují na rodičovství. Občas se může stát, že ve svých plánech a každodenní realitě zapomínají na spontánnost, emoce, vzájemnost.

Někteří z nich přetěžují děti různými zájmovými aktivitami. Rané dětství vnímají jako velkou časovou investici na úkor své kariéry a vlastního volného času. Pozorně sledují výsledky výzkumů zaměřených na raný vývoj, jednak proto, aby je maximálně integrovaly do vlastního života, a též je velmi zajímá, jak lze nahradit vlastní absenci (fyzickou či psychickou): zda lze dítě umístit do předškolního zařízení bez jeho vývojové újmy, jak má vypadat čas trávený s dítětem, aby přinášel ovoce (speciální programy, PC programy), jaké kvality má mít „paní na hlídání" a podobně.

3. Hledající přístup lze vidět ve výrazné části české populace v rodičovském věku. Vrací se k přírodě, k přirozenému. Tito rodiče akcentují pouto dítěte k matce a rodičům jako základní vztah pro vývoj psychiky dítěte. Raná interakce rodiče s dítětem je zajímá z hlediska její přirozené podstaty. Inspirují se u přírodních národů.

Rodiče poskytují dítěti v rámci svých aktivit komplementární model chování dvou pohlavních pólů. Jakékoliv nahrazování rodičů v prvních letech života dítěti do značné míry komplikuje chápání signálů, které mu okolní svět vysílá, nejsou-li zprostředkovány v přirozené interakci dítěte s rodiči. Chování matky a otce má v rámci rané interakce s dítětem své charakteristické znaky. Oba rodiče, otec i matka dítěte, jsou v jeho životě a výchově nezastupitelní. Pro dítě je optimální, je-li mu umožněn každodenní styk s rodičovskou dvojicí. Je komplikující, když dítěti chybí identifikační vzor. Dítě se v rodině postupně seznamuje se sociálními rolemi a učí se je zastávat, a to především napodobováním vzorů.

Střelec[11] shrnuje poznatky o rodině vzhledem k výchovnému působení na jedince v porovnání s dalšími činiteli výchovy takto:

- ⇒ rodiče jsou nejdůležitějšími vychovateli, všichni ostatní vychovatelé mohou pouze doplňovat to, čeho ve výchově dosáhli rodiče;
- ⇒ čas, který rodiče věnují výchově svých dětí, není hodnota, která bude kladně působit sama o sobě, její působení závisí na mnohých faktorech kulturní, morální a pedagogické povahy;
- ⇒ rodiče nejsou odpovědní jen za výchovu svých dětí v rodinném prostředí, ale za jejich výchovu vůbec;

[11] STŘELEC, S. Rodina jako edukační prostředí. PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie.* Praha : Portál, 2009, s. 490. ISBN 978-80-7367-542-2.

⇒ nejdůležitějším předpokladem úspěšné rodinné výchovy je dobrý společný životní způsob rodičů a dětí;

⇒ dobrou výchovu tvoří v podstatě organizace hodnotných příležitostí pro kontakty, zážitky a činnosti dětí a za tuto organizaci nese v prvé řadě odpovědnost rodina;

⇒ nepřímá výchova rodiny je zpravidla důležitější než výchova přímá, nepřímo vychovávat znamená vytvořit dětem příznivé podmínky, tj. takové, ve kterých získané zkušenosti umožní dítěti utvářet vlastnosti mravného, pilného a schopného člověka.

Aplikační úkoly:
Vysvětlete myšlenku: „Čas, který rodiče věnují výchově svých dětí, není hodnota, která bude kladně působit sama o sobě, její působení závisí na mnohých faktorech kulturní, morální a pedagogické povahy.“

2) Socializace dítěte

Socializace se zásadním způsobem podílí na utváření osobnosti. Na tento proces lze nahlížet z pohledu sociologie, sociální psychologie či psychologie. Autoři zabývající se tímto fenoménem jej shodně definují jako celoživotní proces včleňování člověka do života společnosti.

Autoři Pedagogického slovníku definují socializaci jako „*celoživotní proces, v jehož průběhu si jedinec osvojuje specificky lidské formy chování a jednání, jazyk, poznatky, hodnoty, kulturu a začleňuje se tak do společnosti. Realizuje se hlavně sociálním učením, sociální komunikací a interakcí, i nátlakem.*“[12]

Dále hovoří o tom, že socializace dítěte probíhá obvykle ve třech etapách:

1. Etapa, v níž se dítě identifikuje s matkou a nachází tak stabilitu vztahů ve společnosti.
2. Etapa, v níž se dítě snaží osamostatnit, najít své místo v síti sociálních vztahů a v níž se vytváří základ vlastností jedince a jeho hodnot.
3. Etapa, v níž se dítě začleňuje do širších sociálních vztahů a systému sociálních rolí, které již nejsou vymezeny pouze životem v rodině, ale vstupem dítěte do dalších sociálních skupin.

Helus definuje socializaci „*jako proces utváření a vývoje člověka působením sociálních vlivů a jeho vlastních aktivit, kterými na tyto sociální vlivy odpovídá: vyrovnává se s nimi, podléhá jim či je tvořivě zvládá.*“[13] Podle tohoto autora dochází k socializaci:

1. Začleňováním člověka do mezilidských vztahů
2. Zapojováním člověka do společných činností
3. Integrováním člověka do společensko-kulturních poměrů

Osobitým způsobem pojímá socializaci Řezáč, který ji vnímá jako „*cestu od „JÁ“ k „My“, cestu od globálního sebeuvědomění své odlišnosti k včlenění se mezi ostatní lidi a vybudování si skutečné autonomie a autenticity mezi lidmi – a za jejich účasti*“.[14]

[12] PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník. 4.* aktualizované vydání. Praha : Portál, 2008, s. 216. ISBN 978-80-7367-416-8.
[13] HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy.* Praha : Grada, 2007, s. 71. ISBN 978-80-247-1168-3.
[14] ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie.* Brno : Paido, 1998, s. 42. ISBN 80-85931-48-6.

Tento autor identifikuje v procesu socializace čtyři relativně samostatné děje – **personalizaci** (utváření „Já“, vrůstání do mezilidských vztahů), **kulturace** (osvojování kultury společnosti, utváření životního stylu), **profesionalizace** (osvojování a zaujetí profesní role) a **socializace** (utváření „MY“, přijetí občanské role).

Z výše uvedeného si můžeme shrnout, že při socializaci jde o kultivaci osobnosti, při které jsou postupně přebírány normy chování, zvyky, postoje, hodnoty, a vzory životních rolí. Je to aktivní proces pěstování sociálních vědomostí, dovedností a návyků ze strany rodiny, školy, společnosti, ve skupině vrstevníků a přátel, prostřednictvím masmédií atd. Nejde o pasivní přizpůsobování jedince vnějšímu prostředí, ale o vzájemné působení.

Základem socializace je tedy přizpůsobení se okolnímu prostředí a přizpůsobení okolí vlastním potřebám. Tento proces označuje Řezáč (1998) jako **adaptaci** (jedinec dokáže přijímat podněty z okolního prostředí a přizpůsobovat se podmínkám, které na něho působí) a **adjustaci** (aktivní zásahy do prostředí, které si jedinec přizpůsobuje svým seberealizačním zájmům). Piaget (1997) hovoří o **akomodaci** a **asimilaci**, které vnímá shodně jako adaptaci a adjustaci.

Aplikační úkoly:
Uveďte konkrétní příklady, kdy se dítě adaptuje na prostředí a kdy u něj dochází k adjustaci.

Při nedostatečném či nesprávném přizpůsobení hovoříme o **maladaptaci**. Ty se mohou projevovat jednostranným přizpůsobováním (převažující adaptací či adjustací), neadekvátními citovými reakcemi (útokem, únikem), neadekvátním poznáváním (fantastické myšlení), neadekvátní volní regulací (nerozhodnost, nedostatečná sebekontrola).

Socializace se proměňovala v průběhu historického vývoje člověka a zároveň se průběh a obsah liší podle kultury, tradic a hodnot jednotlivých národů. Socializaci ovlivňují biologické předpoklady (zrání) – genotyp, ale také vnější vlivy – fenotyp, dále aktivity samotného jedince, kterými vstupuje do aktivního vztahu s okolím a čímž zároveň ovlivňuje sám sebe. Působí na utváření našeho sebepojetí, tedy na to, jak se vidíme, posuzujeme, prožíváme, jaký máme k sobě vztah, jak se ve svém životě realizujeme. Zatím není dokázáno, jakou přesnou mírou se na našem chování podílí vrozené předpoklady, podnětnost prostředí, záměrné i spontánní působení rodiny, školy a ostatní vlivy zevního prostředí, média, náhodná setkání a události.

Vnější socializační působení v sobě skrývá mechanismy, které přetvářejí osobnost jedince na socializovanou osobu. Jde zejména o **ranou symbiotickou vazbu**, kterou charakterizuje zcela specifický vztah dítěte k pečující osobě bezprostředně a brzy po narození. Většinou to bývá matka a vazba na matku. Díky vzájemnému naladění se vytváří citové připoutání. Nedojde-li k tzv. „ranému připoutání“, dochází u dítěte ke strádání, tzv. „citově sociální deprivaci“ (Langmeier, Matějček, 1968). Její podstatou je, že jedinec ztrácí schopnost vnímat lásku druhých lidí vůči sobě a naopak, projevovat ji druhým lidem. Nedokáže rozlišovat a prožívat city.

Aplikační úkoly:
Za jakých okolností může dojít k citově sociální deprivaci? Jak v mateřské škole poznáte takto deprivované dítě?

Kromě rané symbiotické vazby uvádí Helus (2007) další tři mechanismy socializace:

– zvnitřňování na základě identifikace;

– učení zpevňováním;

– kognitivně sociální učení.

1. **Zvnitřňování** (interiorizace) na základě identifikace (ztotožňování) znamená přetvoření nějakého příkazu (požadavku, postoje, cíle) vyjadřovaného nebo zastávaného někým druhým v příkaz, který si ukládám sám sobě. Základem identifikace je, že dítě přejímá za své určité postoje druhého člověka, a tím se jako by stává tímto člověkem.
2. **Učení zpevňováním** má důležité místo mezi procesy socializace. Probíhá na základě posilování buď kladného, tj. odměnami, nebo negativního, tj. tresty. Spektrum je velice široké.
3. **Kognitivně sociální učení** má dva projevy – observační učení a socializační autoregulaci. *Observační učení* je učení nápodobou, které může být:

   – zástupné, kdy jedinec nezakouší zpevnění sám na sobě, ale skrze sledování, pozorování;

   – kognitivní, v němž hraje rozhodující roli proces poznávání: vnímání, pozorování modelu, uvažování o vhodnosti jeho chování a rozhodování o přiměřenosti chování vlastního;

   – sociální: do něho vstupuje druhá osoba, druzí lidé – v konkrétním vzoru role, modelu nápodoby.

   Socializační autoregulaci je možné nazvat také sebeřízením, při němž se jedinec vymaňuje z tlaku vnějších činitelů a sám reguluje svoje chování a jednání. Autoregulace je výsledkem součinnosti tří komponent – sebepozorování, sebehodnocení, sebeutváření.

Další z autorů (Řezáč, 1998) považuje za mechanismus socializačního procesu sociální učení, jehož formami jsou sociální posilování, imitace a identifikace.

1. **Sociální posilování** – při něm jde o posilování a apel na určité chování a jednání odměnou, sociální akceptací apod. Méně žádoucí chování je naopak přehlíženo, či tlumeno.
2. **Imitace** – druh spontánního, nejednou zcela mimoděčně probíhajícího učení. Souvisí s observačním učením – nezáleží na tom, co se děje se subjektem, ale co dělá „model". Modelem se stává osoba s vyšším statusem, mocí.
3. **Identifikace** – rozdíl od imitace je v tom, že u identifikace nemusí být přítomný model. Při imitaci jde o nápodobu chování, kdežto v identifikaci jde o přebírání postojů (např., když se syn identifikuje se svým otcem nebo pubescent s rockovým zpěvákem).

Aplikační úkoly:
1. *Posuďte, v jakých mechanismech se autoři shodují a v čem vidíte rozdílné přístupy.*
2. *Popište, jak byste využívali jednotlivé formy sociálního učení v mateřské škole (ověřte svoje názory v publikaci:* GILLERNOVÁ, I., MERTIN, V. *Psychologie pro učitelky mateřských škol.* Praha: Portál, 2003*).*

Člověk se narodí s jistými předpoklady pro svůj růst a vývoj. Pokud vyrůstá v přiměřeně podnětném a láskyplném prostředí dochází k pozitivní socializaci. V rodině probíhá tzv. **primární** socializace – realizuje se v ní první kontakt dítěte se společností a kulturou. Rodina je základním životním prostředím dítěte. Nejen že dítě obklopuje, ale také se do něho promítá. Odráží

se v jeho vlastnostech, v jeho chování, jednání. Ve funkční rodině dochází k funkční neboli pozitivní socializaci. Tu charakterizuje Helus (2007) prostřednictvím pozitivního výchovného stylu založeného na:

- zdůraznění významu životních perspektiv; dítě se učí seberealizaci, přivyká samostatnému vytyčování cílů, bere zodpovědnost za svoje cíle;
- vnitřním přesvědčení o hodnotě mezilidských vztahů; vzájemná solidarita, ochota pomoci, společné úsilí realizovat správnou věc;
- upevňování a rozvíjení zdravého sebevědomí;
- posilování způsobilosti dítěte tvořivě myslet a jednat;
- pevném přesvědčení o povinnostech a zodpovědnosti dítěte vůči rodinnému celku.

O pozitivní/funkční socializaci hovoříme tehdy, když si jedinec osvojuje normy, hodnoty a cíle v souladu s kulturou společnosti. O nefunkční socializaci hovoříme tehdy, když je jedinec ovládán normami a hodnotami, které jdou proti druhým lidem či se realizují na jejich úkor, nebo jedince přímo ohrožují.

Helus upozorňuje, že pozitivní/funkční socializaci ohrožují jak v rodině, tak ve vzdělávacím zařízení, kde probíhá sekundární socializace, následující přístupy, kterých je nutné se vyvarovat:

- traumatizování dítěte hrubými, nešetrnými reakcemi na jeho projevy, vyvolávání strachu a úzkosti z projevů vlastní aktivity a iniciativy dítěte;
- nezájem o to, co dítě dělá, jak se projevuje, oč jemu samotnému jde;
- necitlivé zásahy do činnosti dítěte;
- nevytížení dítěte;
- přetížení dítěte.

Jak již bylo řečeno, ve vzdělávacích institucích, tedy i v mateřských školách, dochází k **sekundární** socializaci. V mateřské škole se dítě socializuje především prostřednictvím sociálního učení. Dítě si při něm osvojuje kompetentní způsoby chování a jednání přiměřené určitým sociálním situacím. Tento způsob učení je v RVP PV doporučován jako jedna z efektivních forem rozvoje dítěte.

Socializace není pouze socializací vnějších projevů chování, ale především socializací vnitřního prožívání dítěte. Při socializaci se formuje celá stránka duševní činnosti jedince, a jak uvádí Řezáč (1998), rozvíjí se oblast kognitivní (socializace poznávání), emotivní (socializace citů) a konativní (socializace vůle). Důležitou roli při ní sehrává, jak jsme si uvedli výše, sociální učení. Dítě se musí naučit poznávat různé společenské situace, interpretovat je a vhodně na ně reagovat. Potřebuje vědět, jak sladit své potřeby a svá očekávání s potřebami a očekáváním druhých lidí.

Vlivem sociálních tlaků dochází k narůstající regulaci chování, k útlumu okamžitých emočních reakcí a k přehodnocení situace. Vlastní pocity se zjemňují, diferencují, začínají se vyvíjet i složitější emoce. Spolu s narůstající kognitivní zralostí a znalostí požadavků na chování a výkony se v předškolním období začínají rozvíjet i pocity vztažené k vlastnímu sebehodnocení (pocity hrdosti, studu, viny). Děti si v pěti letech uvědomují význam vlastního úsilí.

Produktem socializace[15] je tedy **vědomí sebe sama**. Postupným posuzováním sebe sama (**sebehodnocením**) si vytváří každý jedinec svůj **sebeobraz**, **sebepojetí**. Na základě sebehodnocení a hodnocení jinými lidmi se vytváří **sebeúcta**. Postupně se také buduje představa o svých možnostech a záměrech – **sebekoncepce**, **seberealizace**.

Na průběh socializace a také na její „produkty" má rozhodující vliv rodina. Mateřská škola jako vzdělávací instituce, která se spolupodílí s rodinou na výchově a vzdělávání dítěte, poskytuje sekundární socializaci dítěte. Společně tak podporují socializační proces, který v období předškolního věku zahrnuje tři vývojové aspekty:[16]

1. Vývoj **sociální reaktivity**, tj. vývoj bohatě diferencovaných emočních vztahů k lidem v bližším i vzdálenějším společenském okolí.
2. Vývoj **sociálních kontrol a hodnotových orientací**. Jedná se o vývoj norem, které si jedinec postupně vytváří na základě příkazů a zákazů od dospělých, které přijímá za své. Ty pak jeho chování usměrňují do mezí určených společností. Chování jedince je omezováno hranicemi, v nichž se může pohybovat, ale je určováno i cíli, na jejichž dosažení je úsilí jedince orientováno (hodnoty materiální a kulturní).
3. **Osvojení sociálních rolí**, tj. takových vzorců chování a postojů, které jsou od jedince očekávány ostatními členy společnosti, a to vzhledem k jeho věku, pohlaví. Nejde tu pouze o jednotlivou povolenou či zakázanou činnost, ale o celek navzájem souvisejících, smysluplných činností určených postavením ve skupině. V tomto věku se od dětí vyžaduje plnění odlišných rolí doma a v kolektivu druhých dětí.

Aplikační úkoly:
Uveďte konkrétní příklady činností v mateřské škole, které odpovídají uvedeným vývojovým aspektům.

Nedostatky v procesu socializace, jejich příčiny – ať již způsobené vrozenými dispozicemi nebo vlivem prostředí, se odrážejí v deviantním chování jedince, kterého je nutno pomocí resocializace, např. pomocí výchovných a vzdělávacích programů, individuální péče, vězení aj. včlenit zpět do společnosti (Průcha a kol., 2008).

Socializace neprobíhá jednoduše a hladce, je to vysoce složitý proces s rozpory. Ve všech věkových obdobích vznikají situace, kdy mohou být požadavky na jedince moc vysoké, nebo podmínky nepříznivé. Souhrnně se označují za **náročné životní situace** (situace zátěžové, stresové, frustrující, konfliktní apod.).

⇒ *Stresové* situace jsou takové, ve kterých jsou na dítě kladeny vysoké požadavky, např. nadměrná fyzická i duševní zátěž, časová tíseň apod. Příkladem může být dítě s pomalým psychomotorickým tempem, které je neustále honěno k rychlému provedení úkonů.

⇒ *Frustrující* jsou takové situace, při nichž nejsou uspokojovány základní potřeby. Mohou být uspokojovány nedostatečně, může ale docházet také k jejich oddálení (příkladem bývají výroky: „Až budeš velký"), či zmaření („Nikdy to nezvládneš"). Reakcí na frustrující situace bývá zpravidla **agrese** nebo **únik**. K čemu se dítě přikloní, záleží na tom, s čím se od malička setkává: takové projevy pak přebírá.

[15] ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie.* Brno : Paido, 1998, s. 52–53. ISBN 80-85931-48-6.
[16] LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie.* Praha : Grada Publishing, 1998, s. 89–100. ISBN 80-7169-195-X.

Náročné životní situace mohou vést až k patologickému vývoji jedince (Drtinová, Koukolík, 1996, 2002, 2006), což závisí na subjektivním prožívání dítěte, jeho odolnosti, ale i na skupině, která může pomoci.

Mateřská škola se stává významným činitelem v socializaci dítěte předškolního věku, proto je třeba k ní přistupovat vysoce profesionálně. Mateřská škola doplňuje rodinnou výchovu, jak vyplývá ze zákonných norem, a tak může v mnohém pomoci, nejen dítěti, ale i jeho rodičům. Na druhé straně může svými nevhodnými zásahy a přístupy, dítě poškodit (Helus, 2007, 2009).

3) Postavení mateřské školy ve vztahu k rodině

Současné podobě vztahů mateřské školy a rodiny předcházel dlouhodobý vývoj ovlivněný celkovým postavením rodiny a školy v socialistické společnosti. Jak uvádí Rabušicová (2009) byly dřívější vztahy charakteristické jednosměrným přenosem informací a důrazem na řešení vzniklých problémů týkajících se docházky, chování či vzdělávacích výsledků. K značnému posunu a obratu ve vztazích mezi rodinou a školou dochází až v posledních letech.

Tato změna souvisí s transformačními záměry a snahou posilovat demokratické vztahy a kooperaci mezi hlavními aktéry výchovy a vzdělávání dětské populace. *„V současné době jsou rodiče, alespoň teoreticky, vnímáni jako nepominutelní aktéři výchovy a vzdělávání vlastních dětí. Vedle dítěte a učitele tvoří třetí nezbytný vrchol v pomyslném trojúhelníku vztahů v edukačním procesu.“*[17]

Aplikační úkoly:
Zeptejte se rodičů, jakým způsobem jsou informováni o dění v mateřské škole a jak se podílejí na životě školy. Porovnejte informace se současnými požadavky.

V praxi se však setkáváme se širokou škálou vztahů, které ne vždy můžeme označit za demokratické.

Vztahy mateřských škol s rodiči mohou být ovlivněny rolemi, ve kterých rodiče vůči škole vystupují a které mohou být nedostatečně ze strany škol zohledňovány. Jde o roli klienta, partnera, občana a rodiče (Rabušicová, 2009).

Vymezení základních vztahů mezi rodinou a mateřskou školou můžeme najít v zákonných dokumentech, kterými jsou např. školský zákon nebo vyhláška č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání v aktuálním znění, která říká: *„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.“*[18]

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání hovoří o spolupráci mezi zákonnými zástupci a mateřskou školou konkrétněji. Staví přednost rodinné výchovy před institucionální. *„Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Předškolní vzdělávání má smysluplně obohacovat denní program dítěte v průběhu jeho předškolních let a poskytovat dítěti odbornou péči. Mělo by*

[17] RABUŠICOVÁ, M. Rodiče a škola. PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie.* Praha : Portál, 2009, s. 319. ISBN 978-80-7367-542-2.
[18] *Vyhláška č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání.*

usilovat, aby první vzdělávací krůčky dítěte byly stavěny na promyšleném, odborně podepřeném a lidsky i společensky hodnotném základě, a aby čas prožitý v mateřské škole byl pro dítě radostí, příjemnou zkušeností a zdrojem dobrých a spolehlivých základů do života i vzdělávání."[19]

Jedna z podmínek Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání se týká spoluúčasti rodičů. V ní se uvádí, že vzájemné vztahy mezi rodiči a pedagogy mají být otevřené, vstřícné a respektující. Ze strany školy vůči rodičům by mělo jít o snahu porozumět nejen potřebám dětí, ale i rodin a samozřejmě o zachování diskrétnosti svěřených informací. Výrazně je varováno dávat rodičům nevyžádané rady. Pomoc rodičům by měla spočívat v podpoře a pomoci s péčí o děti a v poradenském servisu (v případě zájmu a žádosti rodičů).

To, co by mělo být v partnerském vztahu rodičů a mateřské školy charakteristické, je možnost rodičů podílet se na dění v mateřské škole. Nejde jen o informovanost o dění v mateřské škole a účastí na akcích pořádaných školou, ale především o možností aktivně vstupovat do činností a her svých dětí v MŠ. Rodiče mají být vyzýváni ke spolupráci při plánování vzdělávacího programu mateřské školy, k řešení vzniklých problémů, k hodnocení školy apod.

Zásadním požadavkem RVP PV je, že „*pedagogové pravidelně informují rodiče o prospívání jejich dítěte i o jeho individuálních pokrocích v rozvoji i učení. Domlouvají se s rodiči o společném postupu při jeho výchově a vzdělávání*".[20] Právě tento požadavek konkretizuje obecné pojetí a cíle předškolního vzdělávání v České republice *doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení*.

Mateřská škola tedy rodinnou výchovu doplňuje a kompenzuje případné výchovné nedostatky prostředí, ze kterého dítě přichází. Podporuje a spolupodílí se na zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji dítěte a na jeho osvojování základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Při výchovném působení na dítě by měla vycházet z dobré znalosti dítěte a jeho rodinného prostředí.

K působení na rodiče, k jejich pozitivnímu ovlivňování ve prospěch výchovy a vzdělávání dítěte může využít mateřská škola mnoho prostředků, které se budou v jednotlivých mateřských školách lišit.

Informace o mateřské škole rodičům lze předávat prostřednictvím tradičně konaných *schůzek* s rodiči či *nástěnek* v šatnách a prostorách mateřské školy. K novým prostředkům patří např. *webové stránky* mateřské školy, *informační letáky*, *školní časopis*.

Informace týkající se vývoje dětí se zpravidla vyměňují mezi rodinou a mateřskou školou prostřednictvím tzv. *konzultačních hodin*, ale i formou *dotazníku* apod. K důležitým aktivitám patří *adaptační program* školy. *„V mnohých mateřských školách bývá již samozřejmostí, že děti vstupují na začátku své docházky či před plánovaným nástupem do mateřské školy, s rodičem. S tím, na koho mají citovou vazbu. Nejčastěji to bývá maminka, ale přibývá i tatínků. Pomáhají dítěti zvládnout jeho první životní zátěžovou situaci jakou je odloučení od rodiny, zvládnout být v novém prostředí bez rodičů. Nejenže pomůže adaptace dítěte za účasti někoho z rodičů v pohodě, bez stresu zvládnout nástup do mateřské školy, ale také nemalou měrou přispívá k vytvoření vztahu důvěry mezi rodičem a učitelkou. V rodičích se vytváří také pocit jistoty a bezpečí. Vidí, jak se s dětmi v mateřské škole jedná, jak se učitelky k dětem chovají, jaké činnosti jim nabízejí, jak si děti hrají, vzájemně komunikují, jaká pravidla fungují ve třídě atd.*

[19] *Rámcový program pro předškolní vzdělávání.* Věstník MŠMT, sešit 2, Ročník LXI, únor 2005, s. 7.
[20] *Rámcový program pro předškolní vzdělávání.* Věstník MŠMT, sešit 2, Ročník LXI, únor 2005, s. 35.

Jsou svědky jejich trpělivosti a ochoty řešit jakýkoliv problém rodiče i dítěte.“[21]

Akcí, které nabízejí mateřské školy rodičům pro společně strávené chvíle, je celá škála. Jde zpravidla o oslavy vánoc, Dne matek či dětí. Ale patří sem také různé tvořivé akce od práce s keramickou hlínou po pletení košíků apod.

Aplikační úkoly:
Zjistěte, jakým způsobem informují mateřské školy rodiče o vzdělávání a pokrocích jejich dětí a jakým způsobem se rodiče podílejí na rozvoji školy (plánování vzdělávací práce, hodnocení školy atd.).

Studijní literatura:

GILLERNOVÁ, I., MERTIN, V. *Psychologie pro učitelky mateřských škol.* Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.

HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy.* Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.

MATĚJČEK, Z. *Škola rodičů.* Praha : MAXDORF, 2000. ISBN 80-85912-29-5.

MOŽNÝ, I. *Rodina a společnost.* Praha : Sociologické nakladatelství, 2008. ISBN 978-80-86429-87-8.

PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte.* Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-146-0.

ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie.* Brno : Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6.

STŘELEC, S. a kol. *Kapitoly z rodinné výchovy.* Praha : Fortuna, 1992. ISBN 80-85298-84-8.

ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte.* Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0877-4.

[21] ŠPRACHTOVÁ, L. Rodina a mateřská škola. In SYSLOVÁ, Z. (ed.) *Školní vzdělávací programy a evaluace v mateřské škole* [CD ROM]. 3. aktualizace. Praha : Verlag Dashöfer, 2008, s. 9. ISSN 1802-4130.

4 Cíle a obsah vzdělávání dětí předškolního věku, jeho realizace

Zora Syslová

Cíle kapitoly

Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- Popsat systém vzdělávacích cílů v RVP PV
- Specifikovat přístupy a metody předškolního vzdělávání
- Charakterizovat obsah vzdělávání

Klíčová slova

Kompetence, cíle vzdělávání, vzdělávací oblasti, obsah vzdělávání, metody, prožitkové učení.

Obsah kapitoly

1. Cíle předškolního vzdělávání
2. Obsah předškolního vzdělávání
3. Realizace předškolního vzdělávání

1) Cíle předškolního vzdělávání

Ve formulaci cílů předškolního vzdělávání se odráží hned několik přístupů a pedagogických teorií (personalistická, sociokognitivní a kognitivně psychologická). Jak uvedla Opravilová (1992), snahou je rozvoj osobnosti jak z hlediska osobnostního, tak z hlediska sociálního. O takto pojaté vzdělávání se snaží tzv. konvergentní směry.

Formulace cílů doznává posun ze sociocentrického zaměření na potřeby společnosti k pedocentrickému vnímání rozvoje jedince. V současné době je důraz kladen na součinnost výchovného působení mateřské školy s rodinou, což znamená odklon od autority instituce. Úkolem mateřské školy je doplňovat rodinnou výchovu a kompenzovat nerovnoměrnosti ve vývoji dítěte, které jsou pro tento věk charakteristické.

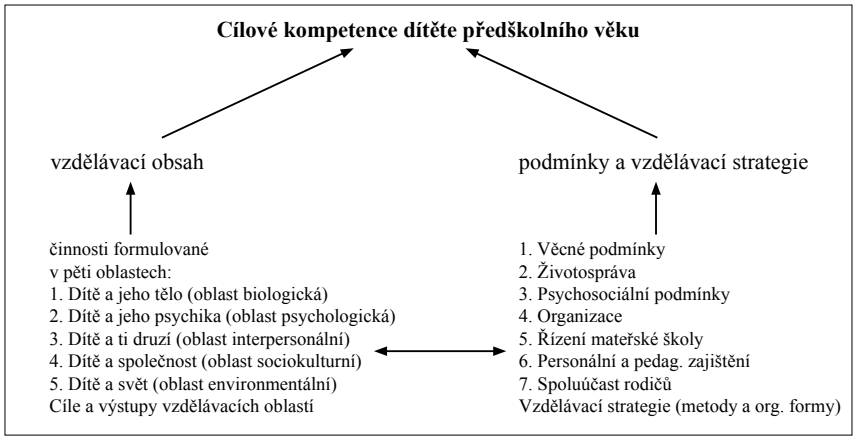
Vedle rozvoje dovedností, vědomostí a návyků, je důraz kladen na rozvoj dovedností, postojů a hodnot. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) uvádí, že vzdělávání v mateřských školách se orientuje k osvojování základů klíčových **kompetencí**, čímž dítě současně získává předpoklady pro své celoživotní vzdělávání. Klíčovými kompetencemi jsou **kompetence k učení**; **k řešení problémů**; **komunikativní**; **sociální a personální**; **občanské a činnostní**. V kurikulárních dokumentech jsou kompetence formulovány „*jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince*."[22]

Následující schéma č. 1 se snaží komplexně postihnout faktory ovlivňující rozvoj kompetencí v souladu s RVP PV: „*čím úplnější a dokonalejší bude propojení všech oblastí vzdělávání,*

[22] *Rámcový program pro předškolní vzdělávání.* Věstník MŠMT, sešit 2, Ročník LXI, únor 2005, s. 8.

a zároveň i podmínek, za kterých probíhá, tím bude vzdělávání přirozenější, účinnější a hodnotnější.“[23]

Schéma č. 1: Rozvoj cílových kompetencí dítěte předškolního věku



Rozvoj kompetencí ovlivňuje jednak připravené prostředí (podmínky) bohaté na podněty a vyhovující spontánním aktivitám dětí předškolního věku, jednak samozřejmě také činnosti, které učitelka plánuje v rámci vzdělávací nabídky a vzdělávací strategie, které při řízených činnostech využívá.

Kompetence „*slouží především k vymezení odpovídajícího vzdělávacího obsahu jako prostředku k jejich dosažení*“.[24] Vzdělávací obsah je formulován v souvislosti s požadavkem integrovaného vzdělávání. Znamená to, že cíle jednotlivých vzdělávacích oblastí (biologické, psychologické, interpersonální, sociálně – kulturní a environmentální) nelze e rozvíjet izolovaně. Jejich **integrací do širších tématických celků**, spolu s ostatními výše uvedenými faktory, lze dosáhnout rozvoje klíčových kompetencí.

Aplikační úkoly:
1. *Pokuste se v RVP PV vyhledat dílčí cíle (v jednotlivých vzdělávacích oblastech), které by vymezily základ vzdělávacího obsahu pro rozvoj následujících kompetencí:*
   - *dokáže rozpoznat a využívat vlastní silné stránky, poznávat svoje slabé stránky;*
   - *uvědomuje si, že za sebe i své jednání odpovídá a nese důsledky.*
2. *Jak byste tento tématický celek nazvali?*

Významnou změnou v pojetí vzdělávání dětí předškolního věku je formulování vzdělávacích cílů. Zaměření cílů předškolního vzdělávání již nevychází z obsahu vzdělávání, tedy výchovných složek (např. cíle výtvarné výchovy), ale směřují k rozvoji osobnosti dítěte. Znamená to, že „*tzv. předmětný model je postupně nahrazován modelem osobnostním.*“[25] „Předměty“ můžeme v tomto případě chápat jako výchovné složky, které byly stěžejní součástí obsahu předškolní výchovy v období totality.

---

[23] *Rámcový program pro předškolní vzdělávání.* Věstník MŠMT, sešit 2, Ročník LXI, únor 2005, s. 12
[24] *Rámcový program pro předškolní vzdělávání.* Věstník MŠMT, sešit 2, Ročník LXI, únor 2005, s. 11.
[25] BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná mateřská škola a její řízení.* Praha : Portál, 2003, s. 17. ISBN 80-7178-537-7.

2) Obsah předškolního vzdělávání

Vzdělávací obsah je v současné době realizován se záměrem rozvíjet kompetence dětí. Prostředkem pro realizaci vzdělávacích záměrů (cílů) je vzdělávací nabídka neboli **činnosti**. Doporučené činnosti jsou charakterizovány v RVP PV v rámci jednotlivých vzdělávacích oblastí, které současně popisují **očekávané výstupy** neboli dílčí dovednosti, které by měly děti prostřednictvím nabízených činností získat (co vzdělávání přináší). Součástí kapitoly týkající se obsahu vzdělávání jsou také **rizika**, za jakých by se vzdělávací záměry nemuselo podařit realizovat, tzn. co je překážkou a vede k neúspěchu vzdělávání.

Pomineme-li spontánní činnosti, které jsou realizovány na základě zájmu, potřeb a tedy výlučně výběru dítěte, jde o tzv. řízené činnosti, které v rámci plánovaného tématu nabízí učitelka. Vzdělávací obsah je tedy realizován prostřednictvím tzv. integrovaných bloků, které by podle RVP PV měly vycházet ze života dítěte, být pro ně smysluplné, zajímavé a užitečné. Integrované bloky se objevují již ve školním vzdělávacím programu a zahrnují obecnější témata, která jsou podrobněji rozpracována v třídních vzdělávacích programech (viz kapitola o plánování).

Příkladem obecnějších témat školního vzdělávacího programu může být pojetí Opravilové (2003), která vychází z ročních období jaro, léto, podzim, zima (4 integrované bloky). Dalším příkladem je pojetí kolektivu autorek Kurikula podpory zdraví (Havlínová a kol., 2008), pro které se východiskem tvorby integrovaných bloků stalo 5 hledisek – *identita*, *společenství*, *příroda*, *aktivita*, *zdravý životní styl*. Hlediska vymezují nabídku činností a charakterizují smysl a obsah jednotlivých integrovaných bloků tak, aby vzdělávání směřovalo k rozvoji nezávislého a zodpovědného člověka, který bude umět žít v harmonii sám se sebou, s ostatními lidmi i s přírodou a bude své prostředí aktivně ochraňovat.

Schéma č. 2 zachycuje způsob zpracování integrovaných bloků školního vzdělávacího programu, které zastřešuje vzdělávací nabídku, a její rozpracování do podoby činností v třídním vzdělávacím programu. *„Tématické celky by měly být dostatečně široké a komplexní, aby zasahovaly celou osobnost dítěte.“*[26] Pro komplexní vnímání osobnosti je typické právě pojetí kompetencí. K nim vzdělávání v mateřské škole perspektivně směřuje. Ve třídě jsou pak obecná témata ŠVP a jejich zaměření k rozvoji kompetencí zpracovávána do konkrétní podoby. Při jejich realizaci však nejde o sledování okamžitých výkonů, či plnění izolovaných úkolů, ale o promyšlené propojení různých vzdělávacích oblastí přímo do činností dětí.

[26] SMOLÍKOVÁ, K. *Praktický průvodce třídním vzdělávacím programem mateřské školy.* Praha : VÚP, 2006, s.11. ISBN 80-87000-04-8.

Schéma č. 2: Propojení integrovaných bloků ŠVP s třídním vzdělávacím programem

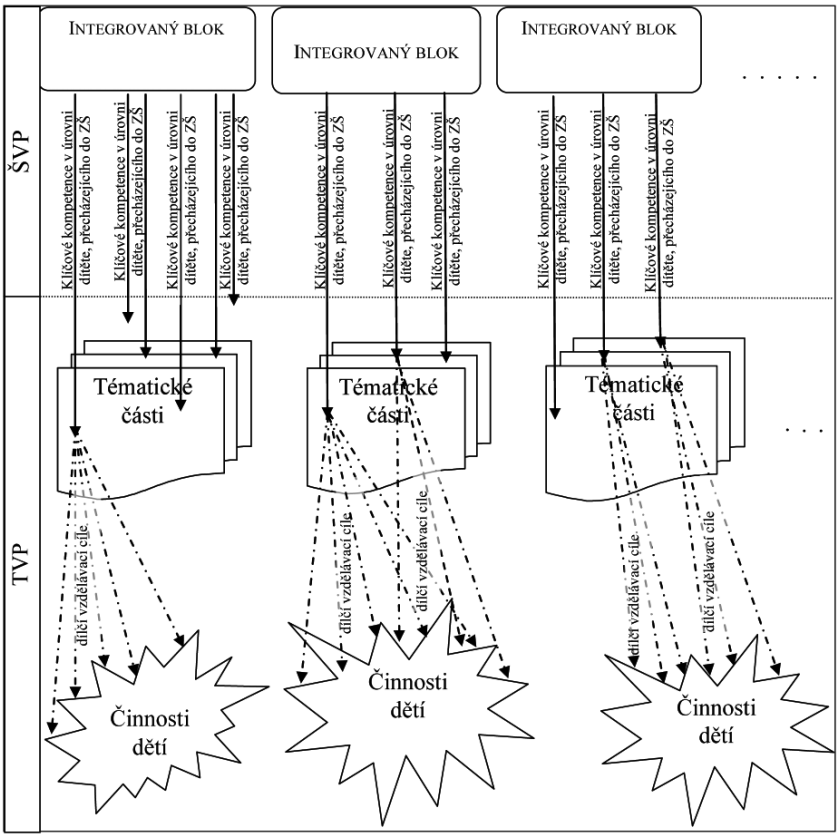


Schéma ukazuje obecnou rovinu obsaženou v ŠVP, která zahrnuje to, co garantuje mateřská škola na konci předškolního vzdělávání – jednotlivé kompetence na úrovni dítěte odcházejícího z mateřské školy, které jsou sdružené podle obsahu/tématu, jehož prostřednictvím budou rozvíjeny.

Rozpracování těchto obecných integrovaných bloků je již obsahem třídních tématických celků/ částí. Ty určují konkrétní podobu „učiva“ ve třídě plánováním dílčích vzdělávacích cílů a jim odpovídajících činností (viz kapitola o plánování).

3) Realizace předškolního vzdělávání

Realizovat předškolní vzdělávání znamená na základě promyšleného plánu (viz kapitola o plánování) rozvíjet dětskou osobnost v souladu s humanizačními trendy. Nová paradigmata předškolního vzdělávání ovlivňují nejen proměnu cílů a obsahu vzdělávání směřující k rozvoji osobnosti, ale i výraznou proměnu vzdělávacích procesů. Vzdělávací proces je v pedagogickém

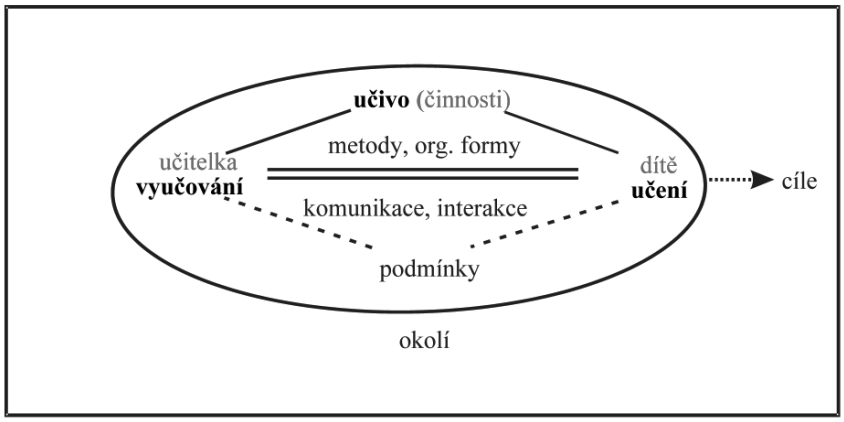
slovníku charakterizován ve smyslu *výuky probíhající ve školní třídě*.[27] Vzdělávání dětí předškolního věku však s termínem výuka a vyučování nepracuje. Zjednodušeně lze říci, že vyučování je činností učitele, která by měla podporovat učení – tedy činnost dítěte.

Teorie vzdělávání zabývající se vyučováním a učením se nazývá **didaktika**. Prvním, kdo se o didaktice mateřské školy zmiňuje, je Chlup (1948). Chlup nazývá „vyučování" v mateřské škole poučováním s tím, že „*vyučovati znamená soustavnou činnost ve vyučování. Didaktické úkoly mateřské školy jsou odlišné od didaktických úkolů vyšších stupňů škol.*"[28] Odlišnost spatřuje ve spíše částečném a příležitostném poučování dětí, při kterém učitelka využívá vhodných příležitostí a přizpůsobuje se zájmům a individualitě dítěte.

Současné české přístupy prezentují didaktiku (Maňák, 2003; Průcha, 2009; Skalková, 2007) jako komplexní proces charakterizovaný složitými vztahy mezi jeho základními komponentami, kterými jsou cíle procesu vyučování, jeho obsah (učivo), součinnost učitele a žáka, metody a organizační formy vyučování, jeho podmínky. Tyto komponenty jsou znázorňovány v rozmezí tří vrcholů didaktického trojúhelníku.

Z níže uvedeného schématu upraveného pro potřeby předškolního vzdělávání (srov. Maňák, Švec, 2003, s. 13) jsou patrné základní prvky systému vzdělávacího procesu, kterými jsou dítě, učitelka a učivo.

Schéma č. 3: Proces vzdělávání v mateřské škole



Vzdělávacím obsahem je v obecné didaktice myšleno „učivo". V pojetí RVP PV jsou to **činnosti** vycházející ze vzdělávacích oblastí propojených do tzv. integrujících celků. RVP PV požaduje, aby učební aktivity (činnosti) probíhaly především formou nezávazné dětské hry. Mnohdy se však v mateřské škole mluví o hře přesto, že jde o plně řízenou aktivitu ze strany dospělého (Opravilová, Kropáčková, 2008; Svobodová, 2008). Je to v rozporu s definicí hry jako svobodné spontánní činnosti (Huizinga, 1971; Průcha a kol., 2008; Hartl, 1993). Některé odborné publikace (Knapíková a kol., 2002), stejně jako pojetí hry v minulých letech, mohou

[27] PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* 4. aktualizované vydání. Praha : Portál, 2008, s. 295. ISBN 978-80-7367-416-8.
[28] CHLUP, O. *Výchova dítěte v době předškolní.* Brno : Komenium, 1948, s. 32.

negativně ovlivňovat současné přístupy ve smyslu „*každá pedagogicko-didaktická aktivita je ve své podstatě hra*“[29].

Je tedy nanejvýš nutné rozlišovat spontánní činnosti (v pravém slova smyslu dětské hry) a činnosti řízené učitelkou, i když se hovoří např. o pohybových hrách, hře s barvou apod. K zásadním otázkám patří *vyváženost spontánních a řízených činností*, na niž se hledá odpověď již od počátku vzniku předškolních institucí. Chlup (1948) uváděl, že vyučování v mateřské škole není systematickým procesem jako u vyšších stupňů vzdělávání, neboť v té době převládaly školské způsoby – tedy spíše řízené učení, ale jde o příležitostné a nahodilé učení, při němž „*učitelka používá vhodných příležitostí, přizpůsobuje se více roční době a individualitě dítěte*“.[30] I v období totality, které nebylo příliš nakloněno svobodné hře dětí, se upozorňovalo, že „*přehnaná organizovanost a strukturace činnosti dítěte je škodlivá, protože brání skutečnému, neformálnímu a opravdu progresivnímu výchovnému působení…*“[31]

Z hlediska organizace předškolního vzdělávání dochází ke změně ve smyslu důrazu nejen na činnosti řízené učitelkou, ale na promýšlení veškerého působení a všech situací, k nimž v mateřské škole dochází. Předškolní dítě se učí především na základě své interakce s okolím a svou vlastní prožitou zkušeností, tzn. spontánně. Tyto zkušenosti zpracovává prostřednictvím hry (podrobněji v kapitole č. 6).

Řízené učení začíná převládat, zjednodušeně řečeno, až po dozrání centrální nervové soustavy, tzn. zpravidla kolem šestého roku věku dítěte. Tento způsob učení je typický až ve vyšších stupních škol. Řízené učení je však v mateřské škole také potřebné, ovšem v podstatně menší míře. Pokud však v mateřské škole připravuje učitelka tzv. řízené aktivity, měla by při nich aplikovat podstatu spontánního učení, a tou je především učení založené na přímých zážitcích dítěte vycházející z jeho samostatné činnosti a individuální volby, z jeho zvídavosti a potřeby objevovat. Takto organizované řízené učení v mateřské škole označujeme za *prožitkové učení* (Havlínová a kol., 2006).

Při plánování a realizaci *řízených činností* učitelka volí a využívá takové *vzdělávací strategie* (Vašutová, 2002), které jsou v souladu s konstruktivistickým pojetím předškolního vzdělávání a napomáhají rozvoji kompetencí. Stavebními kameny strategie vzdělávání jsou především metody a formy práce.

Vzdělávací strategie a vytváření podmínek pro vzdělávání dětí předškolního věku patří ke stěžejním faktorům ovlivňujícím rozvoj kompetencí, jakými jsou např. kompetence „*samostatně rozhoduje o svých činnostech, umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej; uvědomuje si, že za sebe i své jednání odpovídá a nese důsledky; svoje činnosti a hry se učí plánovat, organizovat, řídit a vyhodnocovat*“.[32]

Aplikační úkoly:
Jaké podmínky a vzdělávací strategie, je podle vás nutné vytvořit pro rozvoj výše uvedených kompetencí? Vyjmenujte alespoň 5.

Metoda prožitkového a kooperativní učení jsou doporučenými metodami RVP PV. Pouze s nimi si učitelka nevystačí. Měla by využívat celé škály metod s přihlédnutím k záměrům,

[29] KNAPÍKOVÁ, Z., KOSTRUB, D., MIŇOVÁ, M. *Aktivizujíce metódy a formy v práci učitelky materském školy.* Prešov : Rokus, 2002, s. 53. ISBN 80-89055-18-4.
[30] CHLUP, O. *Výchova dítěte v době předškolní.* Brno : Komenium, 1948, s. 26.
[31] DOSTÁL, A., M., OPRAVILOVÁ, E. *Úvod do předškolní pedagogiky.* Praha: SPN, 1985, s. 170.
[32] *Rámcový program pro předškolní vzdělávání.* Věstník MŠMT, sešit 2, Ročník LXI, únor 2005, s. 10–11.

ale také obsahu činností, které zvolila pro rozvoj konkrétních dovedností. Výukové metody (Maňák, Švec, 2003) jsou *slovní* (vyprávění, vysvětlování, práce s knihou, rozhovor), *názorné* (pozorování, předvádění) a *praktické* (napodobování, manipulování, experimentování).

K zamyšlení:
Přečtěte si v RVP PV kapitolu „Specifika předškolního vzdělávání, metody a formy práce" a diskutujte s kolegyní, jak byste jednotlivé metody realizovali.

V současné době se více hovoří o tzv. *aktivizujících metodách*. Ty lépe umožňují konstruktivistické pojetí vzdělávání. Jde např. o metodu diskusní, řešení problémů, metodu tvořivé dramatiky, atd.

Další zásadní proměnou ve vzdělávacích strategiích současnosti je odklon od převažující frontální práce ve věkově homogenních skupinách, která byla typická pro totalitní mateřskou školu, k individuálně či skupinově organizovaným činnostem. Bohatost v nabídce činností se v současné době spojuje s Gardnerovou (1999) koncepcí inteligence. Z ní vyplývá preference činností v souvislosti s typy inteligence (jazyková, hudební, logicko-matematická, prostorová, pohybová, interpersonální a intrapersonální).

Studijní literatura:

DOSTÁL, A., M., OPRAVILOVÁ, E. *Úvod do předškolní pedagogiky.* Praha: SPN, 1985.

HAVLÍNOVÁ, M., VENCÁLKOVÁ, E. a kol. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole (aktualizovaný program).* Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7376-061-5.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody.* Brno : Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V. *Rok v mateřské škole.* Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-847-3.

Rámcový program pro předškolní vzdělávání. Věstník MŠMT, sešit 2, Ročník LXI, únor 2005.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika.* Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.

SMOLÍKOVÁ, K. *Praktický průvodce třídním vzdělávacím programem mateřské školy.* Praha : VÚP, 2006. ISBN 80-87000-04-8.

5 Podmínky vzdělávání dětí předškolního věku

Zora Syslová

Cíle kapitoly

Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- Popsat požadavky na vytváření podmínek podle RVP PV
- Vysvětlit, jak úroveň podmínek ovlivňuje rozvoj dítěte
- Charakterizovat psychosociální klima mateřské školy

Klíčová slova

Podmínky vzdělávání, prostředí, životospráva, organizace dne, psychosociální klima.

Obsah kapitoly

1. Podmínky vzdělávání jako východisko rozvoje kompetencí dětí předškolního věku
2. Psychosociální klima v mateřské škole

1) Podmínky vzdělávání jako východisko rozvoje kompetencí dětí předškolního věku

V mateřské škole je realizováno vzdělávání na základě vzdělávací nabídky, která se týká činností řízených učitelkou, ale také prostřednictvím spontánních činností. Spontánní jsou ty činnosti, které si děti vybírají a organizují samy, na základě svého přání, tužeb, zkušeností a svých potřeb. Těmto činnostem je v mateřské škole dávána vždy přednost před činnostmi řízenými. Současně je však potřeba myslet na to, že pro tyto činnosti je nutné vytvořit dětem žádoucí podmínky.

Současné pojetí předškolního vzdělávání se přiklání k tomu, že řízené činnosti nabízené učitelkou by měly být realizovány tak, aby se co nejvíce přiblížily činnostem spontánním. Také pro jejich realizaci je třeba mít na paměti, že za některých podmínek budou mít pro děti větší přínos a naopak, některé mohou rozvoj dětí brzdit, ne-li jej zastavit.

Aplikační úkoly:
Podívejte se do RVP PV na kapitolu č. 5 Vzdělávací oblasti, ve které jsou definována „rizika", a pokuste se k nim vyhledat vzdělávací záměry, jejichž úspěch je ohrožen.

Dalo by se tedy říci, že kvalita podmínek významně ovlivňuje kvalitu vzdělávání. Prostředí by mělo poskytovat příležitosti k výběru a realizaci činností, které dětem pomohou rozvíjet se na základě svých zájmů a možností. Při vytváření podmínek je také nutné mít na mysli, jak mohou ovlivnit rozvoj kompetencí.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) formuloval sedm podmínek, které je potřeba pro vzdělávání dětí předškolního věku vytvářet. Jde o *věcné podmínky, životosprávu, psychosociální podmínky, organizaci, řízení mateřské školy, personální a pedagogické zajištění a spoluúčast rodičů*.

Podmínkami se zabývá také např. Kurikulum podpory zdraví v mateřských školách. Ten formuloval dva integrující principy – *Respekt k přirozeným potřebám jednotlivce* a *Rozvíjení komunikace a spolupráce* a dvanáct zásad/podmínek formálního kurikula – *Učitelka podporující zdraví, Věkově smíšené třídy, Rytmický řád života a dne, Tělesná pohoda a volný pohyb, Zdravá výživa, Spontánní hra, Podnětné věcné prostředí, Bezpečné sociální prostředí, Participativní a týmové řízení, Partnerské vztahy s rodiči, Spolupráce mateřské školy se základní školou, Začlenění mateřské školy do života obce*.

RVP PV uvádí v kapitole týkající se tvorby ŠVP, že popis všech podmínek má být „*zpracován se zřetelem k těm podmínkám, které je třeba v rámci zajištění zdraví a bezpečnosti dětí a efektivního vzdělávání zachovat, upravit, zlepšit či vytvořit*“.[33] Znamená to, že především popisem podmínek se budou jednotlivé mateřské školy a jejich vzdělávací programy zásadně lišit, ale také plánem jejich zkvalitňování. To, co bude prioritou v jedné mateřské škole, nemusí být prioritou v druhé. Tak se stanou školní vzdělávací programy „přehlídkou“ toho, co se již v té které mateřské škole daří a na co se budou jednotlivé školy zaměřovat při zkvalitňování vzdělávací práce.

Z hlediska **věcných (materiálních) podmínek** patří k nejdůležitějším úkolům učitelky promyslet především členění prostoru ve třídě. Vytváření ohraničených herních koutů je pro děti přehlednější a pomáhá jim s orientací ve třídě, ale také s přijetím pravidel, jakými je např. nezasahovat do her ostatních, udržovat herní místo v pořádku apod. Ve velkých nečleněných prostorách lze takové kouty vytvořit promyšleným uspořádáním nábytku, případně pořízením zástěn a paravánů. V současné době bývají v mateřských školách využívány i další prostory, jakými jsou chodby, různé „komůrky“, výklenky apod. Spojovací chodby mezi jednotlivými třídami se mohou proměnit v horolezeckou stěnu či obchod.

Při prostorovém řešení tříd je nutné vycházet z potřeb dětí a jejich zájmů. Děti si rády hrají na vše, co vidí kolem sebe, na poštu, na obchod, na lékaře atp., proto je dobré jim k tomu poskytnout prostor a prostředky. Pro rozvoj tvořivosti je nezbytné myslet na nabídku „nehotových“ hraček a pomůcek. Mohou to být různé přírodniny, zbytky textilií, ale také výtvarné pomůcky (pastelky, barvy, štětce, nůžky, barevné papíry, lepidla) atd.

Zpravidla bývají mateřské školy vybaveny dostatkem herních koutů určených především pro děvčata, jakými jsou kuchyňka, pokojíček či kadeřnictví. Zdaleka ne tolik příležitostí mají chlapci např. pro práci se dřevem a nástroji, jako je kladívko, hřebíky a pilka.

Aplikační úkoly:
Pokuste se vypsat všechny druhy herních koutů, které by se měly v MŠ vyskytovat, aby byl naplněn požadavek bohatého a podnětného prostředí.

Na všechny hračky by měly děti vidět a mít možnost si je samy brát, ale také uklízet. Tato podmínka pomáhá s rozvojem kompetencí, jakými jsou:

- *svoje činnosti a hry se učí plánovat, organizovat, řídit a vyhodnocovat;*
- *dokáže rozpoznat a využívat vlastní silné stránky, poznávat svoje slabé stránky;*
- *odhaduje rizika svých nápadů, jde kurážně za svým záměrem, ale také dokáže měnit cesty a přizpůsobovat se daným okolnostem;*

[33] *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.* Věstník MŠMT, sešit 2, Ročník LXI, únor 2005, s. 39.

– *chápe, že se může o tom, co udělá, rozhodovat svobodně, ale že za svá rozhodnutí také odpovídá;*

– *ví, že není jedno, v jakém prostředí žije, uvědomuje si, že se svým chováním na něm podílí a že je může ovlivnit.*

Důležitá jsou také místa určená k „výstavě" dětských prací a výsledků her (ze stavebnic, z přírodnin, z keramiky …). Děti tak mají možnost ukázat svým rodičům, čím se celý den zabývaly, ale také tak uchovávat svoje výtvory pro pozdější rozšiřování a dopracování. Dětské práce by měly být ozdobou všech prostor v mateřských školách, neboť jsou to právě děti, které zde žijí a tráví většinu svého denního času. Dekorace interiéru školy a třídy tak dokresluje představy dětí o světě a ukazuje témata, jakými se mateřské školy při vzdělávání dětí zabývají.

Vybavení mateřských škol se v posledních legech rozšiřuje také o počítače. V souvislosti s jejich využíváním je nutné mít na paměti, že slouží k seznamování dětí s jejich obsluhou a k jejich záměrnému rozvoji. Za tímto účelem je potřeba vybavit je vhodnými výukovými programy.

Životospráva je další podmínkou, která patří v současné době k velmi diskutovaným oblastem života a tedy i vzdělávání. Jejím základem je výživa, stravování, osobní hygiena, režim dne a práce, aktivní a pasivní odpočinek, vyváženost fyzické a duševní práce. Základy návyků vedoucích ke zdravému životnímu stylu se vytvářejí již v raném věku dítěte, proto se touto oblastí musí zabývat také mateřská škola, která výrazně ovlivňuje rozvoj dítěte a utváření jeho postojů. Jde např. o promyšlenou skladbu jídelníčku na základě zdravé výživy s respektováním individuálních zdravotních hledisek jednotlivých dětí. Tady má mateřská škola možnost ovlivňovat také povědomí rodin dětí v oblasti zdravého stravování.

Zajištění pravidelného rytmu života v mateřské škole spadá kromě životosprávy, také do oblasti **organizace**. Průběh dne vytváří rámec, který musí být dostatečně flexibilní, aby umožnil dětem realizovat spontánní aktivity na základě jejich individuálních potřeb a možností. Je však nutné dodržovat některé právní předpisy, které požadují maximálně tříhodinové intervaly mezi podávanými jídly a alespoň dvouhodinový pobyt venku.

Aplikační úkoly:
1. *Zjistěte, které právní předpisy se zabývají stravováním a délkou pobytu venku.*
2. *Vyhledejte alespoň 5 počítačových výukových programů pro děti předškolního věku.*

Zejména pobyty venku v zimních měsících bývají nedostatečné. Důvodem pro jejich zkrácení nebo zrušení by měly být pouze extrémní podmínky (mráz, prudký déšť, smog). Po dohodě s rodiči se již v několika mateřských školách realizují pobyty venku i za deště, tak jako je tomu např. v severských zemích (Lacinová a kol., 1999).

Součástí zdravé životosprávy je také dostatek pohybu. Zdaleka ne všechny školy umožňují dětem dostatek prostoru a pomůcek podněcujících ke spontánnímu pohybu. Příkladem vhodného nářadí a náčiní mohou být ribstoly, skluzavky, lana, kruhy, míče, žíněnky, horolezecké stěny, rehabilitační pomůcky a další.

Další podmínkou ovlivňující kvalitu mateřské školy je způsob jejího **řízení**. V současné době se pro řízení školy vžil pojem školský management. Nejde o módní použití pojmu, ale o preciznější termín, který v sobě zahrnuje komplexnější pohled na oblast řízení. Zahrnuje systémový přístup k řízení školy se všemi jeho funkcemi – plánování, organizování, vedení lidí a hodnocení.

Prioritní pozici v řízení všech organizací, tedy i mateřské školy, získává funkce *vedení lidí* (leadership). Důvodem nového pohledu na řízení organizace je sociální vývoj společnosti, který

vede ke zpochybnění pozice síly, tzn. přijímání a pasivní podřizování se moci nadřízených. Větší důraz je kladený na odpovědnost každého jedince za rozhodování o svých činnostech (Drucker, 2002).

K zamyšlení:
Co si představujete pod pojmem „odpovědnost" a jakou konkrétní podobu má, podle vás, odpovědnost učitelky za vzdělávání dětí?

Jedním z hlavních cílů řízení mateřské školy podle RVP PV je vytváření příznivé atmosféry pro týmovou práci, která je charakteristická pozitivními vztahy na pracovišti, otevřenou a partnerskou komunikací vyznačující se aktivním nasloucháním, využíváním tzv. zpětné vazby, povzbuzováním, ale i identifikováním a akceptováním cílů školy a jasně stanovenými pravidly soužití. RVP PV rozšiřuje požadavky na týmovou práci uvnitř školy o **spolupráci s dalšími partnery, především rodiči** (což je další z podmínek). Ředitelka mateřské školy „*podporuje a motivuje spoluúčast všech členů týmu na rozhodování o zásadních otázkách školního programu, zve ke spolupráci rodiče*."[34]

Úkolem mateřské školy je doplňovat výchovu v rodině, případně kompenzovat její nedostatky. Učitelka by měla znát rodinné zázemí dítěte a navazovat na výchovu v rodině. Vzdělávání dětí v mateřské škole a výchova v rodině nejsou samostatnými akty jednotlivých institucí, ale mělo by jít o co nejtěsnější součinnost. Ta je v RVP PV charakterizovaná povinností učitelek pravidelně informovat rodiče „*o prospívání jejich dítěte i o jeho individuálních pokrocích v rozvoji i učení. Domlouvají se s rodiči o společném postupu při jeho výchově a vzdělávání.*"[35]

Oboustranné důvěry, vstřícnosti, porozumění a respektu lze dosáhnout prostřednictvím partnerských vztahů, k jejichž dosahování napomáhá otevřenost školy vůči rodičům. Znamená to, že rodiče mají možnost vstupovat za svými dětmi do tříd, pobýt tam s nimi a účastnit se všech činností v mateřské škole. Nejde pouze o jejich účast na akcích připravených mateřskou školou, ale o spolupodílení se na plánování vzdělávací práce, ale také na zlepšování prostředí školy.

Nedílnou součástí vytváření podmínek je **personální a pedagogické zajištění**. Základním požadavkem je odborná způsobilost a kvalifikace všech zaměstnanců mateřské školy. Očekává se, že ze strany vedení školy bude podporován profesní růst učitelek a ty, že se budou aktivně sebevzdělávat.

Všechny uvedené podmínky směřují k tomu, aby bylo v mateřské škole vytvářeno příznivé a kvalitní prostředí pro efektivní vzdělávání dětí předškolního věku a jejich rozvoje v kompetencích směřujících ke schopnosti celoživotního vzdělávání a k tomu být zodpovědným občanem a dobrým partnerem.

2) Psychosociální klima v mateřské škole

Příznivé a vstřícné klima je na každém pracovišti jednou ze základních podmínek kvalitní, spokojené a tvůrčí práce. O to víc platí tato skutečnost v mateřské škole, neboť její podstatou jsou mezilidské vztahy. Proto je také psychosociální podmínka součástí požadavků RVP PV. Vzhledem k její důležitosti je jí věnována samostatná kapitola.

[34] *Rámcový program pro předškolní vzdělávání.* Věstník MŠMT, sešit 2, Ročník LXI, únor 2005, s. 32.
[35] *Rámcový program pro předškolní vzdělávání.* Věstník MŠMT, sešit 2, Ročník LXI, únor 2005, s. 33.

V mateřské škole se setkávají různorodé skupiny lidí i jednotlivců. Pedagogický sbor zahrnuje pracovníky různého stáří, rozdílné délky praxe, zkušeností, ale i osobnostních odlišností. Patří sem také ostatní pracovníci školy, děti s jejich velice variabilním domácím zázemím a samozřejmě jejich rodiče.

Dosáhnout ve vztahu učitelky a dítěte, ředitelky a učitelek, učitelek a rodičů atd. vzájemné důvěry a atmosféry, která posílí vnímavost jednoho ke druhému spolu s ochotou naslouchat si a vejít do kontaktu, je velmi náročná a zpravidla také dlouhodobá záležitost.

V mateřské škole patří vytvoření bezpečného prostředí k základním podmínkám. Jak uvádí Kovaliková (1998), pokud se dítě cítí ohroženo (není vytvořena atmosféra důvěry a bezpečí), nemůže se „učit". Mozková kůra, kterou pro učení potřebujeme, je totiž „vypnutá" a místo ní „pracuje" limbický systém, který mimo jiné, řeší ohrožení.

Pro malé děti je přechod z rodinného prostředí do širšího společenství velmi důležitým krokem na cestě v jeho socializaci (Čáp, Mareš, 2001; Helus, 2009). Rozvoj a úroveň jeho sociálních dovedností je přímo závislá na vzorech, jaké mu jeho okolí poskytuje.

To jsou důvody, proč se vytvářením pozitivního klimatu zabývají všechny vzdělávací programy (např. Gajdošová, Dujková, 2003; Havlínová a kol., 2006). Definici klimatu školy vymezuje Pedagogický slovník jako „*sociálněpsychologickou proměnnou, která vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, jež fungují v dané škole tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, příp. zaměstnanci školy. Součástí klimatu školy je např. klima učitelského sboru, klima školních tříd, celkového prostředí školy atd.*"[36]

Školní klima ovlivňuje celá řada faktorů. Lze je rozdělit na faktory vnější a vnitřní.

Vnější faktory, které může škola ovlivnit jen zčásti:

- celospolečenské klima, které ovlivňuje mj. i postoje společnosti a veřejnosti ke vzdělání a zprostředkovaně i ke škole, k učitelům a pod.;
- mikroklima obce, sociokulturní prostředí, rodičovská veřejnost a pod.

Vnitřní faktory, které lze do značné míry ovlivnit:

- personální složení, vztahy mezi všemi účastníky vzdělávání;
- styl řízení mateřské školy a vytváření podmínek pro práci, a to jak ekonomických a materiálních, tak i lidských (pochopení pro pedagogické, ale i osobní problémy spolupracovníků) a pod.;
- koncepce práce školy, vyplývající nejen ze školního vzdělávacího programu, ale především z realizace jeho zaměření;
- jasná pravidla chodu školy, která nevnášejí nejistotu, různost možných výkladů apod.;
- dobrý informační systém, který není pouze jednosměrný, ale funguje všemi směry – od vedení ke sboru a k dětem a jejich rodičům, ale i naopak.

Všechny uvedené faktory působí komplexně a vzájemně se ovlivňují. Koťátková (2005) identifikovala charakteristiky pozitivního klimatu, ke kterým patří např. dovednost ocenit práci ostatních, umění naslouchat, schopnost přijímat ostatní bez předsudků, řešit problémy, být otevřený vůči názorům ostatních atp.

---

[36] PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* 4. aktualizované vydání. Praha : Portál, 2008, s. 100. ISBN 978-80-7367-416-8.

Mateřská škola, která chce vytvářet příznivé psychosociální podmínky umožňuje postupnou adaptaci nově příchozím dětem (Štěpánková, 2007). Zpravidla již od přijetí dětí k docházce do MŠ (po ukončeném zápise a výběrovém řízení do mateřské školy) se mohou se svými rodiči účastnit vzdělávání ve třídách. Tak se již předem seznamují s podmínkami a životem v mateřské škole. Tento způsob přivykání na jiný režim pokračuje v počátcích docházky (začátek školního roku) a trvá tak dlouho, dokud dítě není schopné zůstat v mateřské škole samo.

Pro vytváření sociálních kompetencí a prosociálního chování, nezbytných pro pěstování pozitivního klimatu, je účinné věkově smíšené uspořádání tříd. O výhodách heterogenních tříd se vedly na konci 20. století časté diskuse. V současné době se však stále častěji objevují pozitivní zjištění (Koťátková, 2005a): *„Lze shrnout, že věkově smíšené skupiny umožňují dětem získávat předpoklady kompetencí, které jim umožní žít v demokratické společnosti.“*[37]

Aplikační úkoly:
1. *Zdůvodněte přínosy věkově smíšených tříd pro vytváření pozitivní atmosféry ve třídě.*
2. *Mají věkově smíšené třídy také nějaká negativa a úskalí?*

Součástí školního klimatu je vytváření kvalitních vztahů ve třídě. Klima jednotlivých tříd se může v rámci jedné mateřské školy výrazně lišit. Závisí především na osobnosti každé učitelky, na její schopnosti být partnerem dětem i jejich rodičům a realizovat vzdělávání tak, aby byly uspokojeny potřeby všech dětí.

Rozvíjení kvalitních vztahů je podmíněno fungováním jasných pravidel. Pravidla by měla být daná jak pro soužití v pracovním kolektivu, tak pro soužití dětí ve třídě. K takovým pravidlům patří např. „*vzájemně si pomáháme, naslouchám si, po hře uklidíme…*“. Při tvorbě pravidel platí, že jsou formulována dětmi, nikoli učitelkou, a děti si je také samy graficky znázorňují (Kopřiva a kol., 2008).

Velkým rizikem, které může ohrozit bezpečné sociální prostředí v mateřské škole, jsou soutěže a soutěživé hry (Havlínová a kol., 2006), ale také odměny či tresty (Čáp, 1997).

Aplikační úkoly:
1. Jaké soutěže se v MŠ pořádají?
2. Čím mohou ohrozit bezpečné sociální prostředí?
3. Jaké odměny či tresty se v MŠ využívají?
4. Vysvětlete rizika spojená s využíváním odměn a trestů.

Studijní literatura:

ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování.* Praha : Univerzita Karlova, 1997. ISBN 80-7066-534-3.

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

GARDOŠOVÁ, J., DUJKOVÁ, L. a kol. *Vzdělávací program Začít spolu.* Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-815-5.

HAVLÍNOVÁ, M., VENCÁLKOVÁ, E. a kol. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole.* Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7178-061-5.

[37] HAVLOVÁ, J. Příprava studentů na práci s věkově smíšenými skupinami. In SPILKOVÁ, V. a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů.* Brno : Paido, 2004, s. 84. ISBN 80-7315-081-6.

JEŘÁBKOVÁ, B. *Mateřská škola jako životní prostor.* Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1993, ISBN 80-210-0830-X.

LACINOVÁ, I., HAVLOVÁ, J., ŠPRACHTOVÁ, L., ŠROMOTOVÁ, M. *Co dělají mateřské školy v Norsku pro zdravý vývoj dětí.* Kroměříž : Spirála, 1999. ISBN 80-901873-3-1.

ŠTĚPÁNKOVÁ, L. Podmínky jako základ rozvoje kompetencí u dětí. In SYSLOVÁ, Z. (ed) *Školní vzdělávací programy a evaluace v mateřské škole. 1. aktualizace* [CD ROM]. Praha : Verlag Dashöfer, 2007. ISSN 1802-4130.

Rámcový program pro předškolní vzdělávání. Věstník MŠMT, sešit 2, Ročník LXI, únor 2005.

6 Hra jako základní činnost dítěte předškolního věku

Zora Syslová

Cíle kapitoly

Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- Seznámit se s vývojem názorů na hru
- Porozumět významu hry
- Charakterizovat specifické rysy hry
- Vymezit postavení a funkci hry v předškolním vzdělávání

Klíčová slova

Teorie hry, význam hry, funkce hry, hračka.

Obsah kapitoly

1. Teorie hry

2. Podstata a význam herní činnosti

3. Hra v předškolním vzdělávání

4. Zákonitosti hry, její charakteristiky a druhy herních činností

6. Hračky a herní vybavení

1) Teorie hry

Dětská hra je v současnosti všeobecně uznávaná jako hlavní činnost dítěte. Dětem je přiznáváno právo na ni. Toto právo je zakotveno i v Deklaraci o právech dítěte, v ČR přijaté v roce 1991. Lidé ve vyspělých společnostech se snaží dětem zajistit co nejlepší podmínky pro hru. Tento pozitivní postoj ke hře je výsledkem poměrně dlouhodobého vývoje hodnocení her.

Význam hry pro život dítěte i dospělého lze těžko vtěsnat do jednotné teorie. Různé hry za různých okolností mohou mít odlišný konkrétní význam pro jedince i pro společnost. Prvním, kdo se hrou zabýval hlouběji byl německý básník F. Schiller (1759–1805), který charakterizoval hru ze dvou hledisek:

- jako ideální formu svobodné lidské činnosti;
- jako činnost, která je protikladem „vážných činností".

Nejznámější teorií je dnes již překonaná **teorie přebytečné energie**, jejímž autorem je anglický filozof Herbert Spencer (1820–1903). Východiskem byla jeho pozorování zvířecích mláďat, která srovnával s dětmi. Spencer přisuzuje nadbytek energie především vyšším živočichům, která jsou podle něj efektivnější v zabezpečování uspokojování svých základních potřeb. Proto jim pak zbývá více energie i času k provádění jiných nenutných činností. Také dítě nebo mládě, o které pečují rodiče, disponuje přebytkem energie a volného času, protože je nemusí věnovat

vykonávání „vážných" životních činností. *„Nad tímto vysvětlením podstaty hry se mnozí mohou pozastavit, protože novodobé psychologické výzkumy o teorii únavy poukazují na skutečnost, že člověk si hraje rád, i když je nemálo fyzicky či duševně vyčerpán."*[38]

Rekapitulační teorii hry vyvodil americký profesor psychologie a pedagogiky Stenley Hall (1844–1924). Vycházel z Darwinovy evoluční teorie. Podle něj vlastně dítě „kopíruje" vývoj celého lidstva. Hry jsou Hallem považovány za projev vrozených tendencí, které vedou děti k provádění hrových činností v pevném zákonitém sledu, který by měl být shodný se sledem základních fází historického vývoje lidstva.

Autorem **teorie přípravy na život** je německý filozof Karl Gross (1893–1944). Hru vymezuje srovnáváním s „vážnými" činnostmi, které jsou u člověka reprezentovány především prací. Tvrdil, že hrou se všechna mláďata připravují na život, učí se dovednostem, které budou potřebovat v dospělosti. Podle Grosse je tedy hra protikladem vážných činností, ale zároveň plní funkci přípravy pro jejich vykonávání. Uvádí tyto odlišující znaky hry a vážných činností:

- hra se ve srovnání s vážnými činnostmi jeví jako neúplná, chybějí v ní některé rozhodující články vážného chování (např. hrové zápasení mláďat, při němž nedochází k vážným zraněním, sexuální hry bez kopulace apod.);
- hra je často činností s náhradními, nikoliv se skutečnými objekty (u člověka jde o symboly skutečných objektů);
- pro hru je příznačné časté mnohonásobné opakování určitého chování. Z toho lze soudit, že činnost je dítěti příjemná, že je nějak uspokojuje, a že ji proto opakuje. Tato motivace ke hře může nabýt takové intenzity, že překoná i intenzitu základních biologických potřeb, např. dítě či mládě dá přednost hře před uspokojením aktualizované potřeby jídla nebo spánku.

Sigmund Freud (1856–1939) ve shodě s **psychoanalýzou** zdůraznil význam hry jako projevu nevědomí, a tedy jako prostředku k vyrovnání s emočními konflikty na symbolické rovině, a tím dal podnět k rozvoji psychoterapie hrou. Přisuzuje hře dvojí funkci:

a) hra může být činností, do níž dítě bezprostředně nebo zprostředkovaně promítá svá přání a v níž hledá jejich náhradní uspokojení, nebo činností, do níž promítá své konflikty či jiné potíže a jejímž prostřednictvím se pokouší o jejich řešení;

b) hra může sloužit jako prostředek ke snižování napětí, které v dítěti vyvolalo prožití určitých událostí.

Ženevský psycholog Jean Piaget (1896–1980) vychází ze své **teorie o intelektuálním vývoji** dítěte a spojuje ji s procesem asimilace a akomodace. *„Asimilace je proces, kterým jedinec přizpůsobuje a mění zvnějšku přijímané informace, akomodace znamená, že se naopak sám vnějšímu světu přizpůsobuje."*[39] Hru považuje za asimilaci, tedy včleňování nového zážitku mezi dřívější.

Aplikační úkoly:
Na základě pozorování her dětí se pokuste interpretovat dětskou hru ve vztahu k teoriím her.

[38] NĚMEC, J. *Od prožívání k požitkářství.* Brno : Paido, 2002, s. 16. ISBN 80-7315-006-9.
[39] OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika II. Hra.* Liberec : Technická univerzita, 2004, s. 5. ISBN 80-7083-786-1.

2) Podstata a význam herní činnosti

Hra provází život člověka od narození až po stáří, a čím nižší věkový stupeň v ontogenezi sledujeme, tím výrazněji vystupuje hra jako nejnápadnější projev v životě člověka. Matějčkova slova snad nejlépe vystihují smysl hry v životě člověka: *„Lidská hra má v sobě něco univerzálního. Nezná hranic geografických a národních. Nezná ani hranic věkových. Je jakýmsi trvalým přívlastkem člověka. Ba možno říci, že je jedním z oněch svorníků, které spojují jednotlivá vývojová období lidského života v jeden celek. Napomáhá i tomu, že si jej jako jednotu uvědomujeme a prožíváme. Po celý život si hrajeme – a to je patrně jen dobře!"*[40]

Hra však není spjata pouze s životem člověka, ale provází lidskou společnost od jejího vzniku, odráží kulturu jednotlivých národů a je od nepaměti využívána jako výchovný a vzdělávací prostředek. Hrou se zabývala a zabývá řada odborníků různých vědních oborů.

Učitelka potřebuje pochopit hru z hlediska pedagogického (jaké místo zaujímá hra ve výchovně vzdělávacím procesu), z hlediska psychologického (co se s dítětem při hře děje, jak je ovlivňuje při jeho rozvoji), ale také kulturního (jaké místo zaujímá hra v životě člověka), proto se pokusíme tento fenomén sledovat z hlediska těchto tří vědních oborů.

Pedagogika definuje hru jako *„formu činnosti, která se liší od práce i od učení. Člověk se hrou zabývá po celý život, avšak v předškolním věku má specifické postavení – je vůdčím typem činnosti. Hra má řadu aspektů: aspekt poznávací, procvičovací, emocionální, pohybový, motivační, tvořivostní, fantazijní, sociální, rekreační, diagnostický, terapeutický. Zahrnuje činnosti jednotlivce, dvojice, malé skupiny i velké skupiny. Existují hry, k jejichž provozování jsou nutné speciální pomůcky (hračky, herní pomůcky, sportovní náčiní, nástroje, přístroje). Většina her má podobu sociální interakce s explicitně formulovanými pravidly (danými dohodou aktérů nebo společenskými konvencemi). Ve hře se mnoho pozornosti věnuje jejímu průběhu (hry s převahou spolupráce, s převahou soutěžení). Výchozí situace, průběh a výsledky některých her lze formalizovat a rozhodování aktérů exaktně studovat. Těmito otázkami se zabývá speciální matematická disciplína – teorie her."*[41]

Psychologové definují hru jako jednu „ze základních lidských činností, k nimž dále patří učení a práce: u dítěte smyslová činnost motivovaná především prožitky, u dospělých má hra závazná pravidla, cíl nikoli pragmatický, ale ve hře samé: hra je provázena pocity napětí a radosti: má pozitivní důsledky pro relaxaci, rekreaci, duš. zdraví."[42]

Huizinga (1971) pojímá hru jako kulturní jev a odmítá fyziologické a psychologické teorie vzniku hry. Vychází z toho, že hra má svůj cíl a smysl sama v sobě, jejím účelem není žádný finální výtvor či výrobek. Podstatu hry vidí v její intenzitě, ve schopnosti „pobláznit". Uvádí, že hru považujeme za zábavu a ve svém povědomí ji stavíme za protějšek „vážnosti". Toto tvrzení však nelze jednoznačně doložit. Jako příklad popisuje, s jakou vážností přistupují ke hře děti či hráči fotbalu a šachů. Hra jako kulturní jev je definována jako *„dobrovolná činnost, která je vykonávána uvnitř pevně stanovených časových a prostorových hranic, podle dobrovolně přijatých, ale bezpodmínečně závazných pravidel, která má svůj cíl v sobě samé a je doprovázena pocitem napětí a radosti vědomím „jiného bytí" než je „všední život"."*[43]

---

[40] MATĚJČEK, Z. In MILLAROVÁ, S. *Psychologie hry*. Praha : Panorama, 1978, s. 319.

[41] PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* Praha : Portál, 2008, s. 75. ISBN 978-80-7367-416-8.

[42] HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník.* Praha: Portál, 2004, s. 195. ISBN 80-7178-303-X.

[43] HUIZINGA, J. *Homo ludens.* Praha : Mladá fronta, 1971, s. 33.

Všechny uvedené definice vycházejí z toho, že hra je jednou z lidských činností, k nimž patří také učení a práce, která má nějaká pravidla a při níž jde především o její průběh, nikoli o výsledek. V předškolním věku je to činnost dominantní se specifickým významem.

Tyto závěry jsou ve shodě s Příhodou (1966), který uvádí, že pro veškeré konání máme čtyři základní názvy: činnost, zaměstnání, práce, hra. Z těchto pojmenování je název „činnost" nejobecnější. Vyjadřuje jakékoliv chování všeho, co žije. Rozdíl mezi zaměstnáním a prací vidí v časovém ohraničení. Práci charakterizuje tím, že je činností vedoucí k cíli a výsledku: ten, kdo je zaměstnán, v dané době něco dělá, ten, kdo pracuje, musí splnit nějaký úkol.

Hru definuje jako „*zábavné a obveselující zaměstnání bez vážného účelu jakožto projev pudu po činnosti*"[44]. Dále uvádí, že hra je symbolická činnost, motivovaná pocitem spontánnosti, svobody, dobrovolného rozhodnutí a samoúčelnosti, takže její výsledek nevytváří užitkové statky.

Uceleným pohledem na funkci a význam hry se zabývá Severová (1982). Při vymezení pojmu hra vychází také z definice pojmu činnost: *„Činnost je psychická aktivita organismu jako celku, jejímž prostřednictvím jedinec uskutečňuje své interakce s objekty okolního prostředí. Vnitřní příčinou zahajování těchto interakcí jsou aktualizované potřeby jedince. V průběhu činnosti působí jedinec na objekty tak, aby je měnil ve shodě s požadavky, které vyplývají z jeho potřeb. Účinky činnosti se neomezují pouze na měnění objektů a uspokojování potřeb jedince, ale mohou vytvářet i postupné změny různých dispozičních struktur jeho osobnosti."*[45]

Tři funkce hry a s nimi související obsah činnosti vymezila Severová:

1. Hry a předmětný obsah činnosti

Hry zřejmě nemají specifický předmětný obsah. Hrou se může stát nejen manipulace s hračkami, ale s nejrůznějšími věcmi, se zvířaty, s jinými dětmi, dospělými apod. Jsou to činnosti, které děti provádějí, protože je to baví, protože je chtějí dělat. Severová upozorňuje na to, že ne všechny činnosti, které děti dělají spontánně, jsou hrami, např. spánek, jídlo, pití apod. směřují k uspokojení jejich základních potřeb.

Různorodost her, která je příznačná pro dětský věk souvisí pravděpodobně s tím, že u většiny normálních zdravých dětí plní funkci učení. S funkcí učení souvisí i to, že ve hrách dětem nejde jen o dosahování určitých vnějších výsledků, ale především o samotné provádění činnosti.

2. Hry a motivační obsah činnosti

Hry mají různé motivy a podle nich pak hra plní různé funkce. Předpokládá se, že děti vyrůstající v klidném rodinném prostředí jsou ke hře motivovány specifickými potřebami učení a vývoje. Tyto hry mají formu bezprostředně motivovaného učení a mají v životě dětí mimořádný vývojový význam. Dalšími motivy her dětí i dospělých mohou být společenské potřeby, potřeby odpočinku apod. Hry dětí, které musejí čelit vážným životním situacím vyvolávajícím frustraci, bývají motivovány právě neuspokojenými potřebami, a pak plní funkci jejich náhradního uspokojení. Často pomáhají dětem při řešení vzniklých konfliktů. Předpokládá se, že tyto typy her se nepodílejí na rozvoji schopností dětí, ale přispívají k obnovení duševní rovnováhy dítěte.

---

[44] PŘÍHODA, V. *Problematika předškolní výchovy.* Praha : SPN, 1966, s. 52.
[45] SEVEROVÁ, M. *Hry v raném dětství.* Praha : Academia, 1982, s. 15.

3. Hra a formativní obsah činnosti

Formativní obsah hry souvisí se způsobem motivace. Podle ní můžeme odhadnout, do jaké míry se hra podílí na utváření různých dispozičních struktur osobnosti.

Obecně lze říci, že hra rozvíjí osobnost dítěte tím více, čím více odpovídá její obsah vlohám a dispozicím dítěte. Zároveň se dá předpokládat, že onen dispoziční předpoklad her děti ještě více ke hře motivuje.

Můžeme tedy rozlišit hry motivované specifickými potřebami vývoje, které plní funkci učení, a hry, které s učením nesouvisejí. Ty plní v životě dítěte nebo dospělého jiné funkce a jsou motivovány různými jinými potřebami. Tyto hry se vyznačují tendencí ke stereotypnímu opakování námětů. Souvisí to s problémy v některé z oblastí života dítěte, které se pak promítají do jeho her. Proto je možné **dětské hry využívat jako diagnostické a psychoterapeutické techniky**.

Aby se hra mohla stát hrou v pravém slova smyslu, musí být nejprve vyřešeny životní problémy, se kterými se dítě potýká. Hry tedy mohou plnit v životě dětí různé funkce a v závislosti na tom se mění i jejich celkový ráz.

Matějček upozorňuje na blahodárný vliv hry u dětí se syndromem lehké mozkové dysfunkce. *„Ukázalo se totiž, že mají-li tyto děti dost příležitosti k volnému pohybu a ke hře podle vlastního zájmu a volby, zlepšuje se jejich chování a stoupá jejich výkonnost. Nemají-li takovou příležitost, obtíže se stupňují. Nějakou delší soustavnou prací, např. učením, se jejich malá zásoba energie snadno vyčerpá – volná hra naopak znamená odpočinek pro jejich nervový systém, neboť se podle vlastní potřeby dítěte „zapínají“ a „vypínají“ jednotlivá mozková centra, a tak si zbylá část může zatím odpočinout v procesu útlumu.“*[46]

Z různých výzkumů (např. z kojeneckých ústavů Tamborské, 1966) a studií Kocha (1963) vyplývá, že děti si hrají lépe a vydatněji, mají-li oporu v někom, k němuž jsou citově vázány. Z dalších deprivačních studií lze vyčíst, že děti, které mají možnost kontaktu s vrstevníky, a tudíž možnost si hrát, se vyznačují v dospělosti menšími patologickými projevy chování.

O významu her se zmiňuje i Zapletal (1975), který píše, že *„dobrá hra dovede aktivizovat všechny síly, udržet dlouho zájem, přimět k nejvyššímu výkonu. V souvislosti s tím bychom mohli zdůraznit i velký rekreační, oddechový význam her. Hra je nejlepší formou aktivního odpočinku. Dokonale naplňuje volný čas.“*[47]

Aplikační úkoly:
Vytvořte letáček pro rodiče, ve kterém byste jim vysvětlili význam hry pro rozvoj dítěte.

Hra je tedy fenomén, který má svůj význam, funkce, ale také charakteristické rysy. Němec (2002) v souvislosti s výchovou vymezil hře tři funkce:

– transformační (zajišťuje vývoj lidstva);

– sociogentickou (vývoj státu nebo skupiny);

– ontogenetickou (vývoj jedince).

Funkce se mohou proměňovat v závislosti na typech her, ale také v souvislosti s vývojem lidstva, kulturními a politickými změnami apod.

[46] MATĚJČEK, Z. *Vývojové poruchy čtení.* Praha : SPN, 1978, s. 313.
[47] ZAPLETAL, M. *Encyklopedie her.* Praha : Olympia, 1975, s. 7.

Z hlediska výchovného a vzdělávacího může jít také o proměnu motivů. Hra je u dítěte a dospělého (vychovatele či vzdělavatele) motivovaná zcela odlišně. *„Zatímco pro dítě je hra radostí, smysluplným zážitkem, životní náplní a potřebou, jejímž prostřednictvím usiluje o psychické podněty, pro výchovný subjekt je hra prostředkem, s jehož pomocí může v dítěti příjemným a „bezbolestným" způsobem rozvíjet své pedagogické záměry."*[48]

Postavením hry v současném předškolním vzdělávání se budeme zabývat podrobněji v následující kapitole, a to jak z hlediska dítěte, tak z hlediska učitelky.

3) Hra v předškolním vzdělávání

Předškolní období je z vývojového hlediska pouze krátkou časovou výsečí v kontinuálním procesu psychického vývoje člověka od doby prenatální až po stáří. Přesto jde o jedno z nejdůležitějších období jeho vývoje ve vztahu k jeho samostatné a svébytné existenci. Hra je v této době životním středem, ale i spolutvořitelkou další ontogeneze.

Jak uvádí Opravilová (1985), každé zdravé dítě si hraje denně až 9 hodin a hra je k jeho psychickému vývoji naprosto nezbytná. S trochou nadsázky lze říct, že jak si hraje dítě v předškolním věku, tak se bude později učit a v dospělosti pracovat. Prostřednictvím hry *„se nejplněji a nejpevněji rozvíjejí první vztahy a svazky utvářející se jednoty osobnosti dítěte. Vychází z možností dítěte, je pro něj přirozeně zvládnutelná, čímž podporuje jeho psychickou rovnováhu, přináší mu klid a vyrovnanost, stvrzuje dosaženou úroveň, ověřuje schopnost něco rozhodnout, vyřešit a vykonat, potvrzuje jeho dovednosti a zkušenosti, jeho sociální vztahy a postavení mezi dospělými i vrstevníky"*[49]

S názory na hru jako základní činnost dítěte předškolního věku, se setkáváme v dílech mnoha autorů. Od Platóna (427–347 před naším let.), přes J. A. Komenského (1592–1670), B. Fröbela (1782–1852) až po současníky z oboru psychologie (Langmeier), i pedagogiky (Opravilová). Např. Příhoda se o hře v raném věku vyjádřil, že *„uspokojuje především tak, jako sen a jiné povědomé stavy a činnosti, dětská přání a touhy"*.[50]

Hra v sobě zahrnuje vztah dítěte ke skutečnosti, kterou si přetváří a upravuje tak, že tvoří most mezi jeho potřebami, chtěním a realitou. Děti někdy přehrávají události ne tak, jak se opravdu staly, nýbrž tak, jak by si přály, aby se staly. Snaží se nějak si konkretizovat nebo znázornit situace, které jsou pro ně něčím záhadné. Dítě si v akci doslova prověřuje to, čemu nerozumí. Zpravidla jde o přehrávání nebo opakování toho, co zažilo. Zdá se, že je to součást jeho úsilí rozumět světu. Při hře se učí chápat lidský vztah k předmětům a zacházení s nimi. Hra se stává modelovou situací, na níž dítě poznává vztahy mezi lidmi, ale i sebe sama v určitých situacích.

To vše vede k tomu, že dítě při hře získává potřebné smyslové zkušenosti, pohybové dovednosti a rozvíjí sociální oblast své osobnosti. Zároveň však rozvíjí poznávání, myšlení a samostatné jednání.

Langmeier jako jeden z řady autorů upozorňuje na nepřesnosti vznikající s užíváním pojmu hra: *„Lze sice právem tvrdit, že už i kojenci a batolata si hrají a na druhé straně také dospělí*

---

[48] NĚMEC, J. *Od prožívání k požitkářství.* Brno : Paido, 2002, s. 19. ISBN 80-7315-006-9.
[49] OPRAVILOVÁ E. *Dítě si hraje a poznává svět.* Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988, s. 11.
[50] PŘÍHODA, V. *Problematika předškolní výchovy.* Praha : SPN, 1966, s. 61.

se rádi a často účastní různých her, ale v obou případech je pojem hry značně, a z vývojově psychologického hlediska snad až nepřípustně – rozšířen.“[51]

Jak již bylo řečeno, hrou je označována téměř každá činnost v mateřské škole – od hry jako spontánní aktivity dětí až po činnost plně řízenou a organizovanou učitelkou. Jak tedy rozlišovat tyto dvě velmi odlišné činnosti?

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání uvádí dva typy činností – **spontánní a řízené**. Ne všechny spontánní činnosti jsou však hrou. Vedle her jde ještě o spontánní činnosti, jakými je např. jedení, pití, odpočívání, používání toalety atd. RVP PV požaduje „*využívat přirozeného toku dětských myšlenek a spontánních nápadů a poskytovat dítěti dostatek prostoru pro spontánní aktivity a jeho vlastní plány*“.[52] Je zcela zřejmé, že prostor má být dáván všem spontánním aktivitám dětí, především hře.

Aplikační úkoly:
Vysvětlete rozdíl mezi spontánní (volnou) hrou a hrou řízenou učitelkou.

Někdy je s termínem spontánní činnost spojován pojem volná hra. Lze je chápat jako synonyma. Koťátková (2005) uvádí, že „*z pohledu dospělého stále figuruje hra jako něco, co sice k dítěti patří, co je všude označováno jako důležitá utvářející činnost, ale ve skutečnosti by dospělý raději využil tento čas užitečněji pro rozvoj dítěte*“.[53] Současně upozorňuje na riziko, jakými jsou kroužky v mateřské škole, které často vytěsňují čas a prostor pro spontánní aktivity neboli volnou hru dětí. Na toto riziko, ale i častou manipulaci s dětmi upozorňuje také Opravilová: *„Hrou není ani konání podle přijaté podbízivé výzvy, která lákavou sugestivní motivací zastírá manipulaci a necitlivé ovládání dítěte.“*[54]

Aplikační úkoly:
V rámci vlastní vzdělávací práce v mateřské škole či pozorování vzdělávací práce v rámci praxe sledujte a spočítejte, kolik času z celkové dopolední vzdělávací práce (do odchodu na pobyt venku) mohou děti věnovat a také věnují spontánním aktivitám. Srovnejte tento čas s časem věnovaným řízeným aktivitám.

Většina učitelek považuje čas, který děti věnují hrám, za „ztracený“ a mají tendenci zasahovat do her a využívat je ke svým didaktickým záměrům. Tato tendence přetrvává z období totalitního režimu, kdy pojem *spontánní* či *volná hra* zcela vymizel a byl nahrazen termínem *tvořivá hra*. V této době bylo sice hře slovně přiznáno významné formativní postavení, ale prakticky byla zcela řízena učitelkou. Opravdu spontánní neboli volná hra zůstává odsunuta pouze do doby scházení a rozcházení dětí. Dítě se stává stále výrazněji pouhým objektem působení učitelky a zacházení s dítětem se blíží k přímé manipulaci. Cíle vzdělávání v té době směřovaly k tomu, aby se děti naučily podřizovat své potřeby a spontánní aktivitu potřebám kolektivní činnosti a postupně uplatňovaly vlastní iniciativu ve prospěch kolektivu.

Ještě se nestalo běžnou praxí využívat v současném předškolním vzdělávání průběh celého dopoledne k tomu, aby se děti věnovaly spontánním činnostem a učitelka organizovala řízené

---

[51] LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie.* Praha : Grada Publishing, 1998, s. 97. ISBN 80-7169-195-X.

[52] *Rámcový program pro předškolní vzdělávání.* Věstník MŠMT, sešit 2, Ročník LXI, únor 2005, s. 6.

[53] KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi.* Praha : Grada, 2005, 16. ISBN 80-247-0852-3.

[54] OPRAVILOVÁ, E. Činnosti předškoláka. In SYSLOVÁ, Z. (ed.) *Školní vzdělávací programy a evaluace v mateřské škole.* [CD ROM] Praha : Verlag Dashöfer, 2009, s. 1. ISSN 1802-4130.

činnosti souběžně s těmi spontánními, ale pouze pro malou skupinu dětí či jednotlivce se zcela konkrétními záměry (vzdělávacími cíli) na základě dobré znalosti dětí. Právě poznávání (pozorování) dětí je další možností, jak může učitelka využít čas, v němž se děti věnují hře a spontánním aktivitám.

Poznávání dětí a s tím související diagnostická činnost učitelky se týká právě pozorování dětí při hře. Ve hře se totiž zrcadlí celá osobnost dítěte, ale také sociální prostředí, ze kterého přicházejí. Dobré poznání dítěte a faktorů, které ovlivnily a ovlivňují jeho vývoj, je totiž základním východiskem individuálního přístupu a individualizace vzdělávání. Jen tak může učitelka plánovat adekvátní činnosti a připravovat podnětné prostředí podporující rozvoj dítěte.

Brierley (1996) hovoří o třech faktorech, které nejvíce ovlivňují úroveň hry, a tím i učení. Jsou jimi:

1. **Zasahování**, které má klíčový význam pro rozvinutí hry. Brierly citoval Christiana Schillera, ředitele obecné školy, který o zasahování napsal: *„ Vždycky říkám učitelům: Nechte děti na pokoji, dokud nepotřebují pomoc, ale pamatujte si, že až ta chvíle nastane, pravděpodobně nepřijdou a neřeknou vám to. Odhadnout tuto chvíli je základem umění, jak učit malé děti. "*[55] Předčasný zásah může narušit učení, neboť dítěti musí být dopřána možnost dělat tytéž věci stále znovu.
2. **Doba** – pokud jde o čas, děti by neměly být honěny z jedné činnosti do jiné. Mohou se stát ukvapenými a roztěkanými. Poskytnout dostatek času však neznamená ponechat děti samotné. K nezbytným podmínkám patří i zasahování a prostředí pobízející k explorativní činnosti. Soustředěnost a touha uspět jsou důležitými složkami a hodnotami hry. Doba soustředění u dítěte může být u každého jiná.
3. **Prostředí** třídy by mělo motivovat k experimentování, představám a povídání. Učitelky by neměly těmto aktivitám bránit tím, že budou udržovat třídu přespříliš upravenou a uklizenou.

Pozornosti učitelky by neměly uniknout děti, které si nehrají. Zpravidla jde o děti, které mají nějaké problémy. Příčinou může být malá podnětnost prostředí, začínající nemoc, přílišná závislost na dospělém, bez kterého si dítě neumí samo vybrat hru, či další závaznější poruchy osobnosti.

Můžeme shrnout, že **prostřednictvím hry získávají děti informace a učí se různým dovednostem naprosto spontánně a dobrovolně, podle svého individuálního tempa a možností**. Znamená to ale, že nebudou-li některé zkušenosti z oblasti lidského žití dítěti „podsunuty" dospělým, mohou mu zůstat utajeny. Hra je tedy vedoucí činností dítěte předškolního věku, což ovšem neznamená, že je pro toto období činností jedinou. Jak uvádí Opravilová (2009), na rozvoji osobnosti dítěte se podílí také činnosti učební a pracovní.

Učební i pracovní činnosti můžeme zařadit do kategorie činností řízených. Pro řízené činnosti, které jsou v RVP PV označovány také jako „učební aktivity", je doporučeno, aby probíhaly „*především formou nezávazné dětské hry, kterou se dítě zabývá na základě svého zájmu a vlastní volby*".[56] Hra je tedy v předškolním vzdělávání využívána jako **metoda**, ale i **forma** vzdělávání. Obecně však pro řízené činnosti platí, že jejich vedení a organizace by se měly co nejvíce přiblížit charakteristickým znakům hry (viz další kapitola). Jejich plánování učitelka

[55] BRIERLEY, J. *7 prvních let života rozhoduje*. Praha : Portál, 1996, s. 74. ISBN 80-7178-109-6.
[56] *Rámcový program pro předškolní vzdělávání.* Věstník MŠMT, sešit 2, Ročník LXI, únor 2005, s. 6.

provádí zcela cíleně se zaměřením na rozvoj těch dovedností, které nelze rozvíjet přirozeně prostřednictvím spontánních činností.

Opravilová (2009) upozorňuje na neprofesionální přístup některých učitelek, které ve své tvořivosti a snaze po atraktivnosti nabízí sice přitažlivé a nápadité aktivity, ale bez zjištění, jaké zážitky a zkušenosti si děti z těchto činností skutečně odnášejí. *„Často nad prožíváním podstatných, leč všedních situací vítězí snaha po efektní mimořádnosti, která může u dítěte vyvolat nejen úžas, ale i zmatek.“*[57]

K zamyšlení:
Lze rozvíjet přirozeně (nikoli prostřednictvím řízené činnosti) to, co si v cílech kladou hry uvedené v příloze č. 2? Pokud ano, pokuste se charakterizovat jak.

V souvislosti s řízenými činnostmi upozorňuje řada autorů (Havlínová a kol., 1995; Huizinga, 1971; Příhoda, 1966; Opravilová, 1998) na to, že hra, která je přikázaná či předem naprogramovaná podle učební osnovy, přestává být hrou, neboť se ztrácí její podstata – spontánnost, objevnost, tvořivost, ničím nevázaná volnost.

Do kategorie těchto her bychom mohli zařadit i hry didaktické. Havlínová uvádí, že *„didaktické hry jsou vhodné, pokud odpovídají věku a skutečnému zájmu dítěte o danou hru. Jakmile tomu tak není, jsou škodlivé, i když možná připravují rozvoj poznávacích operací. Výzkum kompatibility mozkové činnosti ukázal, že pokud nenaplňují potřebu dítěte hrát si, je význam didaktických her sporný. Nekorespondují ani s podstatou psychického vývoje dítěte předškolního věku, ani jej nepodmiňují. Rozvíjejí intelektuální operace, což se i daří, avšak předčasně, často na úkor rozvoje citových nebo osobních kvalit. Didaktické hry jsou často voleny proto, že je v nich spatřován prostředek, kterým MŠ připravuje dítě na školu. Nejde však o „pravou hru“, ale o upotřebení hraček a hříček, v nichž jsou skryty úkoly*“.[58]

Aplikační úkoly:
Jaký vnímáte rozdíl mezi „didaktickou“ hrou a řízenou činností? Svoji odpověď můžete konfrontovat s Koťátkovou (2005, s. 53).

S obdobnými názory se můžeme setkat u dalších autorů. Např. Duplinský (1993) uvádí, že výzkumné zprávy hovoří o relativně krátkodobém efektu didaktických her u dětí předškolního a mladšího školního věku a Příhoda (1966) považuje hry navozované dospělými, zejména speciálně didaktické, za úhonu na dětském vývoji.

Závěrem je třeba upozornit na to, že zásadní roli jak ve spontánních, tak řízených činnostech sehrává učitelka. Kromě role diagnostika a tvůrce podnětného prostředí je nejdůležitější její role facilitátora (viz kapitola č. 8).

[57] OPRAVILOVÁ, E. Činnosti předškoláka. In SYSLOVÁ, Z. (ed.) *Školní vzdělávací programy a evaluace v mateřské škole.* [CD ROM] Praha : Verlag Dashöfer, 2009, s. 1. ISSN 1802-4130.

[58] HAVLÍNOVÁ, M., VENCÁLKOVÁ, E. a kol. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole.* Praha : Portál, 2000, s. 62. ISBN 80-7178-383-8.

4) Zákonitosti hry, její charakteristiky a druhy herních činností

Hra podléhá ve vývoji jedince určitým zákonitostem a stejně jako ostatní psychické funkce se podle určitých stadií vyvíjí. Znalost těchto stadií usnadňuje sledování a rozbor dětské hry, která se svým obsahem, formou, trváním i sociálním zaměřením liší jednak podle věku, jednak podle individuálních zvláštností.

Mezi ukazatele stupně vývoje hry patří podle některých autorů **samostatnost**, **plánovitost**, **soustředěnost**, **zastoupení jednotlivých druhů her**, **obsahová náplň hry**, **její bohatost** a **tvořivost**.

Ranější nebo pozdější nástup určitého druhu nebo fáze hrové činnosti může být orientačním ukazatelem vyspělosti dítěte a odlišnost může signalizovat vývojové poruchy a zpoždění.

V předškolním věku se významně rozšiřuje okruh zkušeností dítěte a objem jeho znalostí a dovedností. Z impulsivního, spontánního, hravého dítěte, plného nereálných představ se stává postupně žáček, který je schopen se podílet na společném vyučování. Význačnou charakteristikou tohoto období je bezprostřednost, spontaneita a jednání rychle střídající cílové zaměření. Ale ke konci tohoto období se tento rys mění, chování se ustaluje. Ustupuje také sklon vzdorovat. Narůstá zájem dokončovat vlastní i zadané úkoly, i když obsahují méně příjemnou činnost. Už nyní se tedy začíná intenzivně utvářet i jednání záměrné. Vznikají nové potřeby, především sociální (Jirásek aj., 1983).

Pro lepší pochopení jednotlivých stadií hry využijeme klasifikaci her, jak ji uvádí Příhoda (1966) ve svém Dělebném schématu (viz níže). Východiskem jeho pojetí her je vývojové hledisko. Přestože některé z uváděných typů her již dnešní děti neznají, způsob jejich členění nebyl dosud aktualizován. Lze na nich sledovat vývoj dítěte od BATOLETE, u něhož převládá činnost předmětná – manipulace, experimentace. Přechází v napodobování, které se projevuje jako hra námětová a situační. Batole si hraje většinou samo nebo žádá dospělého partnera. S vrstevníky si příliš hrát nedokáže. V následném PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ stále přetrvává experimentace. Stadium jednoduché manipulace má však v podstatě za sebou. Postupně se pomocí starších dětí zapojuje do společných her a odpoutává se od závislosti na dospělém. Rozvíjí se hra symbolická od jednoduché manipulace ke složitým hrám námětovým a dramatickým. Jak se Příhoda zmiňuje, tyto základní vývojové změny mají v předškolním období životní význam. Dítě žije v této době téměř cele hrou, která je nejen jeho přímým životem, nýbrž i jeho školou nervosvalové koordinace, obratnosti, rozumové bystrosti, společenského soužití a morálky.

Dělebné schéma hravého zaměstnání:[59]

I. Hry nepodmíněně reflexní (instinktivní):
1. experimentační (cloumání předmětem, tahání, chňapání, kousání)
2. lokomoční (pobíhání, skákání, přeskakování, poletování, hopkání, plavání)
3. lovecké (honičky, vyskakování na partnery, trkání, číhání, pohyby s fiktivní kořistí)
4. agresívní a obranné (škádlení, pronásledování, unikání, bojové zápasení, hra na schovávanou)
5. sexuální (dvoření, milostné zápasení, upejpání, laskání)
6. sběratelské (sbírání lesklých předmětů, sbírání známek)

II. Hry senzomotorické:
1. dotykové a haptivní (uchopování a ohmatávání předmětů, chumlání a trhání, lechtání, olizování)
2. motorické:
   a) házení a vrhání
   b) neobvyklá lokomoce (lezení na stromy, na žebříky, chození zpět, po špičkách, přemety)
   c) manipulace s předměty
   d) hry atletické
   e) hry rytmicko-taneční
3. sluchové:
   a) bubnování, troubení, zvonění
   b) povykování
   c) výskání, pokřikování, řev
   d) pískání
   e) hry hudebně – rytmické
4. zrakové:
   a) dělání ohníčků
   b) zrcadlení a hra s paprskem
   c) hra s krásnohledem
   d) prohlížení obrázků a hra s barevnými předměty

III. Hry intelektuální:
1. funkční (houpání se na dřevěném koni, přelévání vody, brouzdání, přikrývání nádoby pokličkou a odkrývání, přesypávání písku, hrabání tunelů, dělání rybníčků)
2. námětové (na listonoše, na lékaře, na konduktéra, na psa, na koně)
3. napodobivé (mytí nádobí, utírání prachu, kouření, holení, nasazování brýlí)
4. fantastické (ošetřování loutky, užití prutu jako ručnice, hovor s vymyšlenou osobou)
5. konstruktivní (stavění, vystřihování, klížení předmětů, řezání, zatloukání hřebíků, dělání vozíku, dělání mýdlových bublin)
6. hlavolamové a skládací (otvírání kouzelných skříněk, vymotávání kroužků z drátěné hračky, skládání obrazců z rozhozených kostek nebo destiček)

IV. Hry kolektivní:
1. soutěživé:
   a) míčové
   b) akrobatické
   c) lehkoatletické
   d) střílení do terče
2. pospolité:
   a) turnaje a manévry
   b) hry na spolek nebo na klub
   c) hry na školu
   d) reje a taneční kola
   e) táboření
   f) hry dramatické
3. rodinné:
   a) hra na tatínka a na maminku
   b) hra na domov
   c) mateřské hry s panenkou

[59] PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky,* 1.díl. 4. vydání. Praha : SPN, 1964, s. 208.

4. stolní:
   a) loto, domino a jiné zábavy, latinská petteia
   b) karetní a hazardní hry (ruleta, vrchcáby)
   c) ping-pong

Lze využít také jednoduššího dělení her, které uvádí Duplinský (1993).

- hry manipulační
- konstruktivní
- napodobivé
- námětové
- fantazijní
- kombinační

Ve hře můžeme také rozlišit vývoj sociálních rolí. Malé děti si hrají každé samo, jde o tzv. **paralelní** (souběžnou) **hru**. Kolem 3. roku se objevuje tzv. **hra společná** – **asociativní**, kdy se děti podílejí na společných projektech, poskytují si materiál, pracují společně. Konečně v předškolním období jsou již schopné **hry kooperativní,** ve kterých si rozdělují role a každé dítě přispívá ke společnému projektu osobitým dílem. Při hrách kooperativních jde o organizovanou spolupráci.

Existuje řada dalších členění a klasifikací her (Koťátková, 2005; Kuric, 1986; Opravilová, 2004; Zapletal, 1973), které vycházejí z různých kritérií. Mohou jimi být věk dětí, místo konání, schopnosti, které rozvíjejí, počet hráčů apod.

Hra je také charakteristická určitými znaky. Např. Koťátková (2005) definovala sedm znaků hry – spontánnost, zaujetí, radost, tvořivost, fantazie, opakování, přijetí role. Podrobnější charakteristiku použil Huizinga (197), který uvádí:

- Hra je svobodným jednáním. Z této svobody vyjímá děti a zvířata, protože ty si podle něj hrají protože jim to jejich instinkt poručil a protože hra slouží k rozvoji jejich tělesných a duševních sil. *„Hra na rozkaz přestává být hrou. Může být nanejvýš nařízenou reprodukcí hry.“*[60]
- Hra není „obyčejný“ život. Je to vlastně dočasné „vystoupení“ z tohoto života do sféry aktivity s vlastní tendencí. I děti ví, že to, co dělají ve hře je „jen tak“.
- Uzavřenost a ohraničenost je dalším znakem hry. Hra začíná a končí v určitém okamžiku. Odehraje se.
- Možnost opakování. Tím, že se hra odehrála, vstupuje do našeho povědomí jako duchovní výtvor a může se kdykoli opakovat.
- Hra je řád. Vše, co je spojováno s vnitřním řádem hry, lze shrnout do pojmů rytmus a harmonie. Jako výrazný prvek tohoto řádu uvádí autor pojem napětí.

Přes všechnu složitost a rozmanitost názorů na hru o ní platí, že je jednou z nejzákladnějších potřeb dítěte v každém věku (Langmeier, Krejčířová 1998), i když k ní později přistoupí školní i jiná práce. Hra je v předškolním věku považována za specifickou a hlavní činnost dítěte a bývá označována za potřebu seberozvíjející (Havlínová aj. 2000). Vančurová (1960) hovoří

[60] HUIZINGA, J. *Homo ludens.* Praha : Mladá fronta, 1971, s. 14.

o hře jako o prostředku sebevýchovy a Příhoda (1966) ji dává do souvislosti se sebeučením. **Seberozvíjející znamená, že dítě si chce samo hrát, je ke hře vnitřně motivováno a současně se při hře učí a rozvíjí se celá jeho osobnost.**

5) Hračky a herní vybavení

Hračka je materiálem, který hru ovlivňuje a rozvíjí. Mnozí autoři (Duplinský, 2001; Opravilová, 2004) chápou hračky jako předměty umožňující přenos zkušeností a informací společensko-kulturních struktur, které mohou být využívány při výchově a vzdělávání. Mohou se stát pomocníkem při komunikaci mezi dítětem a dospělým. Zároveň vyplňují časový prostor, ve kterém si dospělí nemohou s dítětem hrát. Matějček (1996) upozorňuje na to, že i když je hra velmi důležitá, nemůžeme dítě nechat napospas jen hračkám jako jediným prostředkům formujícím jeho psychiku.

Hračka, stejně jako hra, provází lidskou společnost od vzniku dějin. Doklady o tom nacházíme v archeologických vykopávkách i v pozdějších památkách literárních. Již v díle J. A. Komenského najdeme charakteristiku her a hraček ve spise Svět v obrazech.

Hračky nám vypovídají nejen o tom, jak šikovné byly ruce našich předků, jaký měli cit pro materiál a jeho zpracování, jaký měli vztah k přírodě a jaký byl jejich estetický smysl, ale zároveň i jaký vztah k dětství určitá kulturní epocha nebo společenská vrstva měla a jaké hodnoty s ním spojovala.

Původně byly hračky vyráběny samotnými rodiči nebo příbuznými, kteří v nich dětem předkládali ke hře své vlastní zhmotnělé představy o světě, své zkušenosti z dětství i dalšího života. Až do minulého století se základní inventář hraček podstatně neměnil.

Hračky se lišily především materiální a typovou kvalitou, která byla podmíněna sociálním prostředím. Hračky zpravidla plnily úlohu vzdělávacích prostředků. Jak uvádí Dublinský, (1993) děti se hrou připravovaly na své budoucí povolání (syn rytíře vlastnil více zbraní, syn sedláka více pracovního nářadí). Od minulého století se tato pracovněvýchovná funkce hraček již tolik neuplatňuje.

Postupně, když v oblasti hraček převládla průmyslová výroba, staly se hračky předmětem zájmu celé řady pracovníků – výtvarníků, technologů, lékařů, psychologů, pedagogů a ekonomů.

Do hodnocení hračky se promítá celá řada vlivů – společenských, kulturních, náboženských, ale i ekonomických a dalších. Tyto vlivy často nesouvisí se vztahem dítěte k hračce. Duplinský (1993) uvádí, že „*v současné době se v diskusi o požadavcích a nárocích kladených na funkci dětské hry a hračky někdy málo zdůrazňuje jejich výsostně volná herní, fantazijní a abreaktivní funkce, jejíž důležitý mentálně hygienický účel je nepochybný a z mnoha důvodů je nutno v něm spatřovat jedno z hlavních poslání hračky*“.[61]

Podle současných odborníků se ve světě vyrábí víc než milion různých druhů hraček, které deklarují výchovnost a zaručený vliv na rozvoj psychických funkcí, motoriky nebo inteligence. Všechny hračky však rozvoj dítěte nepodporují. Mnohé se stávají pouze konzumním zbožím. Častým hříchem dospělých bývá, že dětem kupují to, co se líbí jim, nebo s čím by si sami chtěli hrát, přičemž neberou ohled na potřeby dítěte ani na jeho rozvoj. Duplinský (1993) uvádí, že výzkumy uvádí pouze 20 % případů, kdy si děti mohly hračku vybrat samy.

---

[61] DUPLINSKÝ, J. Hra a hračka z pohledu psychologa. Praha : Akademie věd ČR, 1993, s. 6. *Na pomoc pedagogické praxi č. 6.*

Pokud bychom hovořily o oblibě hraček ze strany dětí, mají velký zájem o hračky napodobující skutečnou věc. Millarová (1978) tento fakt vysvětluje tím, že dětem je většinou zakázáno hrát si se skutečnými předměty, kterými jsou např. pračka, vypínač, žehlička atd. Dalším vysvětlením může být také to, že pro děti se stávají atraktivními proto, že se ve své fantazii stávají dospělými.

V našich zemích mají hračky vysokou kulturní úroveň a dobrou tradici. V prvním čísle informačního bulletinu hračkářského oboru „Hračka", který vyšel v lednu 1966, seznamuje prof. Viktor Fixl s úspěchy tohoto oboru u nás. Naše hračky měly velmi dobrý ohlas na výstavách, např. v Paříži v letech 1955 a 1956. Byla oceňována zejména jejich výchovná a výtvarná stránka i jejich námětová bohatost.

Z návštěv předškolních zařízení v Holandsku, Anglii a Norsku lze vysledovat, že jejich vybavení hračkami je daleko prostší než v našich mateřských školách. Přesto nelze říci, že by si děti v těchto zemích hrály méně nebo byly hrou méně zaujaty. Jak upozorňuje Matějček, ale i další psychologové, přemíra hraček může vést ke snížení aktivity dítěte až k pasivitě, což je vlastně stejně nebezpečné, jako když má dítě ke hře podnětů nedostatek. Tento jev se nazývá **supersaturace** (Helus, 2009).

Druhý extrém, který vyplývá ze studií dětí vyrůstajících v ústavní péči, je nedostatek hraček, případně nízká sociální a intelektuální stimulace vedoucí u dětí k handicapu v rozvoji inteligence, sociálních dovednostech i ve vývoji řeči v porovnání s ostatními dětmi. V tomto případě jde o tzv. **deprivaci** (Langmeier, Matějček, 1974).

Je důležité najít rovinu mezi těmito dvěma póly tak, aby se hračka stala ve hře přirozenou učební pomůckou, která umožňuje řešení úkolů nanečisto. Obecně vzato by se měla vyznačovat rozmanitostí, umožňovat napodobování činnosti dospělých a nechávat prostor pro dětskou fantazii.

V poslední době se objevují pokusy o sestavení zásad pro hodnocení kvality hraček, které by respektovaly hravé potřeby dítěte a zároveň je pozitivně ovlivňovaly. U nás se pod záštitou Asociace předškolní výchovy organizuje soutěž Správná hračka. Kvalitu hraček zde posuzuje tým odbornic z řad pedagogů i psychologů. Opravilová (2004) uvádí, že správná hračka by měla:

- Podněcovat pohybový, smyslový, rozumový, citový a etický vývoj dítěte.
- Rozvíjet jeho společenské postoje a napomáhat utváření dobrých zvyků.
- Podněcovat a usměrňovat fantazii a tvořivost.
- Být hygienicky a zdravotně nezávadná, bezpečná.
- Být vkusná a pro děti přitažlivá.
- Být trvanlivá a odolná, zejména je-li určena pro hru skupiny dětí.

Je dobré mít na paměti, že děti si dokáží v hračku proměnit cokoli, co je v jejich blízkosti – klacík, kamínky, knoflíky, provázky atd. Postmoderní doba tyto přirozené „hračky" zcela vytěsnila, ale vnímavá matka a učitelka jistě najdou prostor a možnosti pro hru i s těmito materiály.

K zamyšlení:
Zamyslete se nad smyslem Vaší nejoblíbenější hračky v dětství.
Jaký význam má hračka v raném dětství pro utváření sebepojetí dítěte?

Studijní literatura:

BRIERLEY, J. *7 prvních let života rozhoduje.* Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-109-6.

BRUCEOVÁ,T. *Předškolní výchova.* Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-068-5.

CAIATIOVÁ, M., DELAČOVÁ, S., MULLEROVÁ, A. *Volná hra.* Praha : Portál, 1995. ISBN 80-7178-011-1.

HUIZINGA, J. *Homo ludens.* Praha : Mladá fronta, 1971.

KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi.* Praha : Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3.

MILLAROVÁ, S. *Psychologie hry.* Praha : Panorama, 1978.

NĚMEC, J. *Od prožívání k požitkářství.* Brno : Paido, 2002. ISBN 80-7315-006-9.

OPRAVILOVÁ, E. Činnosti předškoláka. In SYSLOVÁ, Z. (ed) *Školní vzdělávací programy a evaluace v mateřské škole.* [CD ROM] Praha : Verlag Dashöfer, 2009. ISSN 1802-4130.

OPRAVILOVÁ, E. *Dítě si hraje a poznává svět.* Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

SEVEROVÁ, M. *Hry v raném dětství.* Praha : Academia, 1982.

7 Plánování vzdělávacího procesu

Zora Syslová

Cíle kapitoly

Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- Vysvětlit pojem kurikulum
- Charakterizovat různé přístupy k plánování
- Interpretovat požadavky RVP PV na tvorbu školního vzdělávacího programu
- Vysvětlit provázanost školního a třídního vzdělávacího programu
- Popsat „myšlenkovou mapu“

Klíčová slova

Kompetence, cíle vzdělávání, plánování, myšlenková mapa, třídní vzdělávací program, tématická část, integrovaný blok.

Obsah kapitoly

4. Kurikulum a současné přístupy k plánování
5. Tvorba školního vzdělávacího programu
6. Tvorba třídního vzdělávacího programu

1) Kurikulum a současné přístupy k plánování

Změny, které souvisejí s transformací školství a kurikulární reformou, popsané v předcházejících kapitolách, přinesly také nové požadavky na plánování. Učitelky, stejně jako ředitelka, se proměnily z pouhého realizátora osnov, na projektanta vzdělávání. Požadavky na tyto dovednosti jsou zcela nové a blíže se jimi zabýváme v kapitole Proměna profese učitelky mateřské školy.

Plánování je prioritně považováno za manažerskou funkci, v mateřské škole spojenou s řídícími schopnostmi ředitele či ředitelky školy. V současné době se však stává potřebou a dovedností, kterou by měly disponovat také učitelky mateřských škol. Také ony se stávají manažerkami a lídry na úrovni třídy, ale i spolutvůrkyněmi školního vzdělávacího programu, participují na řízení celé školy a podílejí se na rozhodování o podobě a fungování celé školy. Jejich plánování na úrovni třídy je zaměřené na strategie, které umožňují rozvoj jednotlivých dětí na základě jejich potřeb, ale také celé sociální skupiny v duchu demokracie, vzájemné pomoci a solidarity.

Z hlediska řízení školy je plánování „*zaměřeno do budoucnosti, určuje, čeho má být dosaženo a jak. Plánovací funkce vyžaduje na manažerech čtyři zásadní rozhodnutí, která se týkají základních prvků plánování: cílů, akcí, zdrojů a implementace.*“[62]

[62] ČERNÍKOVÁ, H. *Teorie a praxe managementu. (Studijní texty.)* Praha : PedF UK Centrum školského managementu, 2006, s. 5.

Můžeme rozlišit různé úrovně plánování. Na základě *časového* aspektu jde o **dlouhodobé plány** (většinou prováděné na více než pět let), **střednědobé** (vztahující se na období jednoho až tří let) a **krátkodobé** (pokrývají zpravidla roční nebo kratší období). Podle charakteru rozhodovacího procesu rozlišujeme (Černíková, 2006):

- **strategické plány**, které určují dlouhodobý vývoj organizace na základě stanovených strategických záměrů (vize a záměry školy);
- **taktické plány**, které specifikují a konkretizují cíle a prostředky k dosažení cílů vyplývajících ze strategického plánu. Jinak řečeno taktické plánování směřuje k uskutečňování strategických cílů (školní vzdělávací program);
- **operativní plány**, které jsou sestavovány na kratší časové období. Zpravidla se jedná o čtvrtletí, měsíce a týdny (třídní vzdělávací program). Při jejich zpracování jsou respektovány záměry plánů vyšší úrovně. Obvykle jde o zpracování dobře strukturovaného problému.

V současné době se plánování pojí s pojmem projektování (Prášilová, 2006; Burkovičová, 2008). Nejde o módní novinku, ale stejně jako humanizace, tak také projektování má své kořeny již v období reformního hnutí. Projektování je v podstatě metoda, která se pro plánování využívá. V pedagogickém slovníku je definována jako metoda, která je odvozena z pragmatické pedagogiky a koncepce J. Dewey (1859–1952) a v mnoha zemích patří k nejvýznamnějším metodám podporujícím motivaci žáků a kooperativní učení. Jde o metodu, ve které děti „*získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním*."[63]

Každé projektování má několik fází, které bychom mohli spojit s odpovědí na následující otázky (Eger, 2002):

- Kde jsme nyní? (analýza)
- Kde bychom chtěli být? Kam směřujeme? (stanovení cílů)
- Jak se tam dostaneme? (stanovení strategií, metod a prostředků, které nás k cíli dovedou)
- Jak zjistíme, že se tam dostaneme? (zpracování evaluačního systému)
- Jak poznáme, že jsme se tam dostali? (vytvoření kritérií pro hodnocení)

Burkovičová (2008) v souladu s Kotáskem (1983) uvádí 5 fází projektování pro potřeby mateřské školy – **analyzuj**, **navrhni**, **vypracuj**, **uskutečni**, **ověř**, ze kterých budeme vycházet nejen v dalších částech této kapitoly týkající se tvorby ŠVP a TVP, ale i v následujících kapitolách.

Pro lepší pochopení tvorby školního programu se ještě vrátíme zpět k pojmu **kurikulum**, o kterém jsme hovořili v souvislosti s kurikulární reformou. Pedagogický slovník rozlišuje 3 základní pojmy: *„Vzdělávací program, projekt, plán; Průběh studia a jeho obsah; Obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujícím, její plánování, hodnocení."*[64] Dále uvádí, že pojem nebyl v ČR před rokem 1989 používán.

Kurikulum jako pedagogický pojem vznikl v Americe ve 20. letech minulého století. Do Evropy přišel až v 60. letech. V posledních deseti letech je to v zahraničí nejfrekventovanější výraz.

---

[63] PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník. 4. aktualizované vydání.* Praha : Portál, 2008, s. 184. ISBN 978-80-7367-416-8.

[64] PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník. 4. aktualizované vydání.* Praha : Portál, 2008, s. 110. ISBN 978-80-7367-416-8.

Walterová (1994), která se zabývala otázkami kurikula v našich zemích i ve světě, viděla zavedení pojmu kurikulum jako velmi perspektivní, neboť v sobě skrývá spojení školy se životem společnosti. *„Zahrnuje postupně nejen obsah výuky nebo jen její plánovanou podobu – vztahuje se k vzájemně propojeným problémům, které je třeba formulovat především jako základní otázky kurikula vztahující se k různým rovinám jeho legitimizace.“*[65] Následující otázky určují paradigma vztahující se k tvorbě kurikula:

- PROČ (vize, smysl, hodnoty, očekávání, **funkce a cíle vzdělávání**)
- KOHO (zvláštnosti sociální, věkové atd., **charakteristiky učících se**)
- CO (poznání, praktické zkušenosti, **obsah**)
- KDY (**časové údaje**)
- JAK (strategie učení, **metody a postupy**)
- ZA JAKÝCH PODMÍNEK (legislativní rámec, financování, vybavení, **organizace vzdělávání**)
- S JAKÝMI EFEKTY (jaké výsledky jsou očekávány, funkce a kritéria hodnocení, **evaluace vzdělávání**)

Otázky se vztahují k procesům plánování, realizace a hodnocení a všechny mají společný cíl – zvýšit kvalitu vzdělávání a poskytnout dětem (žákům) adekvátní vybavení pro život. **Jde o komplexní pojem, který zahrnuje proces, prostředí i prostředky pro dosažení cíle.**

Při porovnání podoby kurikula před rokem 1989 a v současnosti, můžeme dojít k těmto závěrům:[66]

- *Cíle vzdělávání byly vymezovány v politických dokumentech a nebyly transformovány do kategorie pedagogických cílů.*
- *Funkce školy byla příprava na život, práci a obranu socialistické společnosti.* (V případě mateřské školy šlo o přípravu na vstup do školy základní.)
- *Obsah byl podřízen ideologii marxismu-leninismu.*
- *Účast na vyšších stupních vzdělávání byla často podmíněna loajalitou rodičů s politickým systémem.*
- *Vzdělávání podporovalo přípravu manipulovatelných a podřízených lidí, neohlížeje se na jejich očekávání, potence, přesvědčení, individuální orientaci a zájmy.*
- *Důsledky autoritativního, uniformního a žáky nedostatečně respektujícího kurikula se projevovaly ve formálnosti výuky a školního života vůbec, v celkovém klimatu školy, v malé motivovanosti žáků pro učební činnosti i v jejich průměrnosti.*

Současná podoba kurikula je charakteristická:

- Diverzifikací vzdělávání (alternativní školy, soukromé školy)
- Deideologizací kurikula (zavádění nových témat, dříve tabuizovaných)
- Decentralizací (tvorba školního vzdělávacího programu)

[65] WALTEROVÁ, E. *Kurikulum. Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě.* Brno : CDVU MU, 1994, s. 52. ISBN 80-210-0846-6.

[66] WALTEROVÁ, E. *Kurikulum. Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě.* Brno : CDVU MU, 1994, s. 165. ISBN 80-210-0846-6.

- Humanizací kurikula (zdůraznění činností složky obsahu)
- Posílením kompetencí učitelů (tvorba třídního vzdělávacího programu)
- Zrušením státního monopolu na tvorbu učebnic

Rámcové a školní vzdělávací programy bychom tedy mohli označit jako rámcová či školní kurikula. Tento pojem využívá např. Program podpory zdraví v mateřské škole, který dále pracuje s pojmy *neformální* kurikulum, *formální* a *skryté* kurikulum.

Neformálním kurikulem jsou podmínky, které musí mateřská škola vytvářet pro dosažení očekávaných výsledků formálního kurikula. **Skryté** kurikulum autorky definují jako veškeré dění, které v mateřské škole probíhá, a považují za nanejvýš nutné naučit se rozpoznávat jeho pozitivní a negativní účinky na podporu zdraví. **Formální** kurikulum je vnímáno jako „vyučované", je úzce svázané s obsahem vzdělávání a cíleným a systematickým rozvojem znalostí, dovedností a postojů dítěte.

2) Tvorba školního vzdělávacího programu

Školní vzdělávací program (ŠVP) je dokument, podle něhož se uskutečňuje vzdělávání dětí v konkrétní mateřské škole. Zpracovává se v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (RVP PV) a v souladu s obecně platnými právními předpisy. Pomocným materiálem je Manuál pro přípravu školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy, který má pouze doporučující charakter a který školy mohou využít podle svého uvážení. Na rozdíl od RVP PV tedy není dokumentem závazným. *„RVP PV poskytuje rámcová pravidla pro vzdělávání dětí předškolního věku. Vypovídá o tom, jaké cíle je třeba v práci s dětmi sledovat, čeho mohou děti na této úrovni vzdělávání dosáhnout a co dělat pro to, aby vzdělávání bylo smysluplné a efektivní (za jakých podmínek by mělo probíhat, které formy a metody jsou vhodné apod.). Vyjadřuje optimální představu o institucionálním vzdělávání dětí předškolního věku, k niž by měla směřovat veškerá vzdělávací práce všech mateřských škol. Není to program, podle kterého by bylo možno přímo učit, ale program, jímž se školy řídí při tvorbě vlastních školních programů."*[67]

ŠVP je povinná součást dokumentace mateřské školy a je dokumentem veřejným. Vydává jej ředitel/ka mateřské školy, měl by tedy být označen číslem jednacím. Povinností je zveřejnit ŠVP na přístupném místě. Do tohoto dokumentu mohou nahlížet a pořizovat si z něj výpisy jak rodiče, tak široká veřejnost. Bývá pravidlem, že mateřské školy, které mají svoje internetové stránky, jej umisťují také zde.

Pro tvorbu ŠVP platí podmínka spolupodílení se na řízení mateřské školy a spoluúčasti všech členů týmu na rozhodování o zásadních otázkách školního programu. RVP PV výslovně říká, že „*ředitelka vypracovává školní vzdělávací program ve spolupráci s ostatními členy pedagogického týmu. Kontrolní a evaluační činnosti zahrnují všechny stránky chodu mateřské školy, jsou smysluplné a užitečné. Z výsledků jsou vyvozovány závěry pro další práci*".[68]

Školní vzdělávací program je tedy výsledkem práce celého týmu pedagogických pracovníků mateřské školy, případně ostatních členů či partnerů, jakými jsou provozní zaměstnanci a rodiče. Ti všichni volí pro ně nejvhodnější cesty, způsoby a prostředky, jak naplnit požadavky RVP PV.

---

[67] SMOLÍKOVÁ, K., aj. *Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu.* Praha : VÚP, 2005, s. 5. ISBN 80-87000-01-3.

[68] *Rámcový program pro předškolní vzdělávání.* Věstník MŠMT, sešit 2, Ročník LXI, únor 2005, s. 32.

Z obsahu ŠVP by mělo být každému čtenáři jasné „*kam se škola ubírá, co a proč chce dělat, za jakých podmínek, jakým způsobem chce dosáhnout stanovených cílů, jak lze zjistit, že bylo či nebylo cílů dosaženo, a jaké závěry z tohoto zjištění plynou pro další práci*“.[69]

Jednotlivé kroky tvorby ŠVP můžeme, v souladu s Burkovičovou (2008), popsat následovně:

- Stanovení dlouhodobých záměrů (vize školy, filozofie…) – **navrhni**
- Analýza stávajícího stavu (na základě výsledků vlastního hodnocení) – **analyzuj**
- Zpracování jednotlivých bodů ŠVP – **vypracuj**
- Realizace ŠVP ve třídě – **uskutečni**
- Vlastní hodnocení školy – **ověř**
- Inovace ŠVP (**celý proces s jednotlivými fázemi se opakuje znovu**)

Inovace školního vzdělávacího programu zpravidla začíná druhou fází – fází analýzy na základě výsledků vlastního hodnocení. Podrobně se odlišnostmi těchto dvou postupů zabývá např. Eger (2002) a Prášilová (2006). Záměna prvních dvou otázek vychází z „budoucích záměrů“ ŠVP. V případě, že **budoucnost bude odlišná** (což je u první tvorby ŠVP zcela evidentní, neboť cíle vzdělávání jsou zcela odlišné od přístupu k předškolnímu vzdělávání v totalitní společnosti), postupuje se podle výše uvedených kroků. V případě, že **budoucnost vychází ze současného stavu** (jako je tomu u inovace ŠVP), bude pořadí 1. a 2. otázky přehozeno.

V praxi to znamená, že při tvorbě školního vzdělávacího programu je nejprve nutné věnovat se otázkám typu: *Jakou školou chceme být? Kam směřujeme? Jaká je naše filosofie? Co nás odlišuje od ostatních? Které jsou naše prioritní hodnoty?* Nejprve je nutné stanovit a formulovat vize školy, její dlouhodobé záměry.

Podle mnohých autorů (Eger, 2002; Prášilová, 2004; Světlík, 2006) je vize jasně definovaný, realistický a věrohodný obraz toho, čeho chce škola v budoucnosti dosáhnout, formulovaná na základě uznávaných hodnot a idejí. Z ní se pak vyvozují cíle a plány činnosti školy. Vize plní tři funkce, je:

1. **Inspirací** – každý ve škole by měl být seznámen s vizí a měl by ji umět interpretovat. Vize by se měla stát základem pro povzbuzení, rozvoj, inspiraci, možnost uplatnění učitelů, je hybnou silou nejen pro jednotlivce, ale pro celou školu.
2. **Základním kamenem pro rozhodování** – každá činnost ve škole by měla být zvažována v souvislosti s vizí. Jak k ní přispívá naše činnost? Je ve shodě? Přibližuje se naše činnost k naplnění vize?
3. **Umožňuje všem uvnitř i vně školy najít společné body**, které vedou ke zlepšení kvality – vize je nástrojem pro týmovou práci.

Aplikační úkoly:
Vyhledejte na internetových stránkách mateřských škol jejich školní vzdělávací programy a pokuste se posoudit, jaké jsou jejich dlouhodobé záměry (vize) a zda nacházíte krátkodobější cíle, které by směřovaly k jejich naplňování.

[69] ŠTĚPÁNKOVÁ, L. Školní vzdělávací program. In SYSLOVÁ, Z. (ed.) *Školní vzdělávací programy a evaluace v mateřské škole.* [CD ROM]. Praha : Verlag Dashöfer, 2007, s. 1. ISSN 1802-4130.

Tvorba ŠVP byla velmi diskutovanou záležitostí v letech 2001–2007. Od roku 2001 si progresivnější mateřské školy začaly zpracovávat svoje školní programy podle první verze RVP PV (2001), některé začaly až s druhou verzí (2004) a na základě požadavku školského zákona. Pro většinu mateřských škol však šlo o první zkušenosti s týmovou prací, ale především s projektovým plánováním. Nezřídka se stávalo, že ŠVP byl sepsán pouze ředitelkou MŠ a doznával závažnějších nedostatků plynoucích z neznalosti projektového plánování. K těm nejčastějším patřilo:

- opisování pasáží přímo z RVP PV nebo příkladů uvedených na portále www.rvp.cz (např. *„Ve vztazích mezi dospělými i mezi dětmi se projevuje vzájemná důvěra, tolerance, ohleduplnost a zdvořilost, solidarita, vzájemná pomoc a podpora.“*[70]);
- chybějící analýza toho, jak MŠ funguje, co se jí již daří z požadavků RVP PV, v čem má ještě nedostatky apod.;
- nedostatečně zpracované, nebo zcela chybějící některé podmínky pro vzdělávání;
- zpracování obsahu vzdělávání v podobě integrovaných bloků tak, že nerespektují potřeby dětí a tvořivost učitelek (např. předem daná témata na každý týden ve školním roce);
- zařazování zájmových kroužků, které spadají spíše do volnočasových aktivit, nikoli do obsahu individualizovaného předškolního vzdělávání;
- špatně zpracovaný, a tím také nefunkční evaluační systém;
- atd.

Ve svém důsledku se pak jednotlivé ŠVP v mnohém navzájem podobaly a podobají svojí obecností a formulacemi. Je těžké z nich vyčíst, v čem je konkrétní mateřská škola dobrá, jaká je její profilace, jaké jsou její slabiny a jak a v čem chce zkvalitňovat svoji práci. Tak se stává ŠVP pouze formálním dokumentem, se kterým učitelky ve třídách nepracují a uchylují se k osvědčeným postupům, které znají z minulých let. Naopak vizionářské osobnosti experimentují na základě svého „přesvědčení“, či různých doporučení z dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen DVPP), s novými přístupy a metodami při vzdělávání dětí předškolního věku.

To vše vede k tomu, že ŠVP málokdy plní funkci, která mu je v současném dvouúrovňovém kurikulu dána, a tou je „ušít program škole a dětem na míru“ podle rámcových požadavků daných státem a tak umožnit realizovat společné vize na základě odpovědnosti a tvořivosti každého jednotlivého učitele. Takto plánované vzdělávání dětí předškolního věku v mateřské škole slouží k tomu, aby učitelky společně s ředitelkou postupně vytvářely podmínky pro rozvoj kompetencí dětí potřebných pro humánní soužití v demokratické společnosti.

Problémy, které se s tvorbou ŠVP objevovaly a objevují, lze najít např. ve zprávách České školní inspekce (dále jen ČŠI). První informace hovořily o problémech se stanovením vzdělávacího obsahu a vlastního hodnocení školy (ČŠI, 2007). Tématická zpráva o přechodu na ŠVP v předškolním a základním vzdělávání z roku 2008 přináší informace v následující tabulkové podobě:[71]

---

[70] *Rámcový program pro předškolní vzdělávání.* Věstník MŠMT, sešit 2, Ročník LXI, únor 2005, s. 31.

[71] *Tématická zpráva o přechodu na ŠVP v předškolním a základním vzdělávání.* Praha : ČŠI, 2008, s. 5. Dostupné na WWW: <http://www.csicr.cz> [cit. 2010-08-22]

Tabulka č. 1: Silné a slabé stránky ŠVP v mateřských školách

Silné stránky		Slabé stránky	
Sledovaný ukazatel	**Četnost**	**Sledovaný ukazatel**	**Četnost**
ŠVP jasně stanovuje vzdělávací cíle a záměry školy	92,5 %	Nejsou jasně stanoveny oblasti evaluace včetně kritérií hodnocení a odpovědnosti zúčastněných	48,9 % a 46,0 %
ŠVP umožňuje využíváním různých forem a metod přizpůsobovat vzdělávání v MŠ konkrétním regionálním i místním podmínkám, možnostem a potřebám	89,8 %	Okruhy činností v integrovaných blocích jsou vymezeny jen rámcově a chybí charakteristika jejich hlavního smyslu	45,3 % a 39,8 %
ŠVP umožňuje rozvoj a vzdělávání každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb	87,6 %	V mateřských školách členěných na třídy chybí charakteristika těchto tříd a ze zpracování vzdělávacího obsahu není zřejmé, jak se s ním pracuje ve třídách	44,4 % a 42,1 %
ŠVP poskytuje prostor pro rozvíjení a využívání partnerské spolupráce s rodiči	85,0 %	Z popisu způsobu evaluace není zřejmé, zda tvoří ucelený systém	39,2 %
S výjimkou oblasti řízení školy poměrně dobré rozpracování podmínek vzdělávání	84,7 %	Rozpracování oblasti řízení školy včetně vymezení odpovědnosti je většinou obecné	38,1 %

ČŠI zjistila ve školním roce 2008/2009 téměř 50% míru aktivního přístupu k inovacím ŠVP a velmi rozdílnou kvalitu jak ve formě, tak i v obsahu jejich zpracování. Jen 22 % hodnocených ŠVP bylo plně v souladu s požadavky RVP PV. V tabulce č. 2 jsou zpracované výsledky hodnocení ŠVP v mateřských školách podle povinných kapitol:[72]

Tabulka č. 2: Výsledky hodnocení ŠVP v mateřských školách podle povinných kapitol

Povinné kapitoly RVP PV	ŠVP není v souladu	ŠVP je částečně v souladu	ŠVP je plně v souladu
Identifikační údaje	7,0	26,2	66,8
Obecná charakteristika školy	3,6	16,5	79,9
Podmínky vzdělávání	5,6	53,8	40,6
Organizace vzdělávání	13,2	32,4	54,4
Charakteristika vzdělávacího programu	6,4	32,7	60,9
Vzdělávací obsah	10,8	54,6	34,6
Evaluační systém	10,7	50,6	38,7

„Oblasti ke zlepšení existují především ve zpracování integrovaných bloků a v jejich uplatňování (45,3 % MŠ), dále v rozpracování obsahu vzdělávání do třídní úrovně v týdenních a denních plánech (48,1 % MŠ). Opakovaně se rovněž vyskytují problémy v systémech vlastního hodnocení,

[72] *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2008/2009.* Praha : ČŠI, 2009, s. 10. Dostupné na WWW: <http://www.csicr.cz> [cit. 2010-08-22]

v preventivních a vnitřních kontrolních systémech (50,3 % MŠ, z toho vážnější nedostatky byly zjištěny ve 12,5 % MŠ).“[73]

Také Bečvářová (2003) poukazuje na to, že školní vzdělávací programy mnohdy pouze formálně deklarují principy osobnostně orientovaného modelu (především individualizace) a nepřihlížejí k podmínkám školy, možnostem a potřebám dětí.

Vzhledem k tomu, že jde o plán, zpravidla projektovaný na tři roky (stejně jako je požadováno vlastní hodnocení), je logické, že popisuje nejen jak vzdělávání v současnosti v mateřské škole vypadá, ale také jak bude zkvalitňováno. Po třech letech je pak vyhodnocováno, jak se podařilo naplnit plánované cíle, ale také udržet již stávající kvalitu a co bude potřeba dále rozvíjet.

Pojďme se podívat blíže, ze kterých částí se ŠVP skládá a které části se zpravidla inovují nejčastěji. Východiskem tvorby a struktury ŠVP je kapitola RVP PV *Zásady pro zpracování školního vzdělávacího programu*. Ta uvádí sedm oblastí, které musí obsahovat každý školní vzdělávací program:

- identifikační údaje
- obecná charakteristika školy
- podmínky vzdělávání
- organizace vzdělávání
- charakteristika vzdělávacího programu
- vzdělávací obsah
- evaluační systém

Identifikační údaje obsahují základní informace o mateřské škole. Tato část ŠVP se mění spíše s aktuálními změnami (změna ředitele, zřizovatele či dalších identifikačních údajů o škole).

Obecná charakteristika školy popisuje ty skutečnosti, které jsou pro školu charakteristické a které je třeba respektovat při vytváření a zejména realizaci ŠVP. Jde např. o lokalitu, ve které se škola nachází, zahradu, velikost tříd atd., ale také o sociální prostředí (složení dětí ve třídách, počet zaměstnanců apod.). Tato část patří také k málo inovovaným částem ŠVP. Upravuje se např. při změně v počtu tříd či zpřesňujícím popisu okolí školy.

Podmínky vzdělávání popisují stav jednotlivých podmínek stanovených RVP PV, ale také záměry, jak chce mateřská škola podmínku zkvalitnit.RVP PV uvádí, že „*popis podmínek je zpracován se zřetelem k těm podmínkám, které je třeba v rámci zajištění zdraví a bezpečnosti dětí a efektivního vzdělávání zachovat, upravit, zlepšit či vytvořit*“.[74] Tato část ŠVP patří k nejčastěji inovovaným částem. Vytváření kvalitních podmínek patří k zásadním částem tvorby a realizace ŠVP, neboť podmínky výrazně ovlivňují úroveň procesu a výsledků vzdělávání (viz následující kapitola).

Změny odehrávající se v tříletých intervalech mohou být způsobeny neplánovaně, např. personální obsazení. Odchod kvalitní a tvořivé učitelky může výrazně ovlivnit kvalitu podmínky *personální a pedagogické zajištění* a současně také podmínku *psychosociální*.

---

[73] *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2008/2009.* Praha : ČŠI, 2009, s. 11. Dostupné na WWW: <http://www.csicr.cz> [cit. 2010-08-22]

[74] *Rámcový program pro předškolní vzdělávání.* Věstník MŠMT, sešit 2, Ročník LXI, únor 2005, s. 42.

Změny se však častěji odehrávají v důsledku promyšleného a cíleného plánování. Např. výměnou vysokých uzavřených skříní za otevřený policový systém lze v mateřské škole dosáhnout zkvalitnění *věcné podmínky*, ale současně také dosáhnout lepších *výsledků* vzdělávání v rozvoji samostatnosti dětí.

Organizace vzdělávání informuje o vnitřním uspořádání školy a jednotlivých tříd, podle jakých kritérií jsou děti přijímány do MŠ a jak jsou zařazovány do tříd apod. Patří také k méně pozměňovaným bodům ŠVP. Pokud nedochází ke změně uspořádání tříd z heterogenních na homogenní, či opačně, nebo ke změně v přijímání dětí, není potřeba úprav. *„Požadované informace jsou často nahrazeny vložením některého z řádů, uspořádání dne a směrnice pro přijímání dětí. Tyto dokumenty patří spíše do příloh ŠVP, požadované informace nenahrazují a zbytečně zvětšují obsah programu na úkor přehlednosti a čtivosti.“*[75]

Charakteristika vzdělávacího programu je spojená s formulací vize mateřské školy. Může procházet úpravami v případě, že se MŠ rozhodne pracovat podle některého z modelových nebo alternativních programů. Dlouhodobé záměry, ale také další cíle pak důsledně vycházejí z filozofie zvoleného programu. Znamená to, že od této části ŠVP se pak odvíjejí cíle a kritéria pro plánování a hodnocení podmínek, ale i obsahu vzdělávání tak, aby celý dokument tvořil kompaktní a provázaný celek.

Vzdělávací obsah popisuje záměry vzdělávání, jak a k čemu škola děti povede. RVP PV uvádí, že „*podstatnou součástí každého školního vzdělávacího programu by měla být konkrétní vzdělávací nabídka uspořádaná do ucelených částí, v případě předškolního vzdělávání do integrovaných bloků. Tyto bloky je možno co do počtu, rozsahu i obsahu pojmout a zpracovat v ŠVP PV různě, a to v závislosti na způsobu práce mateřské školy.*“[76]

Pro „integrované bloky“ se v současné době používají různé termíny, např. tématické celky, tématické části, podtémata apod. Využívání různých pojmů v rámci celé vzdělávací soustavy je dnes obecně rozšířený problém. Sjednocení pojmů je potřeba řešit na úrovni každé mateřské školy již při tvorbě školního vzdělávacího programu, aby alespoň v rámci jedné mateřské školy bylo zřejmé, co si kdo pod používanými pojmy představuje.

Změny vzdělávacího obsahu ovlivňují především informace získané hodnocením výsledků vzdělávání. V případě, že většina dětí odchází do základní školy s nedostatečně rozvinutými kompetencemi např. v řešení problémů či ve schopnosti spolupracovat a dodržovat stanovená pravidla, nebo málo rozvinutou zodpovědností za svoje rozhodnutí apod., je nutné zamyslet se nad koncepcí integrovaných bloků a jejich obsahem.

Pokud MŠ při tvorbě integrovaných bloků zvolila obecnější přístup (např. 4–6 integrovaných bloků), který umožňuje v jednotlivých třídách využívat situační učení a respektovat aktuální potřeby dětí, budou změnu vyžadovat jen výjimečně a mohou sloužit takřka neomezeně dlouhou dobu.

Tam, kde mateřské školy zvolily integrované bloky tematicky rozpracované do školního roku podrobněji (např. téma na každý měsíc s rozpracováním do jednotlivých týdnů), musí obnovovat tuto část ŠVP častěji, neboť nelze neustále opakovat tatáž témata. Ke smysluplnosti integrovaných bloků přispívá, pokud obsahují hlavní záměry vzdělávání, jimiž jsou kompetence.

---

[75] SEDLÁČKOVÁ, H. Inovace školního vzdělávacího programu. In SYSLOVÁ, Z. (ed.) *Školní vzdělávací programy a evaluace v mateřské škole.* 4. aktualizace [CD ROM]. Praha : Verlag Dashöfer, 2009, s. 3. ISSN 1802-4130.

[76] *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.* Věstník MŠMT, sešit 2, Ročník LXI, únor 2005, s. 40.

Tato část nejvíce propojuje školní a třídní vzdělávací programy, neboť kromě charakteristiky integrovaných bloků by měla obsahovat také informace o tom, jak se s těmito bloky bude pracovat ve třídě. To souvisí se vzdělávací činností učitelky, což znamená, že se v této části odrazí zjištění týkající se hodnocení průběhu vzdělávání. Pokud z vlastního hodnocení vyplynou problémy např. s individualizací vzdělávání či využíváním tradičních, nikoli žádoucích metod práce apod., měly by se v plánu na další období stanovit cíle, jak bude vzdělávací práce ve třídě zkvalitňována, z jakých zásad bude vycházet apod.

Aplikační úkoly:
Vyhledejte na internetových stránkách mateřských škol jejich školní vzdělávací programy a interpretujte jejich zásady pro práci ve třídě (tvorbu a realizaci třídních vzdělávacích programů). Porovnejte, v čem se požadavky jednotlivých škol liší.

Popis **evaluačního systému** patří v současné době k největším problémům stávajících ŠVP. Tomuto tématu je věnovaná samostatná kapitola.

Na závěr můžeme shrnout, že tvorba ŠVP a jeho inovace je neustále se opakujícím procesem plánování, který vychází z pravidelné analýzy výsledků hodnocení mateřské školy. Tento proces pomáhá v rozvoji mateřské školy a zkvalitňování vzdělávání. Součástí tohoto procesu je práce učitelek, včetně ředitelky, na sobě samé, zahrnující postupné zavádění změn spojených s humanizací školy a tím také s osobnostním pojetím vzdělávání dětí předškolního věku.

Je nutné si uvědomit, že vlastní hodnocení je bez inovace ŠVP (jinak můžeme také říci plánu rozvoje mateřské školy) zcela zbytečné. Stejně tak platí, že ŠVP je bez předchozí analýzy výsledků vlastního hodnocení pouze zbytečným „papírem“ a administrativní zátěží. Dokladem smysluplného plánování jsou jednoznačné a konkrétní závěry vyplývající z vlastního hodnocení obsažené v hodnotící zprávě. Oba dokumenty by spolu měly korespondovat, což znamená, že rezervy pojmenované ve zprávě z vlastního hodnocení za uplynulé období a záměry obsažené v ŠVP pro následné období by měly být shodné.

3) Tvorba třídního vzdělávacího programu

Třídní vzdělávací programy (TVP) patří ke krátkodobým, dílčím plánům mateřské školy. V porovnání se školním programem, který se týká práce celé školy, je třídní program navrhován pro určitou třídu. Východiskem pro plánování ve třídě jsou *integrované bloky* a *zásady pro práci ve třídě* uvedené v ŠVP, které učitelka rozpracovává tak, aby svojí náročností i zaměřením odpovídala potřebám, možnostem a zkušenostem dětí v jednotlivých třídách. Schéma č. 1 ukazuje provázanost ŠVP a TVP.

Zásady pro plánování a realizaci ve třídě, uvedené v ŠVP, se mohou týkat těchto témat:

- Způsob plánování (situační učení, období, spolupráce učitelek, zapojení dětí, rodičů….).
- Individualizace (vedení záznamů o dětech, náročnost zvolených činností a pestrost v jejich nabídce).
- Využívání metod a forem práce (metoda prožitkového a kooperativního učení, individuální a skupinová práce).

Třídní vzdělávací program a jeho tvorba je postupný proces a svou povahou je pracovním materiálem učitelky. Znamená to, že není potřeba jej vytvářet na začátku školního roku celý, ale vzniká postupně v průběhu školního roku.

Jeho podoba může být u jednotlivých učitelek zcela rozlišná, ale zpravidla se v mateřských školách využívají předem dané formuláře, do kterých učitelky svůj plán vzdělávací práce zaznamenávají. Při zpracování by měly obě učitelky ve třídě spolupracovat a je možné zapojit do celé tvorby, či jeho konečné fáze, také děti (Havlínová a kol., 2006; Smolíková aj., 2006). Celý plán není dogmatem, ale pouze oporou pro učitelku, která jej v průběhu realizace doplňuje na základě zpětné vazby.

V současné době se preferuje odklon od plánování časově ohraničeného plánu na týden či měsíc. Doba realizace plánu se odvíjí od obsahové bohatosti zvoleného tématu a především od zájmu a potřeb dětí. *„Pokud bychom tedy stanovily přesný časový harmonogram, byl by pro nás omezující. Jako výhodnější se jeví počítat s upřesněním časového plánu v průběhu vzdělávacího procesu.“*[77]

Základním východiskem každého plánu je **analýza**. Burkovičová (2008) vztahuje analýzu ke stanovení a formulaci **problému**, který považuje za jeden z nejzávažnějších kroků v pedagogickém projektování. Zjištěné problémy je pak důležité diferencovat z hlediska jejich důležitosti pro jednotlivce a skupinu dětí ve třídě, ale také z hlediska přístupnosti a časové náročnosti jejich řešení.

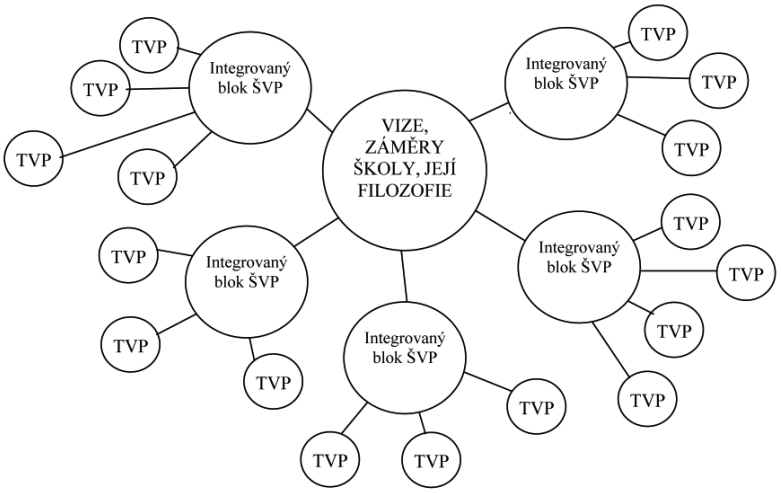
Obecně platí, že učitelky analyzují situaci ve třídě z hlediska *vzdělávacích potřeb* dětí (v čem potřebují být děti vzdělávány) a *situace* (situační učení), ve které se děti nacházejí či budou nacházet. Jde o situace, „*které poskytují dítěti srozumitelné praktické ukázky životních souvislostí tak, aby se dítě učilo dovednostem a poznatkům v okamžiku, kdy je potřebuje a lépe tak chápalo jejich smysl*“.[78] Situace, které můžeme pro plánování vzdělávací práce využít jsou zpravidla tři:

- situace, které se dějí ve třídě – např. děti mají problémy s dodržováním pravidel chování, neumí řešit problémy apod. Identifikace těchto situací napomáhá současně s identifikací vzdělávacích potřeb;
- situace, ve kterých se děti nacházejí, které si přinášejí z domova (narození sourozence, informace z médií apod.), se kterými se setkávají na cestě do mateřské školy (nová stavba, autonehoda, padající sníh…);
- situace, které vnáší učitelka, pokud se jí nedostává jako východiska prvních dvou. Jde např. o plánovanou návštěvu ZOO, divadla, planetária, výstavy apod., které pak lze využít k následnému plánování.

Aplikační úkoly:
Vyjmenujte 10 situací, které byste mohli využít k tvorbě třídního integrovaného bloku.

[77] SMOLÍKOVÁ, K. *Praktický průvodce třídním vzdělávacím programem mateřské školy.* Praha : VÚP, 2006, s. 17. ISBN 80-87000-04-8.
[78] *Rámcový program pro předškolní vzdělávání.* Věstník MŠMT, sešit 2, Ročník LXI, únor 2005, s. 6.

Schéma č. 1: Provázanost školního a třídního vzdělávacího programu



Vedle situace, která se stává východiskem pro plánování, je důležité ujasnit si vzdělávací potřeby dětí. Termín vzdělávací potřeba je odvozen od vzdělávacích cílů, tj. od toho, v jakých kompetencích se potřebují děti rozvíjet, co je pro ně důležité vědět, znát – co vyplývá jako „nedostatek" ve zkušenostech dětí v dané situaci. Vzdělávací potřeby jsou různé např. na začátku školního roku, kdy je situace zdánlivě každý rok a ve všech mateřských školách stejná. Vzdělávací potřeby dětí ve třídě s homogenním a heterogenním uspořádáním budou jistě odlišné. Odlišné budou také vzdělávací potřeby dětí ve třídě, kam přijde 10 nových dětí, které neprošly adaptačním programem, a ve třídě, ve které nastoupí v září pouze 4 nové děti, které absolvovaly adaptační program. Rozdílů bychom jistě našli mnoho.

Na základě analýzy, tzn. identifikace situace, v jaké se děti nacházejí, a jejich vzdělávacích potřeb (na základě dobrého poznání dětí a jejich diagnostiky) se poté projektuje plán. Základní stavební jednotkou každého projektu je stanovení **cíle** (Burkovičová, 2008; Havlínová a kol., 2006; Prášilová, 2006; Průcha a kol., 2008; Skalková, 1999).

Někteří autoři (Kupcová, 2006; Smolíková aj., 2006) uvádějí jako východiska plánování v mateřské škole také téma, kterému se učitelka chce věnovat, či činnosti, kterým se věnují děti. Tyto rozdílné přístupy jsou v souladu s modely (schéma č. 2), které se zpravidla v plánování vyskytují. Jde o model vstřícný a zprostředkující. *Zprostředkující* je orientován na předem stanovené cíle a jejich přesnou strukturaci. Participační, neboli *vstřícný* předpokládá vytváření podmínek pro interakci žáků (dětí) s obsahem vzdělávání. Kurikulární teorie se potýkají s hledáním takového modelu, který by využil přednosti obou (Kalhous, Obst, 2002; Walterová, 1994).

Schéma č. 2: Modely tvorby kurikula – zprostředkující a vstřícný

VSTŘÍCNÝ (J. Dewey)	**ZPROSTŘEDKUJCÍCÍ** (R. F. Mager, R. Tyler)
► Soustřeďuje se na činnosti dítěte. ► Většinou si nestanoví předem cíle, pokud ano, tak jen obecně (zpravidla vyvstávají v průběhu činností) ► Vychází ze zájmů dětí a situací ve třídě **Nevýhody:** Náhodnost, nedostatek systematičnosti. **Klade si otázky:** Jaký námět zařadíme? Jakými činnosti jej budeme realizovat? Jak budou děti k činnostem motivovány? Jakým způsobem budeme hodnotit výsledky? Jakým způsobem poukázat na cíle, které se v průběhu vynoří?	► Soustřeďuje se na učivo. ► Jasně stanovené cíle ► Logická struktura činností vedoucí k dosažení cílů **Nevýhody:** Nezajímá se o aktuální svět dítěte. **Klade si otázky:** Jakých cílů (kompetencí) chceme ve škole – třídě dosáhnout? Jaké činnosti budou používány, aby byly cíle dosaženy? Jak mohou být činnosti efektivně organizovány? Jakým způsobem budeme hodnotit výsledky?

Aplikační úkoly:
Porovnejte schéma č. 2 s otázkami potřebnými k projektování (Eger, 2002). Najdete odpověď na všechny?

V souladu s managementem a obecnými požadavky na plánování vzdělávací práce v současnosti (Černíková, 2006; Pasch a kol, 1998) se při tvorbě plánu vzdělávání v mateřské škole přikláníme k systematickému a cílenému vzdělávání dětí předškolního věku.

Při stanovení cílů vychází učitelka ze školního vzdělávacího programu, ve kterém má každá mateřská škola stanoveny integrované celky s charakteristikou jejich obsahu. Podle identifikovaných situací a vzdělávacích potřeb dětí tedy učitelka volí integrovaný blok, ze kterého vybírá záměry rozvoje dětí (viz schéma č. 1).

„Progresivním trendem je charakterizovat cíle v kvalitách předpokládaných výsledků, které má dítě dosáhnout.“[79] V současné době jsou takto formulované právě kompetence dětí v RVP PV (viz kapitola č. 6). Vzhledem k tomu, že jde o předpokládané výsledky na konci docházky do mateřské školy, je cesta k jejich dosáhnutí dlouhá a je potřeba si ji rozfázovat. Dílčí cíle k jejich rozvoji jsou obsahem jednotlivých vzdělávacích oblastí. Jsou však formulované ve velmi obecné rovině, proto je potřeba je dále rozpracovat.

V této části plánování, které můžeme nazvat také projektováním, je nutné promýšlet cíle v souladu s Bloomovu taxonomii v rovině kognitivní, afektivní a psychomotorické. Podrobně se této problematice věnuje Burkovičová (2008), ale také další autoři (Havlínová a kol., 2006; Pash a kol., 1998).

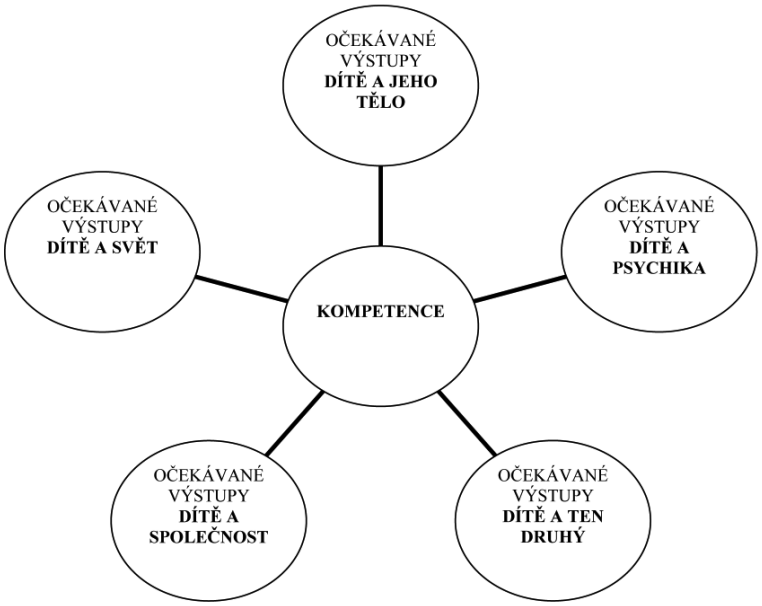
Dalším krokem v projektování je volba **činností**, které bude učitelka dětem nabízet k naplnění dílčích cílů a rozvoji kompetencí. Podrobněji se touto problematikou zabývá šestá kapitola.

Při promýšlení **podmínek, metod a organizace** vzdělávání jako dalšího kroku projektování je třeba myslet na volbu takových metod (Maňák, Švec, 2002; Knapíková a kol., 2003), které umožňují dětem konstruování jejich poznávání v souladu s jejich možnostmi a mnohočetnou inteligencí (Gardner, 1999).

[79] BURKOVIČOVÁ, R. *Pedagogické projektování a prezentace pedagogického projektu v učitelství pro mateřské školy.* Ostrava : Ostravská univerzita, 2008, s. 54. ISBN 978-80-7368-538-6.

Součástí projektování je také fáze hodnocení. Pro tuto fázi je dobré mít připravená kritéria, na základě kterých učitelka pozná, zda se jí podařilo děti posunout v žádoucích dovednostech, nebo-li kompetencích.

Každou kompetenci je možné charakterizovat znalostmi, dovednostmi a postoji dětí. Tyto charakteristiky bývají obsaženy v očekávaných výstupech jednotlivých vzdělávacích oblastí. Je možné si je doplnit o vlastní formulace, neboť výčet očekávaných výstupů v RVP PV není definitivní a vyčerpávající.



Aplikační úkoly:
Vyhledejte v RVP PV očekávané výstupy, které by charakterizovaly kompetenci „samostatně rozhoduje o svých činnostech, umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej“.

Plánování, včetně jeho hodnocení, jsou důležitými dovednostmi učitelky mateřské školy. Vyhodnocení účinku plánování na průběh realizace vzdělávání pomáhá lépe si uvědomovat příčiny úspěchů či nezdarů při dosahování výsledků vzdělávání.

Studijní literatura:

BURKOVIČOVÁ, R. *Pedagogické projektování a prezentace pedagogického projektu v učitelství pro mateřské školy.* Ostrava : Ostravská univerzita, 2008. ISBN 978-80-7368-538-6.

EGER, L. aj. *Strategie rozvoje školy.* Plzeň : Cechtuma, 2002. ISBN 80-90322-52-2.

HAVLÍNOVÁ, M., VENCÁLKOVÁ, E. a kol. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole (aktualizovaný program).* Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7376-061-5.

PASH, M., a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině.* Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4.

PRÁŠILOVÁ, M. *Projektování v mateřské škole.* Olomouc : Hanex, 2004. ISBN 80-85783-44-4.

Rámcový program pro předškolní vzdělávání. Věstník MŠMT, sešit 2, Ročník LXI, únor 2005.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika.* Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7

SMOLÍKOVÁ, K., aj. *Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu.* Praha : VÚP, 2005. ISBN 80-87000-01-3

SMOLÍKOVÁ, K. *Praktický průvodce třídním vzdělávacím programem mateřské školy.* Praha : VÚP, 2006. ISBN 80-87000-04-8.

8 Proměna profese učitelky mateřské školy

Zora Syslová

Cíle kapitoly

Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- Vysvětlit pojmy učitel, kompetence, sebereflexe
- Objasnit nutnost proměny vzdělávání učitelek mateřských škol
- Charakterizovat kompetence učitelky mateřské školy
- Uvést příklady dovedností a činností učitelek mateřských škol
- Popsat proces sebereflexe
- Vyjmenovat a charakterizovat nástroje a metody sebereflexe

Klíčová slova

Kvalifikace učitelky mateřské školy, kompetence, profesní standard, vzdělávání učitelek mateřských škol, sebereflexe.

Obsah kapitoly

1. Kvalifikace učitelky mateřské školy
2. Profesionalita učitelky mateřské školy
3. Kompetence učitelky mateřské školy
4. Sebereflexe

1) Kvalifikace učitelky mateřské školy

Pojmem „učitel“ je označován „*profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost.*“[80]

Často bývají pojmy *učitel* a *pedagogický pracovník* používány jako synonyma. Průcha (2002) považuje synonymní užívání za nesprávné. Tento názor je v souladu se zákonem č. 563/2005 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. V tomto zákoně jsou za pedagogické pracovníky považováni kromě učitelů také vychovatelé, speciální pedagogové, psychologové, pedagogové volného času, atp. Učitelé jsou tedy součástí širší profesní skupiny nazvané pedagogičtí pracovníci.

Z definice je patrný důraz na pedagogickou způsobilost učitele. Ta je v současnosti pojímána jako nezbytný požadavek na vědomosti a dovednosti získané v přípravném vzdělávání. Zpravidla se používá jako synonymum pro kvalifikaci. Kvalifikace má dva aspekty (Vašutová, 2001) –

[80] PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* 4. aktualizované vydání. Praha : Portál, 2008, s. 261. ISBN 978-80-7367-416-8.

profesní a **právní**. Profesní aspekt můžeme definovat jako *způsobilost pro vykonávání určitého povolání nebo pro sjednaný druh pracovní činnosti, a to s předepsaným stupněm složitosti, přesnosti a namáhavosti práce a ve vyžadované kvalitě*.[81] Jinak bychom také mohli říct, že jde o profesní kompetence, které k výkonu svého povolání učitelka mateřské školy potřebuje.

Právní aspekt je dán zákonnými požadavky na kvalifikaci učitelek mateřských škol (zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, katalog prací apod.). Učitelky mateřských škol získávají v současné době svoji kvalifikaci trojím způsobem:

– ve středních pedagogických školách, tedy na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání zakončeného maturitou (podle mezinárodní klasifikace vzdělávání úroveň ISCED 3A);

– v nádstavbovém studiu na vyšších odborných školách (úroveň ISCED 4);

– v bakalářském studiu, tedy v úrovni terciárního vzdělávání ISCED 5B ve všech pedagogických fakultách v ČR (9). Na pražské fakultě a fakultě v Olomouci a v Hradci Králové též v magisterském studiu v úrovni ISCED 5A.

Jde o poněkud jiné vymezení požadavků, než byly uvedeny v Bílé knize: *„Vzhledem k potřebě zvládat širší spektrum odborných, speciálně pedagogických i sociálních znalostí a dovedností pedagogů v předškolním vzdělávání zajistit jejich vysokoškolské vzdělávání.“*[82] Požadavek vysokoškolského vzdělávání je stále velmi diskutován, ale v důsledku nejednotnosti české politické scény stále odkládán.

Vzhledem k náročnosti požadavků, které vyvstávají s implementací RVP PV do života mateřských škol a vzdělávací práce učitelky (týmová práce, vlastní hodnocení, diagnostika dítěte, individualizace vzdělávání, využívání aktivizujících metod atd.), se jeví vysokoškolské vzdělání jako nutnost.

Kvalita osobnosti učitele se stává ústředním tématem současné školské politiky. „*Úroveň socioprofesní připravenosti učitele a jeho osobnostních kvalit se stávají determinujícími nejen pro efektivitu práce školy, ale i celkovou vzdělanostní úroveň společnosti.“*[83] Učitel ve všech typech a stupních škol se podílí na vytváření hodnotového systému dětí a žáků, ovlivňuje jejich zájmy a rozvíjí jejich osobnost globálně. Učitelka mateřské školy působí v tomto ohledu na děti mnohonásobně silněji než v dalších stupních vzdělávání – základním a středním, neboť v předškolním věku se zakládají dovednosti trvalého charakteru.

Více než učitelé ostatních stupňů vzdělání je učitelka mateřské školy veřejností vnímána spíše jako matka než profesionál. Mnohdy se za nejdůležitější charakteristiku povolání učitelky mateřské školy považuje láska k dětem. Láska k dětem by ale měla být východiskem při volbě povolání také u učitelů vyšších stupňů vzdělávání. Pouze s láskou k dětem si učitelka mateřské školy v současné době nevystačí. Také ona potřebuje být vybavena širokým spektrem znalostí, které dokáže tvořivě aplikovat v každodenní praxi.

Pro ilustraci je možné uvést alespoň obecné příklady vzdělávání učitelů předškolního (preprimárního vzdělávání – ISCED 0) v zemích Evropské unie. Ve většině z nich jde o terciární úroveň. Pouze sekundární úroveň přípravy je v současné době na Maltě a v Rumunsku. Paralelní příprava (SŠ a VŠ) je v několika zemích. Pouze terciární – neuniverzitní vzdělávání je v Belgii, Dánsku, Irsku, Lucembursku, Nizozemí, Portugalsku, Švýcarsku, Maďarsku a Polsku. Terciární

[81] PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* 4. aktualizované vyd. Praha : Portál, 2008, s. 110–111. ISBN 978-80-7367-416-8.

[82] *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice.* Praha : MŠMT, 2001, s. 46. ISBN 80-211-0372-8.

[83] SPOUSTA, V. Syntetická povaha osobnosti učitele. *Pedagogická orientace* 2003, č. 4, s. 3.

univerzitní příprava probíhá ve Finsku, Itálii, Řecku, Španělsku, Švédsku, Velké Británii a Bulharsku. V některých zemích jde o paralelní možnost jak univerzitního, tak neuniverzitního vzdělávání. Někde se prolíná příprava pro preprimární a primární vzdělávání (např. Anglie, Nizozemí). Bližší porovnání není možné, neboť ve většině zemí probíhají neustálé reformy.

2) Profesionalita učitelky mateřské školy

Kurikulární reforma vyžaduje zásadní proměnu pojetí učitelské profese, proměnu chápání podstaty činností učitele. Spilková (2008) uvádí, že zatímco ve většině západoevropských zemích je patrný posun od poloprofese ke skutečné profesionalizaci učitelského povolání, v České republice směřuje vývoj spíše k deprofesionalizaci.

Proměna role učitelky souvisí nejen s proměnou cílů a obsahu vzdělávání dětí v mateřských školách, ale je ovlivněna změnou paradigmatu chápání člověka a společnosti vůbec. Do popředí se stále častěji dostává pojem „společnost vědění" (Helus, 2008), neboli *znalostní společnost* (knowledge society). V centru zájmu znalostní společnosti je vzdělání jako rozhodující činitel kvality lidských zdrojů. Jde o znalosti, které napomáhají ke konkurenceschopnosti, k uspokojování diferencujících se potřeb lidí, napomáhají k přijetí změny jako součásti života apod. Z tohoto zorného úhlu pak můžeme pohlížet na pojetí školního vzdělávání, jeho kvalitu a efektivitu, i když je pouze jednou částí tohoto fenoménu.

Zvyšování kvality učitelů v souvislosti s úsilím o zvyšování kvality školního vzdělávání je jedním z klíčových cílů vzdělávací politiky ve většině vyspělých zemí. Doklady můžeme najít v mezinárodních dokumentech UNESCO, OECD apod. Kvalita učitelů a zkvalitňování systému jejich přípravy jsou považovány za klíčový nástroj vzdělávacích reforem. V mnoha zemích EU, ale také např. v USA a Austrálii byly vytvořeny profesní standardy. Východiskem jejich tvorby jsou četné výzkumy, které identifikují klíčové prvky kvality učitele. Profesní standardy zpravidla popisují kompetenční požadavky či charakteristiku profesních činností, které jsou nezbytné pro kvalitní neboli standardní výkon profese v dané zemi. Jsou považovány za východisko především pro učitelské vzdělávání, profesní rozvoj, hodnocení a sebehodnocení učitelů. V České republice dosud není profesní standard oficiálně definován.

K některým charakteristickým znakům profese patří:

- Vysoká míra profesní autonomie v rozhodování spojená s odpovědností za výkon profese.
- Smysl pro službu veřejnosti, celoživotní angažovanost spojená s potřebou celoživotního profesního rozvoje a systematického vzdělávání.
- Soubor profesních, expertních znalostí a dovedností, které se výrazně odlišují od laika.
- Učitel-profesionál je schopen systematické reflexe, sebereflexe a zdokonalování vlastní činnosti.

Oprostit se od zaběhnutých způsobů práce, pro které bylo charakteristické vysoké řízení činností dětí učitelkou, manipulace s dětmi a důraz kladený na intelektuální rozvoj, je pro mnohé učitelky velmi těžké. Učitelka bude potřebovat mnohé nové dovednosti pro zvládnutí požadovaných změn a s tím souvisí také získání potřebných znalostí. Jde zejména o znalosti:

- cílů a obsahu předškolního vzdělávání (RVP PV);
- širšího kontextu kurikulární reformy (humanistické pojetí, pilíře EU apod.);

– zákonných norem a dokumentů (Listina práv a svobod, Školský zákon atd.);
– podmínek a strategií pro vzdělávání dětí předškolního věku;
– respektující a partnerské komunikace;
– vývojových zákonitostí a možností dětí předškolního věku;
– vytváření bezpečného a otevřeného klimatu třídy i školy.

Pojem pedagogické znalosti (Walterová, 2001; Vašutová, 2004; Janík, 2005; Švec, 2006) se objevuje stále častěji v souvislosti s vysokoškolskou přípravou učitele. V současné době je tento pojem vymezen v širším kontextu, než jen jako teoretické poznání. Tvoří důležitou součást profesních kompetencí učitele a zahrnuje v sobě také praktickou stránku poznání. Tyto znalosti si studenti – budoucí učitelé, osvojují jednáním v pedagogických situacích. Pro utváření praktických znalostí je důležité mít teoretické znalosti, ale především vytvářet schopnost sebereflexe pedagogických zkušeností. Někteří autoři (Spilková, 2004; Švec, 1998) považují sebereflektivní dovednosti za metakompetenci, která rozvíjí a umožňuje hodnocení také ostatních kompetencí.

Aplikační úkol:
Přečtěte si v RVP PV kapitolu č. 12 Povinnosti předškolního pedagoga a na základě toho vypište 10 dovedností, které učitelka potřebuje, aby zvládla požadavky RVP PV.
Vyberte z nich a podtrhněte ty, které myslíte, že už zvládáte.

3) Kompetence učitelky mateřské školy

V důsledku změn spojených s transformací školy se mění role učitelky mateřské školy. Z učitelky, která řídila činnosti dětí, předávala jim informace dané obsahem výchovných složek, zadávala úkoly a kontrolovala jejich plnění, se má stát manažerem práce ve třídě a facilitátorem (Helus, 2009; Havlínová a kol., 2006), který vytváří podmínky pro spontánní činnosti dětí a stává se průvodcem dítěte na cestě za poznáním.

Současné pojetí vzdělávání se orientuje k tzv. osobnostnímu rozvoji dítěte. Zaměření na dítě se objevovalo již v historii. Inspirovat se můžeme např. u Rogerse, který hovořil o několika podmínkách spojených s rozvojem individuality a naplňováním možností každého jedince. Jde o **akceptaci**, **empatii** a **autentičnost.** *„Ty by měly být naplňovány současně, nestačí tedy zvládat jen jednu z nich, tak bychom mohli dojít ke kontraproduktivnímu výsledku.“*[84] Akceptovat druhého znamená být tolerantní a přijímat každého bezpodmínečně pozitivně. Empatie je schopnost vcítit se do pocitů druhého a vyžaduje citlivé naslouchání s porozuměním, neverbálními projevy, popřípadě s projevy podpory. Empatie neznamená souhlas s chováním druhého či s jeho názory, ale je projevem porozumění. Autentičnost znamená chovat se pravdivě, projevovat se přirozeně, neskrývat svoje pocity, být sám sebou. Novou výzvou pro učitele je dovolit být sám sebou také dětem. Tato podmínka je možná pouze v případě rovnoprávných vztahů, nikoli vztahů založených na nadřazenosti a podřazenosti.

[84] KOŤÁTKOVÁ, S. Humanisticky orientovaná proměna učitelky. In *Retrospektiva a perspektiva předškolního vzdělávání a příprava předškolních pedagogů.* Praha: APV, 2002, s. 73.

Tyto podmínky se zásadním způsobem promítají do komunikačních dovedností učitelky (Helus, 2009; Kopřiva a kol., 2008; Koťátková; 2002; Mareš, Křivohlavý, 2007; Svobodová, 2007). Také RVP PV se zabývá žádoucími dovednostmi učitelky v oblasti komunikace. V psychosociální podmínce uvádí např. požadavky „*pedagog se vyhýbá negativním slovním komentářům a podporuje děti v samostatných pokusech, je uznalý, dostatečně oceňuje a vyhodnocuje konkrétní projevy a výkony dítěte a přiměřeně na ně reaguje pozitivním oceněním, vyvaruje se paušálních pochval stejně jako odsudků; projevuje se přímou, vstřícnou, empatickou a naslouchající komunikací*“.[85] Neefektivní způsoby komunikace, označované za direktivní či autoritativní (Kopřiva a kol., 2008; Pelikán, 1995), které stále přetrvávají v komunikaci učitelek s dětmi, mohou narušovat sebepojetí dítěte.

Nejsou to ovšem pouze komunikační dovednosti, ale veškerým svým chováním, jednáním i svými postoji ovlivňuje učitelka mateřské školy dítě. Sehrává významnou roli v procesu sociálního učení dítěte, který je založen na principu přirozené nápodoby. Může tak při rozvoji dítěte napomáhat, ale zároveň, i když bezděčně, může tento vývoj brzdit (Helus, 2009). Především však pomáhá dítěti utvářet si obraz o sobě samém. V pozitivním případě u dítěte rozvíjí úctu k sobě samému, ke své jedinečnosti. To souvisí s rozvojem sebevědomí, samostatnosti, ale zároveň se schopností spolupracovat, vážit si ostatních a být zodpovědný za svoje chování.

Jak už bylo řečeno, humanizace školy přinesla řadu nových požadavků na dovednosti učitelek mateřských škol. Stejně jako u dětí, také u učitelek hovoříme o potřebě rozvíjet specifické, neboli profesní kompetence jako *komplexní způsobilosti k úspěšnému vykonávání profese, která zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní charakteristiky*“.[86]

Průcha (2009) však upozorňuje, že v českém prostředí zatím neexistuje přesné vymezení tohoto pojmu. V současné době se můžeme setkat s různými přístupy jednotlivých autorů k vymezení kompetencí učitele. Např. Švec (1999) se domnívá, že pedagogické kompetence by měly být vymezeny v takové formě, která vytyčuje oblasti (směry) rozvoje osobnosti učitele, než aby přesně vymezovala jednotky jeho očekávaného chování. Jeho model vymezuje tři skupiny kompetencí:

1. kompetence k vyučování a výchově (psychopedagogická, komunikativní a diagnostická kompetence);
2. kompetence osobnostní, podmiňující úspěšné pedagogické působení (zahrnující odpovědnost za rozhodnutí i za důsledky jeho realizace, tvořivost, flexibilitu, empatii);
3. kompetence rozvíjející (adaptivní, informační, výzkumná, sebereflexivní a autoregulativní kompetence).

Nezvalová (2003a) pojímá kompetence na základě požadavku, který na budoucí učitele klade změněná funkce školy a uvádí, že je možné je využít pro učitele všech stupňů škol. Jde o:

1. kompetence řídící
   - plánovat výuku
   - realizovat výuku
   - monitorovat a hodnotit výuku

---

[85] *Rámcový program pro předškolní vzdělávání.* Věstník MŠMT, sešit 2, ročník LXI, únor 2005, s. 31.

[86] SPILKOVÁ, V. Východiska vzdělávání učitelů primárních škol. Pedagogika, 1996, č. 2, s. 46. ISSN 3330-3815.

2. kompetence sebeřídící
   - rozvíjet sebe sama s cílem zvýšení kvality vlastní práce
   - podílet se na týmové práci
3. kompetence odborné
   - ovládat předměty své aprobace
   - disponovat potřebnými dovednostmi z daného oboru
   - vytvářet hodnotový systém

Vašutová (2001) jako jediná uvádí specifické kompetence vztahující se přímo k profesi učitelky mateřské školy. Východiskem jejího vícevrstevného modelu byly čtyři pilíře Delorse (1996) – učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně, učit se být. K těmto cílům přiřadila funkce školy – kvalifikační, socializační, integrační a personalizační. K nim pak definovala kompetence, kterými lze dané cíle a funkce školy realizovat:

1. Kompetence předmětová

Učitel má osvojeny systematické znalosti z oboru předškolní pedagogika a jí příbuzných věd v rozsahu a hloubce odpovídající potřebám mateřské školy; je schopen transformovat poznatky příslušných vědních oborů do výchovně vzdělávací činnosti; dovede integrovat poznatky do výchovně vzdělávací činnosti; umí vyhledávat a zpracovávat informace zejména v rámci svého oboru, disponuje uživatelskými dovednostmi informační a komunikační technologie; je schopen transformovat metodologii poznávání svého oboru do způsobu myšlení dětí ve výchovně vzdělávací činnosti.

2. Kompetence didaktická a psychodidaktická

Učitel ovládá strategii výchovy a učení v teoretické a praktické rovině ve spojení s hlubokými znalostmi jejich psychologických, sociálních a kauzálních aspektů; dovede využívat metodický repertoár ve výchovně vzdělávací činnosti a je schopen přizpůsobit jej individuálním potřebám dětí a požadavkům konkrétní školy; má znalosti o rámcově vzdělávacím programu a dovede vytvářet školní vzdělávací program, třídní vzdělávací program a projektové vzdělávací nabídky; má znalosti o teoriích hodnocení a jejich psychologických aspektech a dovede používat nástroje hodnocení vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem dětí s požadavkům konkrétní školy; dovede užívat informačních a komunikačních technologií pro podporu učení dětí.

3. Kompetence pedagogická

Učitel ovládá procesy a podmínky výchovy v rovině teoretické a praktické spojené s hlubokou znalostí psychologických, sociálních a multikulturních aspektů; dovede se orientovat v kontextu výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav a trendů ve vzdělávání; je schopen podporovat rozvoj individuálních potřeb dětí v oblasti zájmové; má znalosti o právech dítěte a respektuje je ve své pedagogické práci.

4. Kompetence diagnostická a intervenční

Učitel dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky ve výchovně vzdělávací činnosti na základě znalosti individuálních předpokladů dětí a jejich vývojových zvláštností, dovede diagnostikovat sociální vztahy ve třídě; je schopen identifikovat děti se specifickými poruchami a dovede uzpůsobit výchovně vzdělávací činnost včetně vhodného výběru metod jejich možnostem; dovede pracovat i s dětmi nadanými; je schopný rozpoznat sociálně patologické

projevy dětí, šikanu a zná možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkuje; dovede řešit školní výchovné situace a problémy.

5. Kompetence sociální, psychosociální a komunikační

Učitel se dovede podílet na spoluvytváření příznivého klimatu ve třídě/škole na základě znalostí sociálních vztahů dětí a spolupracovníků; ovládá prostředky socializace dětí; dovede se orientovat v náročných sociálních situacích ve škole i mi mimo školu a je schopen zprostředkovat jejich řešení; ovládá prostředky pedagogické komunikace ve třídě/škole; dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči, orientuje se v problematice rodinné výchovy.

6. Kompetence manažerská a normativní

Učitel má základní znalosti o zákonech a dalších normách vztahujících se k výkonu jeho profese a k jeho pracovnímu prostředí; orientuje se ve vzdělávací politice a je schopen reflexe své práce; ovládá základní administrativní úkony spojené s agendou dětí a jejich vzdělávacích pokroků, ovládá vedení záznamů a třídní dokumentace; dovede řídit a organizovat výchovně vzdělávací proces; disponuje schopnostmi a dovednostmi organizovat nadstandardní aktivity v rámci třídy a školy; dokáže pracovat v týmu a vytváří podmínky pro efektivní spolupráci, dokáže se spolupodílet na strategii rozvoje školy; je schopen vytvářet projekty institucionální spolupráce, včetně zahraniční.

7. Kompetence profesně a osobnostně kultivující

Učitel ovládá široký rozsah všeobecných znalostí týkající se všeobecného rozhledu v mnoha oblastech života, který dokáže vhodně přenášet na děti; umí vystupovat jako reprezentant profese na základě osvojení zásad profesní etiky učitele, dovede argumentovat pro obhájení svých pedagogických postupů; má předpoklady pro kooperaci s kolegy v kolektivu mateřské školy; je schopen sebereflexe na základě uplatnění nástrojů autodiagnostiky a autoevaluace a hodnocení výkonů různými subjekty; je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy dětí; dokáže reagovat na změny výchovně vzdělávacích podmínek.

Aplikační úkoly:
1. *Pokuste se zjistit, které zákony a zákonné dokumenty se vztahují k výkonu profese učitelky mateřské školy.*
2. *Vypište administrativní úkony, které musí vykonávat učitelka mateřské školy.*
3. *Co byste zařadily do profesní etiky*

4) Sebereflexe

Sebereflektivní dovednosti jsou v současné době považovány za základní dovednosti každého učitele, které mu umožňují odborný růst, ale také přijetí osobní odpovědnosti za kvalitu vzdělávání dětí.

V souvislosti se sebereflexí se objevují další pojmy, jakými jsou autodiagnostika a sebehodnocení. Zpravidla bývají pojímány jako synonyma. Z hlediska psychologického je však sebereflexe velmi složitou strukturovanou oblastí, při které se uskutečňuje vývoj osobnosti (Smékal, 1989). Autodiagnostika je pouze prvním krokem v procesu sebereflexe, který můžeme chápat také jako *sebepoznání*. Druhým krokem je *sebehodnocení*. Při něm jde o vyřknutí hodnotícího soudu mezi realitou a požadovaným výsledkem (kritériem). Následuje stanovení *autodiagnózy* a následné

prognózy, nebo-li plánu dalšího rozvoje. Těmito kroky je dán systém sebereflexe, který nikdy nekončí, neboť plán dalšího rozvoje je nutné realizovat, vyhodnotit, upravit atd.

Sebereflexe je tedy širší a komplexnější pojem, který v sobě zahrnuje několik aspektů a dovedností. Proto se v souvislosti se sebereflexí hovoří o metakompetenci, která primárně pomáhá hodnocenému, v našem případě učitelce mateřské školy, poznat sebe sama, uvědomit si požadavky, které jsou na ni kladeny a jak tyto požadavky plní.

Často se také zaměňují pojmy reflexe a sebereflexe. Psychologický slovník (Hartl, Hartlová, 2000) operuje pouze s pojmem reflexe. Definuje jej jako druh sebepozorování, obrácení se do vlastního vědomí a prožívání. Švec (1999) označuje reflexi jako součást pedagogické sebereflexe a uvádí, že k rozvoji pedagogických dovedností přispívají hospitace spojené s reflexí a případnou sebereflexí. Nezvalová (1994) chápe sebereflexi jako proces, v jehož průběhu získává učitel cíleně a systematicky informace o své práci od ředitele, kolegů či žáků.

Reflexe má širší význam, neboť neznamená pouze odraz sebe samého v pedagogické situaci, ale jde o zamýšlení se nad pedagogickými situacemi, které subjekt pozoruje a také o reflexi toho, jak je nazírán jinými lidmi.

Názory odborníků, kteří se zabývají profesionální sebereflexí (Nezvalová, 1994; Průcha a kol., 2008; Spilková, 1997; Švec, 1998), lze shrnout do následující definice: *Při sebereflexi jde o vnitřní proces, který učiteli pomáhá analyzovat a hodnotit svoje pedagogické aktivity, názory a postoje a tohoto hodnocení využívat ke zdokonalování vzdělávací práce.*

Účinná sebereflexe předpokládá umění vést se sebou dialog, při kterém jde o rozdvojení ve smyslu „já pozorovaný" a „já pozorující". Základem vnitřního dialogu jsou otázky, které mohou mít různý charakter. Zpravidla je rozlišujeme na **vnitřní** a **vnější** otázky. Při utváření dovednosti sebereflexe zpočátku pomáhají vnější otázky, případně s příklady odpovědí. Odpovědi na tyto otázky se vyjadřují zpravidla písemně, např. do sebereflektivního deníku. Postupně dochází k interiorizaci (zvnitřnění) otázek. Otázky mají různou úroveň. Švec (1998) rozlišuje tři kategorie – *popisné otázky* (Co jsem dělala? Jak reagovaly děti? apod.), *kauzální otázky* (Proč jsem jednala takto? Co ovlivnilo moje chování?) a *otázky rozhodovací* (Jak bych mohla v této situaci jednat jinak? Co potřebuji k tomu, abych lépe rozuměla dětem?).

Sebereflexe může být **neuvědomělá** – spontánní, přirozená součást učitelské profese. Přispívá k jejímu zdokonalování, ale ne tak efektivně jako záměrná sebereflexe. Při nezáměrné sebereflexi nedochází k zjišťování příčin úspěchu či neúspěchu.

Záměrná, cílevědomá a systematická sebereflexe umožňuje učitelce poznat důkladně její vzdělávací činnost a hledat možnosti její inovace. Její význam spočívá v tom, že:

- zabraňuje ve stereotypnosti práce;
- umožňuje ověřovat nové metody;
- učí předvídat možné důsledky;
- přispívá k neformálnímu a systematickému sebevzdělávání;
- stimuluje profesní růst učitelky.

Sebereflexe má několik fází. Zpravidla se popisují dvě koncepce – Schönova (1987) a Smythova (1989). S oporou o obě koncepce lze uvést její čtyři fáze následovně:

1. fáze – startovací: vychází ze zájmu učitele či jeho motivace k reflexi vlastní práce.
2. fáze – shromažďovací: zaměření na detaily své práce, posouzení její efektivity.

3. fáze – interpretační: v této fázi jde o vyvození závěrů ze zjištěných informací.

4. fáze – projektovací: plánování další pedagogické činnosti na základě výsledků sebereflexe.

Na základě případových studií a porovnáním reflektivních a nereflektivních studentů učitelství po ukončení vzdělávacího programu zaměřeném na vzdělávání v reflektivních dovednostech, vymezila Laboskey (1994) jejich charakteristiky (tabulka č. 1).

Tabulka č. 1: Indikátory počáteční úrovně reflektivity

Reflektivní studenti	Nereflektivní studenti
• orientují se na žáka, pozornost věnují jeho potřebám • plánují vzdělávací proces • vystupují v roli facilitátora • jsou otevřenější k dalšímu vzdělávání • mají potřebu zpětné vazby a triangulace • uplatňují strategické myšlení • jejich generalizace nejsou unáhlené, ale vyplývají z důkladného poznání sebe a žáků	• orientují se na sebe nebo na vzdělávací obsah • spoléhají na osobní zkušenosti z realizace vzdělávacího procesu • preferují učení pokusem a omylem, • vystupují v roli přenašeče informací • nemají potřebu dalšího vzdělávání • jejich generalizace jsou příliš široké a unáhlené

Sebereflexe učitelky mateřské školy směřuje k aktivizaci jejího sebeřízení. Základem je naučit se získávat a zpracovávat informace o vlastní pedagogické činnosti, přemýšlet o tom, kam a jakým způsobem se chce dostat, co pro to může udělat sama, a jakým způsobem k tomu může přispět organizace, respektive ředitelka mateřské školy.

Sledovat a vyhodnocovat svoji vlastní pedagogickou činnost může učitelka několika způsoby. Předpokladem změny stylu práce učitelky a jejího zefektivnění je znát a uplatňovat různé metody či nástroje sebereflexe. Jejich využívání by mělo být systematickým procesem jak v písemné, tak ústní podobě.

K základním metodám (nástrojům) patří **pozorování**, specifickou formou je tzv. *videotrenink interakcí*. K písemným metodám patří *sebereflektivní deník* a *sebereflektivní dotazník*. Osobitým prostředkem je sebereflektivní rozhovor, který provádí učitelka sama se sebou. Rozhovory mohou mít také písemnou podobu. Při nich je možné vyjadřovat se k sebereflektivním otázkám. Příklady takových otázek můžeme najít u několika autorů (Kyriacou, 1996; Švec, 1999).

K nejefektivnějším nástrojům umožňujícím získávat reflexi od ostatních patří *vzájemné hospitace* s kolegyněmi (Pol, Lazarová, 1999) a *zpětná vazba* od ředitelky mateřské školy.

První z uvedených metod je **pozorování**. Tato metoda je podrobně popsána v literatuře týkající se výzkumných či diagnostických metod. Připomeňme si pouze nejdůležitější aspekty pozorování spojené se sebereflexí. Nejdůležitějším aspektem je mít určený cíl pozorování. Pro sebereflexi je možné využít pozorování kolegyně, čímž může učitelka dát zpětnou vazbu kolegyni, ale současně využít sledované aktivity pro reflexi svých přístupů a pojetí vzdělávání dětí předškolního věku.

Specifickou formou je pozorování sebe prostřednictvím videonahrávky. V současné době se stále více rozšiřuje metoda zvaná videotrenink interakcí. Tato metoda je založená na principech dobré komunikace a na podrobné analýze interakčních momentů. Základem této metody je zaměření se a vyhledávání pozitivních momentů komunikace a interakce mezi učitelkou a dítětem, aby mohly být užívány častěji a efektivněji.

Výstupem z pozorování může být krátká zpráva v písemné podobě, ale může jít pouze o vnitřní dialog se sebou o zhlédnuté realitě, její analýze a přijatých závěrech.

Sebereflektivní deník má písemnou podobu. Do něj si učitelka zaznamenává svoje zážitky, zkušenosti, postřehy ze vzdělávacího procesu. Deník se stává prostředkem sebepoznání. Učitele obohacuje již samotný zápis, protože jde o retrospektivní pohled na realitu, při němž učitelka sumarizuje různé postřehy apod. Nejde pouze o popisy vzdělávacího procesu, ale promítají se zde také interpretace pocitů v různých situacích. S odstupem času, při hlubší analýze zápisů, pomáhá deník učitelce nacházet souvislosti a příčiny úspěchů či neúspěchů při vzdělávací práci. Jak upozorňuje Hupková (2006), psaní deníku by mělo mít jasný cíl směřující k sebepoznání.

Další uvedenou metodou je **sebereflektivní dotazník**. Může jít o dotazníky, které si mateřské školy sestavují v souladu s doporučeními výzkumných metodologií (uzavřené, polootevřené nebo otevřené otázky). Otázky by se měly týkat vzdělávacích situací ve třídě, či dalších aspektů souvisejících s řízením školy a vzděláváním v ní. Při jejich formulaci lze využít sebereflektivních otázek.

Nástroje, se kterými se můžeme v mateřských školách setkat nejčastěji, jsou různé **formuláře** či **hodnotící zprávy**. Aby bylo možné vyhodnotit úroveň procesů za celou mateřskou školu, mělo by hodnocení vycházet z kritérií či kompetenčního modelu ve všech zmíněných formách. Rozdíl ve využití jednotlivých forem je v míře otevřenosti a volnosti osobního projevu každé učitelky a především ve vyhodnocování. Čím volnější je projev učitelky, tím hůře se vyhodnocuje. Výhodou je však možnost motivovat učitelku k otevřenému projevu a respektování osobnosti učitelky při jejím hodnocení.

Dobré je založit si tzv. **profesní portfolio učitele** (Vítková, 2008). V něm si učitel shromažďuje materiály týkající se jeho práce, které vypovídají o konkrétních aktivitách. Obsahem mohou být:

- osvědčení o absolvování dalšího vzdělávání;
- plány vzdělávací práce;
- záznamy ze samostudia;
- sebehodnotící zprávy;
- hospitační záznamy;
- fotodokumentace z akcí, které učitel realizoval;
- videonahrávky;
- příspěvky do tisku;
- další materiály dokladující úspěchy učitele.

Forma, v jaké se portfolia uchovávají, je různá. Mohou to být desky, šanon, krabice, obálka atp.

Proces sebereflexe bude u každé učitelky probíhat jinak v souladu s jejími individuálními rozdíly. Každý člověk má určitý postoj k životu, k lidem kolem sebe, ale i sám k sobě. Závisí to především na jeho zkušenostech, na motivaci a možnosti se realizovat. Psychologové upozorňují na řadu problémů spojených se sebereflexí a s rozvojem těchto dovedností, které jsou podmíněny:

- ochotou jedince zabývat se sám sebou;

- ochotou a připraveností ke korekci vlastních postojů;
- osvojením si sebereflektivních technik;
- charakterem sebepojetí;
- úrovní ideálního já;
- specifičností osobnostních vlastností a kauzálních atribucí;
- dostatečným množstvím a charakterem podnětů k sebereflexi.

Aplikační úkoly:

1. *Sestavte seznam otázek, který by vám pomohl při sebereflexi toho, na jaké úrovni je Vaše kompetence sociální, psychosociální a komunikační (č. 5 z předešlé kapitoly)?*
2. *Zjistěte, jaké používají učitelky metody a nástroje pro sebereflexi a čeho (jakých kompetencí) se jejich sebereflexe týká.*
3. *Identifikujte úroveň vašich kompetencí (viz předešlá kapitola).*

Studijní literatura:

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí (přepracované a rozšířené vydání).* Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5.

KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován.* Kroměříž : Spirála, 2008. ISBN 978-80-9040-30-0-0.

KYRIACOU, Ch. *Klíčové kompetence.* Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7.

ROGERS, C. *Způsob bytí. Klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele.* Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-233-5.

SVOBODOVÁ, E. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání.* Praha : Raabe, 2007. ISBN 978-80-86307-39-8.

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících.

9 Autoevaluace mateřské školy

Zora Syslová

Cíle kapitoly

Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- Vysvětlit pojmy hodnocení, evaluace, vlastní hodnocení, autoevaluace, interní a externí evaluace
- Objasnit, v čem spočívá podstata a smysl autoevaluace mateřské školy
- Charakterizovat oblasti autoevaluace
- Uvést příklady nástrojů, které lze v mateřské škole pro autoevaluaci využívat

Klíčová slova

Hodnocení, evaluace, vlastní hodnocení, autoevaluace, interní a externí evaluace, oblasti hodnocení, cíle, kritéria, metody a nástroje hodnocení.

Obsah kapitoly

1. Vymezení pojmů souvisejících s autoevaluací školy
2. Předmět autoevaluace, cíle a kritéria
3. Etapy autoevaluace
4. Hodnocení dětí

K zamyšlení:
Přečtěte si vyhlášku č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy a kapitolu č. 9 Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Jde v obou dokumentech o tytéž požadavky, nebo ne?

1) Vymezení pojmů souvisejících s autoevaluací školy

Požadavek na monitorování a hodnocení kvality a efektivity vzdělávání zazněl poprvé v tzv. Bílé knize (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice): „*podpořit vznik bohatého a diferencovaného evaluačního prostředí, v němž se uplatní různé formy interní a externí evaluace, a vytvořit mechanismy, jak z provedené evaluace vyvozovat závěry pro zlepšování kvality a efektivity vzdělávacího systému i jednotlivých škol*“.[87] Autoevaluace, nebo-li povinnost vlastního hodnocení je považována za důsledek decentralizovaného řízení škol, kdy je nutné vyvážit samostatnost v rozhodování se schopností hodnotit kvalitu a efektivitu vzdělávání ve škole.

[87] *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha)*. Praha : MŠMT, 2001, s. 92. ISBN 80-211-0372-8.

S požadavkem hodnotit vzdělávání ve školách se objevilo užívání nejrůznějších pojmů, a to nejen v zákonných normách (Školský zákon, vyhláška č.15/2005 Sb., RVP PV), ale i v běžné školské praxi a odborné literatuře.

Evaluace vyjadřuje teoretický přístup, metodologii a praxi veškerého hodnocení nejrůznějších vzdělávacích jevů (Průcha, 1996). Původ termínu evaluace je v latině. Slovo *valere* znamená být silný, mít platnost, závažnost. *„Z latiny se toto slovo přeneslo do angličtiny, kde anglický výraz pro evaluaci je evaluation a znamená obecně určení hodnoty, ocenění.“*[88] Podle Scrivena, jednoho z předních odborníků na tuto problematiku, je evaluace „*proces určování podstaty, hodnoty a ceny věcí*“[89], zlepšuje kvalitu života, produktů a věcí.

V posledních letech se vyvíjí také vědní a praktický obor, pedagogická evaluace. Její součástí je také evaluace škol (Průcha, 2002). V souvislosti s evaluací škol se můžeme setkat s pojmy externí (vnější) evaluace a interní (vnitřní) evaluace.

Interní evaluace se týká tzv. vnitřního hodnocení – sebehodnocení, autoevaluace, vlastního hodnocení. Cíle si stanovuje škola sama. Jde o hodnocení efektivnosti jednotlivých vzdělávacích činností probíhajících ve vlastní pedagogické práci školy. Její význam je zejména v tom, že si škola uvědomuje vlastní situaci, objevuje svoje rezervy, což jí ukazuje cestu ke zlepšování a tím podporuje její celkový rozvoj. Nevýhodou je neschopnost podívat se na vlastní práci z nadhledu. Podrobněji je povinnost hodnotit práci školy rozpracována ve vyhlášce č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy.

Externí evaluace se zaměřuje na celkové fungování systému školy jako instituce. Její cíle jsou stanoveny zvnějšku, stejně tak metody a formy hodnocení i jeho měřítka a kriteria. Jedním z typů externí evaluace, se kterým se školy nejvíce setkávají, je hodnocení Českou školní inspekcí. Nově ji může provádět také zřizovatel (Školský zákon, 2004) v případě, že má předem formulovaná kritéria pro hodnocení škol. Dalšími institucemi zabývajícími se externím hodnocením kvality jsou např. Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, Ústav pro informace ve vzdělávání, SET – vybíráme střední školu, komerční firmy: SCIO, Kalibro.

Aplikační úkoly:
Najděte si na Internetu (www.csicr.cz) *Výroční zprávy ČŠI a z nich vyhledejte, jak byly hodnoceny ČŠI evaluační plány a procesy v mateřských školách.*

Interní i externí evaluace by měly být „*v souladu, v rovnováze, neměly by si protiřečit*.“[90] Autorky Kurikula podpory zdraví v mateřské škole (Havlínová a kol., 2006) vnímají evaluaci jako výsledek vnitřní i vnější evaluace, jako komplexní hodnocení práce a činnosti celé mateřské školy.

K zamyšlení:
Je hodnocení rodičů součástí vlastního hodnocení školy nebo jde o externí hodnocení? Zdůvodněte proč.

---

[88] NEZVALOVÁ, D. Konec nebo začátek evaluace a autoevaluace u nás? [CD ROM] In SIKOROVÁ, Z. (ed) *Sborník příspěvků z konference Malenovicích – Pedagogická evaluace 06´.* Ostrava, 2006, s. 1.

[89] SCRIVEN, M. *Evaluation Thesaurus.* 4. vyd. Newbury Park : SAGE Publication, 1991, s. 1. ISBN 0-8039-43-63-6.

[90] VAŠŤATKOVÁ, J. *Úvod do autoevaluace školy.* Olomouc : Ped. fak. UP, 2006, s. 46. ISBN 80-244-1422-8.

Dalšími, často používanými pojmy jsou evaluace a hodnocení. Průcha (1996) vychází při vymezení jednotlivých pojmů z anglických termínů *evaluation* a *assessment*. *Evaluation* má komplexnější význam a častěji se používá pro výzkumné účely. *Assessment* se více používá v souvislosti s hodnocením prováděným ve školské praxi, tzn. s hodnocením žáků, učitelů apod. Z hlediska teorie se oba termíny – hodnocení a evaluace – jeví významově odlišné, z hlediska praxe se pojmy užívají jako synonyma, přičemž častější je užívání pojmu hodnocení. Rozdíly obou pojmů jsou zachyceny v následující tabulce:[91]

Tabulka č. 1: Porovnání pojmů hodnocení a evaluace

HODNOCENÍ (neřízené hodnocení)	**EVALUACE** (řízené hodnocení)
Kritéria: nejsou vymezena; indikátory výkonu nestanoveny explicitně; nesdíleny mezi partnery.	**Kritéria:** vymezena explicitně a odsouhlasena; stanovené specifické oblasti priorit, založené na vymezených cílech; formulovány indikátory výkonu.
Evaluační plán: není přesně stanoven; není jasné, co kdo bude dělat; není konzistentní s cíli, není připravován záměrně, je použit v případě potřeby.	**Evaluační plán:** je strukturovaný; je jasná odpovědnost; explicitní vztahy s cíli; vyžaduje detailní plánování.
Metody: nejsou předem stanoveny; metody nekonzistentní; nepromyšlená analýza dat.	**Metody:** systematické; přesně určené zdroje dat; použit reprezentativní vzorek; evaluační nástroje odpovídají metodám použitým pro sběr dat; vypracování zprávy.

Pro činnost „hodnocení školy“ se užívá několik pojmů – autoevaluace, sebehodnocení, vnitřní hodnocení atd. Školský zákon používá v §12 pojem vlastní hodnocení školy stejně jako vyhláška č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání užívá pro vlastní hodnocení školy označení autoevaluace. Charakterizuje ji jako „*proces průběžného vyhodnocování vzdělávacích činností, situací i podmínek vzdělávání, realizovaný uvnitř mateřské školy, který se odehrává v několika na sebe navazujících a neustále se opakujících fázích. Poznatky získané tímto průběžným vyhodnocováním poskytují pedagogům zpětnou vazbu o kvalitě vlastní práce a pedagogové by jich měli cíleně využívat k optimalizaci a zlepšování vzdělávacího procesu i podmínek, za nichž vzdělávání probíhá. Nejedná se o jednorázové a náhodné zhodnocení určitého jevu na základě subjektivního dojmu pedagoga, ale o proces, který je realizován systematicky, podle předem připraveného plánu.*“[92] V zákonných dokumentech se pojmy autoevaluace a vlastní hodnocení používají jako synonyma.

V současné době se stále častěji v souvislosti s hodnocením škol objevuje pojem „kritický přítel“ (critical friend). Jde o člověka z vnějšku školy, který přináší nezaujatý pohled na hodnotící procesy uvnitř školy. Jeho hlavním úkolem je poradenská a konzultační činnost s cílem pomoci škole radou, případně přátelskou kritikou (Havlínová a kol., 2004, MacBeath, 2006; Nezvalová, 2003, Vašťatková, 2006).

Aplikační úkoly:
Pokuste se vyjmenovat 5 důvodů, proč by měly mateřské školy provádět vlastní hodnocení.

[91] NEZVALOVÁ, D. Konec nebo začátek evaluace a autoevaluace u nás? [CD ROM] In SIKOROVÁ, Z. *Sborník příspěvků z konference Malenovicích – Pedagogická evaluace 06´.* Ostrava, 2006, s. 2.

[92] *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.* Věstník MŠMT, sešit 2, Ročník LXI, únor 2005, s. 37.

2) Předmět autoevaluace, cíle a kritéria

Zákonné normy (zákon č. 561/2004 Sb., vyhláška č. 15/2005 Sb., RVP PV) stanovují oblasti, které je nutné vyhodnocovat, a rámcově popisují proces hodnocení. Společně s teoretickými východisky (Rýdl a kol., 1998, Vašťatková, 2006) lze shrnout, že pro efektivní hodnocení práce školy je nutné sestavit autoevaluační plán školy, který určuje **předmět** hodnocení (co všechno se bude v mateřské škole sledovat, které jevy budou hodnoceny), **cíle** hodnocení (k čemu hodnotící aktivity směřují a s jakým očekávaným výsledkem), **metody a nástroje** hodnocení, **časový plán a odpovědnost pedagogů**.

Oblasti, které je nutné vyhodnocovat, určuje jak vyhláška č. 15/2005 Sb., tak Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Pro přehlednost jsou znázorněny v následující tabulce:

Tabulka č. 2: Oblasti hodnocení

Vyhláška č. 15/2005 Sb.	**Rámcový vzdělávací program Pro předškolní vzdělávání**
	– naplňování cílů programu;
– podmínky ke vzdělávání;	– kvalita podmínek vzdělávání;
– průběh vzdělávání;	– způsob zpracování a realizace obsahu vzdělávání (zpracování a realizace integrovaných bloků); – práce pedagogů (včetně jejich sebereflexe);
– podpora školy dětem, spolupráce s rodiči, vliv vzájemných vztahů školy, žáků, rodičů a dalších osob podílejících se na vzdělávání;	
– výsledky vzdělávání žáků a studentů;	– výsledky vzdělávání
– řízení školy, kvalita personální práce, kvalita dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků;	
– úroveň výsledků práce školy, zejména vzhledem k podmínkám vzdělávání a ekonomickým zdrojům	

Vzhledem k tomu, že spolupráce s rodiči, řízení školy a personální zajištění jsou uvedené v RVP PV jako jedny z podmínek a mohou být vyhodnoceny spolu s dalšími podmínkami již v rámci první požadované oblasti vyhlášky č. 15/2005 Sb., lze shrnout tři oblasti hodnocení v mateřské škole – oblast **podmínek**, **průběhu** (procesů) a **výsledků** vzdělávání.

Každá oblast by měla být rozpracována do dílčích, konkrétních suboblastí. Např. **podmínky** z RVP PV mají jako tzv. suboblasti *věcné podmínky*, *životospráva*, *psychosociální podmínky*, *organizace*, *řízená mateřské školy*, *personální a pedagogické zajištění a spoluúčast rodičů*.

Pro srovnání lze uvést, že suboblastmi mateřských škol zapojených do Programu škol podporujících zdraví jsou dva integrující principy *Respekt k přirozeným potřebám jednotlivce a Rozvíjení komunikace a spolupráce* a dvanáct zásad – podmínek formálního kurikula – *Učitelka podporující zdraví, Věkově smíšené třídy, Rytmický řád života a dne, Tělesná pohoda a volný pohyb, Zdravá výživa, Spontánní hra, Podnětné věcné prostředí, Bezpečné sociální prostředí, Participativní a týmové řízení, Partnerské vztahy s rodiči, Spolupráce mateřské školy se základní školou, Začlenění mateřské školy do života obce.*

V oblasti **průběhu** (procesu) vzdělávání mohou být za suboblasti považované například *plánování* třídního vzdělávacího programu; *sledování vývoje dětí*; *metody*, které učitelka využívá při své vzdělávací činnosti; její *partnerský přístup* – komunikace a interakce s dětmi apod. **Průběhem vzdělávání** jsou myšleny **veškeré činnosti učitelky,** které směřují **k podpoře rozvoje dítěte předškolního věku**.

Pro oblast hodnocení **výsledků** vzdělávání je možné vycházet z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, který požaduje, „*...aby si dítě od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí a získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání*“.[93] Suboblastmi se mohou stát klíčové kompetence.

Stanovení cílů patří k základním faktorům dobrého autoevaluačního plánu (Rýdl, 1999; Vašťatková, 2006). Nejde o samoúčelný proces, ale pomáhá všem zainteresovaným pochopit, jak mateřská škola funguje, jaké podmínky vytváří pro vzdělávání svých dětí a jak kvalitní poskytuje vzdělávání. To vše by mělo přispět ke strategickému plánování jejího dalšího rozvoje a k vyšší kvalitě jak jedince, tak celé organizace. V obecné rovině je cílem autoevaluačních procesů získat informace o vzdělávání v mateřské škole, vyhodnotit je a použít k dalšímu plánování a zkvalitňování vlastní práce.

Cíle vlastního hodnocení vycházejí z vizí školy, jejích dlouhodobých záměrů, ale i konkrétních cílů rozpracovaných ve školním vzdělávacím programu. Jejich stanovením dává škola najevo, o co a kdy chce usilovat. Při formulaci cílů by mělo platit pravidlo „SMART“ (Vašťatková, 2006):

- Specifické (Specific) cíle
- Měřitelné (Measurable) cíle
- Dosažitelné, reálné (Achiavable) cíle
- Relevantní, důležité (Relevant) cíle
- Časově vymezené / termínované (Timed) cíle

Při stanovování cílů je nutné již předem promýšlet, jakým způsobem se bude jejich naplňování prokazovat. Za tímto účelem si škola tvoří **kritéria**. Kritéria pomáhají určit, zda se podařilo dosáhnout plánovaného cíle. *„Kritéria určují kvalitu ve zvolené oblasti, charakterizují žádoucí stav.“*[94] Účelem práce s kritérii je vyvarovat se subjektivních dojmů a pocitů a namísto toho posuzovat kvalitu hodnocených jevů, procesů a výsledků. RVP PV doporučuje vytvořit si kritéria „*pro vyhodnocování všech oblastí, které jsou předmětem evaluace, mohou být odvozena z požadavků na předškolní vzdělávání vyjádřených v RVP PV*“.[95]

Kritéria (jako určitá měřítka kvality, k nimž se hodnocení vztahuje) zásadně odlišují subjektivní hodnocení od evaluace. Pomáhají hodnotit sledované jevy podle určitých znaků kvality, nikoli podle zkušeností, postojů či dojmů hodnotitele.

S pojmem kritérium velmi úzce souvisí pojem indikátor, neboli ukazatel kvality. „*Pro přesnější a spolehlivější zjištění může být užitečné tato kritéria více konkretizovat, popř. je rozpracovat do*

---

[93] *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.* Věstník MŠMT, sešit 2, Ročník LXI, únor 2005, s. 6.

[94] VAŠŤATKOVÁ, J. *Úvod do autoevaluace školy.* Olomouc : Ped. fak. UP, 2006, s. 119. ISBN 80-244-1422-8.

[95] *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Věstník MŠMT, sešit 2, Ročník LXI, únor 2005, s. 37.

podoby konkrétních ukazatelů (indikátorů)".[96] Kritérium je vnímáno jako měřítko, které určuje žádoucí stav. Indikátor popisuje konkrétní projevy, specifikuje podrobnější rysy a vlastnosti daného kritéria. Někteří autoři (Vašťatková, 2006; Hausenblas, 2008) označují indikátory jako „vodítka", díky nimž můžeme prokázat úroveň kvality sledovaného jevu.

Důležité je, aby formulace kritérií a indikátorů byla výsledkem týmové práce, nikoli jednotlivce. Při jejich vytváření si učitelky vyjasňují a popisují, v čem lze kvalitu popisovaného jevu spatřovat. To pak lépe pomáhá vidět sledované jevy shodně, ať už se týkají kritéria jednotlivých podmínek v mateřské škole, práce učitelky, ředitelky či projevů dětí.

Ani dvě školy nikdy nejsou stejné, proto není možné vytvořit univerzální sady kritérií, natož pak indikátorů, které by bylo možné využít ve všech školách. Příklady kritérií je možné najít u různých autorů (Havlínová a kol., 2004; Sedláčková, 2007; Smolíková, 2008; Syslová, 2006; Vašťatková, 2006).

Pro přesnější a přehlednější vyhodnocení je doporučováno připojit ke kritériím hodnotící škálu. Ta ukáže, kde se škola pohybuje na cestě k dosažení kritériem stanovené kvality. Škálu si škola volí podle svého uvážení. Jako příklad můžeme uvést čtyřstupňovou škálu (MacBeath, 2006) nebo pětistupňovou škálu (Havlínová aj., 2004). Výhodou čtyřstupňové škály je, že se hodnotitel nemůže při vyhodnocování jevů uchýlit k prostřednímu „občas".

++	+	-	--
Vždy se děje…	Zpravidla se děje…	Zpravidla se neděje	Nikdy se neděje

Příklad pětistupňové škály, kterou využívají mateřské školy v Programu škol podporujících zdraví:

Nikdy	**Výjimečně**	**Občas**	**Často**	**Pravidelně**
ne, neděláme to, mezi dětmi se takové chování a jednání nevyskytuje	víme o tomto projevu (situaci), ale daří se ho naplnit jen sporadicky, spíše náhodně	snažíme se vědomě záměr naplnit, vést k němu děti, někdy se nám to daří, ale dochází i k neúspěchům	již víme dobře, jak věci zařídit, ale vždy optimálního výsledku nedosáhneme, děti se sice dovedou projevit žádoucím způsobem, ale ne vždy	daří se nám spolehlivě dosahovat optimálních výsledků, všechny děti se uvedeným způsobem chovají vždy, takový způsob jednání je pro nás samozřejmostí

3) Etapy autoevaluace

Celý proces autoevaluace je členěn (Rýdl aj., 1996; Vašťatková, 2006) do pěti etap – motivační, přípravné, realizační, evaluační a korekční.

1. Motivační etapa

Tato etapa souvisí se vznikem potřeby zjistit, nakolik a v čem je škola úspěšná, a se získáváním (motivováním) zaměstnanců a dalších osob pro podílení se na autoevaluačních procesech. Bez jejich přesvědčení o smyslu autoevaluace není možná její úspěšná realizace.

[96] SMOLÍKOVÁ, K., aj. *Autoevaluace mateřské školy. Metodická příručka k vlastnímu hodnocení.* Praha : VÚP, 2008, s. 10. ISBN 978-80-87000-22-9.

Nezastupitelnou roli při vytváření autoevaluačního systému sehrává ředitelka mateřské školy. V malých kolektivech mateřských škol se zpravidla málokdy najde někdo jiný z řad pedagogů, kdo by inicioval autoevaluační procesy. Ředitelka je rozhodujícím činitelem při vedení lidí a jejich motivaci k práci. Důležitým momentem rodícího se systému evaluace je způsob, jakým ředitelka komunikuje s ostatními, jak umí naslouchat názorům druhých, jaká úroveň týmové práce v mateřské škole je.

Základním stavebním kamenem motivační etapy je předložit jako důvod pro zavádění evaluace nutnost monitorovat vlastní práci pro zlepšování její kvality. Nevhodné je spojovat evaluaci s povinností či dokonce s jakousi kontrolou, která by se mohla pojit s pocitem ohrožení. V současné době může plynout pocit ohrožením z nejistoty, zda učitelka dobře pochopila požadavky RVP PV a zda je schopná je realizovat. Ze zkušeností z minulých let může být hodnocení jako „kontrola" spojováno buď s formalismem, nebo se sankcemi.

Bez porozumění účelu evaluace budou prováděny evaluační procesy formálně, beze snahy měnit zaběhnuté způsoby práce.

2. Přípravná etapa

Druhá etapa je charakteristická promýšlením a zpracováváním autoevaluačního plánu, stanovením cílů, postupů, pravidel a úkolů osob podílejících se na autoevaluaci. Při plánování by mělo dojít ke shodě členek pedagogického sboru mateřské školy, nebo jejich většiny, s jednotlivými postupy a způsobem hodnocení práce školy.

3. Realizační etapa

Třetí etapa souvisí s praktickým získáváním informací a dat podle stanoveného plánu. *„Autoevaluační proces je sbírání informací a důkazů za účelem poučeného rozhodování."*[97] Pro co největší objektivizaci získaných informací se využívá tzv. „triangulace" (Hendl, 2005; Vašťatková, 2006). Může jít nejen o tři pohledy – tzn. hodnocení jevů třemi subjekty (v případě mateřské školy např. pohledu ředitelky, učitelek a rodičů), ale i třemi nástroji (např. analýzou dokumentů, videozáznamem, dotazníkem). V průběhu sbírání informací využívají všichni aktéři různé metody a nástroje, které jim pomáhají mapovat sledované jevy z různých pohledů. Vhodných nástrojů a metod využitelných v evaluačních procesech je dostatek (Vašťatková, 2006; Prášilová, 2006; Smolíková, 2008).

Největším potenciálem úspěšné a kvalitní školy, a tedy i autoevaluačních procesů, jsou spolupracující lidé. Spolupráce souvisí s konceptem učící se organizace: „K*ažd*ý *jedinec se učí zejména při vykonávání práce samé a při reflexi této činnosti."*[98] Pokud je mezi spolupracovníky napětí, sílí riziko neproduktivnosti vztahů a rezignace. Může ohrozit účel autoevaluačních procesů, jakým je zkvalitňování práce mateřské školy. K problémům, které znesnadňují spolupráci lidí, patří:

---

[97] CHRÁSKA, M., KALHOUS, Z. eds. *Pedagogická evaluace v podmínkách současné české školy.* Sborník referátů ze 4. konference České asociace pedagogického výzkumu v Olomouci : Česká asociace pedagogického výzkumu, 1996, s. 101. ISBN 80-902250-6-3.

[98] POL, M., LAZAROVÁ, B. *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy: řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje.* Praha : Agentura STROM, 1999, s. 8. ISBN 80-86106-07-1.

– přílišný důraz na byrokratická pravidla a nařízení (hodnotíme, protože musíme a jde spíše o „papírování“ než akt sbírání informací);
– nediskutuje se o výchově a vzdělávání (hodnotí se spíše materiální podmínky a spolupráce s rodiči);
– nekomunikuje se s druhými (jde o jednotlivé, izolované informace);
– nedochází k vzájemnému pozorování.

Není pochyb o primární odpovědnosti ředitelky mateřské školy. Vést lidi ke spolupráci je velmi náročný úkol. Netýká se jen procesu vlastního hodnocení školy, ale řízení školy na všech úrovních. Nutné je vytvářet podmínky pro spolurozhodování na chodu školy jako celku, podporovat výměny názorů a zkušeností, apod.

Aplikační úkoly:
Kdo všechno by se měl účastnit vlastního hodnocení a jak?

4. Evaluační etapa

Předposlední etapa je zaměřena na třídění a vyhodnocování dat. Získané informace je nutné analyzovat. Zpravidla se zpracováním získaných údajů (ze všech dostupných zdrojů) a vytvořením autoevaluační zprávy zabývá ředitelka mateřské školy. Údaje je nutné pojímat komplexně a propojovat je v jejich celistvosti vzhledem k výsledkům předškolního vzdělávání.

Nejdůležitější částí této etapy je diskuse, zpravidla na pedagogické radě. Diskuse je cenná zejména při zpřesňování a korekci “pohledů“ všech zúčastněných na sledované jevy. Současně slouží ke stanovení podkladů a priorit pro další plánování.

Výsledná zjištění by měla dokázat odpovědět na otázky: *„Jaká je úroveň (podmínek, procesů, výsledků) ve vaší škole?“, „Jak jste to zjistili?“* (způsob vlastního hodnocení – nástroje, kritéria, rozsah, frekvence….), *„Jak využíváte získané informace?“* (konkrétní přínos vlastního hodnocení pro školu – návrh, realizace a účinnost opatření). *„Evaluační a hodnotící činnosti by měly být smysluplné a účelné. Není cílem situaci jen popsat a zhodnotit, ale jde o to využít získaných poznatků (výsledků) ke zkvalitnění práce pedagogů, zdokonalení školního programu a zlepšení výsledků vzdělávání“.*[99]

I když jde o proces „interní“, jeho výsledky nemusí a neměly by ani být interní záležitostí (Smolíková, 2008). Mateřská škola se stává otevřenou organizací nejen vůči rodičům, ale také dalším partnerům a široké veřejnosti. Autoevaluace a zpráva o jejích výsledcích tak poskytuje obraz o aktuální úrovni práce mateřské školy, o rozvoji kvality vzdělávání. Mylná je představa, že odkrýváním slabých stránek může škola v pohledu veřejnosti vypadat jako „špatná“. Opak je pravdou – otevřenost navozuje důvěru vůči škole.

Závěrem etapy je tvorba autoevaluační zprávy, která slouží jako podklad pro plánování rozvoje školy a její činnosti v dalším období. Zpráva shrnuje všechna zjištění. Dává zpětnou vazbu o tom, co se škole daří, co ne a na co se v dalším období zaměřit. Její zpracování vychází z poznatků získaných ze všech dostupných zdrojů (hodnocení třídních vzdělávacích programů, sebehodnocení učitelek, výsledků hospitační činnosti, dotazníků od rodičů atd.).

[99] SMOLÍKOVÁ, K., aj. *Manuál k přípravě školního (třídního programu) mateřské školy.* Praha : VÚP, 2005, s. 23. ISBN 80-87000-01-3.

Přesto, že struktura hodnotící zprávy a její rozsah není nikde dán, lze z dostupné literatury (Roupec, 1997; Havlínová aj., 2006) a právních norem (vyhlášky č. 15/2005 Sb.) stanovit, co by měla zpráva obsahovat, aby podávala ucelený pohled na činnost školy a její další zaměření.

Než je zpráva zpracována, je dobré odpovědět si na několik zásadních otázek (Rýdl, 1999): *Pro koho je zpráva určena?*, *Jaké údaje budou pro cílové publikum nejdůležitější?*, *Jaký formát zvolit a jak zprávu strukturovat?*

Zpráva by měla obsahovat údaje z následujících oblastí:

- Základní data o škole
- Vize a stanovené cíle rozvoje školy
- Cíle a kritéria evaluace
- Zjištěný stav na začátku sběru informací (výsledky posledního hodnocení)
- Jaké pozitivní výsledky a výsledné informace byly zjištěny (co se podařilo) a v jakých oblastech (podoblastech)
- V jakých oblastech (podoblastech) byly identifikovány problémy (co se nedaří)
- Jaká opatření byla přijata

5. Korektivní etapa

S výsledky vlastního hodnocení by měly být seznámeny nejen učitelky a zaměstnanci mateřské školy, ale také další skupiny, které se na řízení školy podílí či na něm jinak participují. Aby byly výsledky obhajitelné a srozumitelné různým skupinám veřejnosti, formuloval Rýdl (1999, s. 15) několik kritérií – *zřetelnost*, *dostupnost*, *užitečnost*, *relevantnost*, *lidskost*, *kompatibilnost*, *hodnotnost.*

Výsledky samy o sobě nestačí. Evaluační (hodnotící) zpráva pouze shrnuje a vyhodnocuje získaná data o různých oblastech práce mateřské školy. Teprve poslední etapa naplňuje zákonné i teoretické požadavky na autoevaluaci (vlastní hodnocení) školy. Zaměřuje se na promýšlení a formulování opatření, konkrétních aktivit, což by na základě zjištění v předchozí etapě mělo vést ke zvýšení kvality práce ve sledovaných oblastech.

Aplikační úkoly:
Jak dlouhé je období označované „procesem vlastního hodnocení" a co všechno zahrnuje (vyjmenuj alespoň 10 aktivit)?

Autoevaluační proces nikdy nekončí. Jedná se o průběžně se opakující vyhodnocování a plánování. Chyby a nedostatky, se kterými aktéři se při vyhodnocování práce setkávají, „*jsou brány spíše za impuls ke změně k lepšímu než za jednoznačně negativní jev, za konečný stav*".[100] V podstatě jde o stále se opakující tři kroky:[101]

- Naučit se uvědomovat si nedostatky (připustit, že vůbec nějaké jsou)
- Odhalovat a konkrétně pojmenovávat příčiny (proč tomu tak je)
- Volit nové, účinnější postupy

[100] VAŠŤATKOVÁ, J. *Úvod do autoevaluace školy.* Olomouc : Ped. fak. UP, 2006, s. 27. ISBN 80-244-1422-8.
[101] BEČVÁŘOVÁ, Z. *Evaluační procesy* [online]. Dostupné na WWW: <http//www.rvp.cz/clanek/11>. [cit. 2009-02-22]

Poslední korekční etapa probíhá za účasti všech či alespoň většiny zúčastněných (učitelky, ředitelka, zaměstnanci, rodiče). Pátý krok je úzce svázán s prvním. Jde při něm o úpravu plánů na základě získaných informací z vlastního hodnocení školy. Nejde jen o změnu plánu vlastního hodnocení školy jako jedné z kapitol školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP), ale o inovaci celého ŠVP.

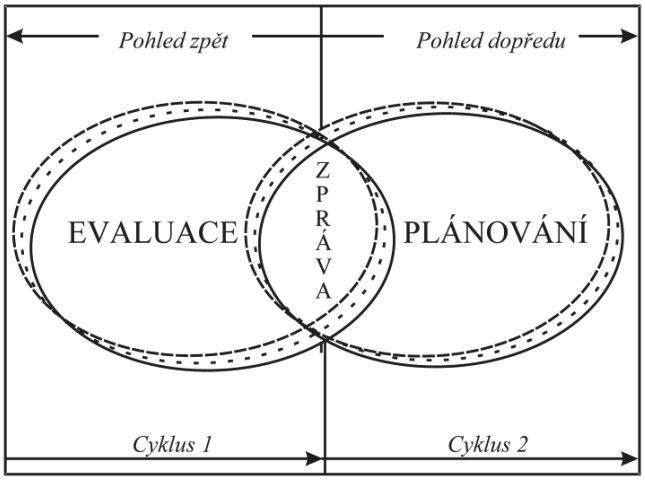
Inovace či aktualizace ŠVP není nikde uvedena jako povinná součást plánování. Přesto lze vyjít z požadavku RVP PV v kapitole *Kritéria souladu rámcového a školního vzdělávacího programu*, který říká, že ŠVP „*je otevřeným dokumentem umožňujícím další rozvoj školy a zkvalitnění vzdělávání*“.[102]

Je logickým důsledkem, že zjištěné rezervy vyplývající z vlastního hodnocení povedou k zajištění takových opatření, která vzdělávání v mateřské škole zkvalitní. Pokud tedy písemná zpráva z vlastního hodnocení školy obsahuje informace o tom, co se daří, ale také nedaří, měla by korespondovat s plány školy. Pokud se nám např. velmi dobře daří spolupráce s rodiči, není nutné se v plánech zaměřovat na její rozvoj. Pokud ale zjistíme, že se nám ještě nedaří být dětem partnerem, umět jim naslouchat a uplatňovat metodu prožitkového učení, měli bychom se velmi podrobně zabývat tím, jaká konkrétní opatření pro zkvalitnění této oblasti přijmeme.

Školní vzdělávací program v jednotlivých kapitolách popisuje, jaké podmínky pro vzdělávaní dětí předškolního věku mateřská škola vytváří a jak je bude zkvalitňovat. Zabývá se tím, jak probíhá vzdělávání dětí a k jakým výsledkům (kompetencím) mateřská škola směřuje. Popisuje všechny oblasti vzdělávání, které mají být vyhodnocovány a současně, jak bude jednotlivé oblasti zkvalitňovat a rozvíjet.

Nezvalová (2001) zachytila postavení evaluační zprávy v procesu hodnocení a plánování (viz následující schéma).

Schéma č. 1: Evaluace a plánování



[102] *Rámcový program pro předškolní vzdělávání.* Věstník MŠMT, sešit 2, Ročník LXI, únor 2005.

V souvislosti s autoevaluací se začíná objevovat spojení „etická úskalí“. Vašťatková (2009) uvádí, že smysluplnou evaluaci může zkomplikovat řada faktorů, které můžeme shrnout do kategorie *nepravdivých nebo nedůležitých údajů*. Týkají se okruhů zatajování některých negativních zjištění, zveřejnění pouze částečných informací, zkreslování některých údajů, využívání diskrétních informací, atd.

Proces vlastního hodnocení školy je velmi specifickou a téměř „intimní“ záležitostí každé školy, dotýkající se citlivých míst jednotlivých aktérů. Nejde pouze o administrativní činnost a pouhý sběr informací. Primárním účelem je zajištění a zlepšování kvality vzdělávací práce. Klíč ke smysluplné autoevaluaci je nutné hledat v „*převzetí odpovědnosti za vlastní profesní růst a rozvoj*“.[103]

Aplikační úkoly:
Najděte si na Internetu nebo vypůjčete z některé mateřské školy alespoň dvě zprávy z vlastního hodnocení školy a vyhledejte v nich, v čem se škola zlepšila a co se jí ještě nedaří.

4) Hodnocení dětí

Jednou z oblastí vlastního hodnocení je také hodnocení výsledků. Jak říká RVP PV „*v předškolním vzdělávání se nejedná o hodnocení dítěte a jeho výkonů ve vztahu k dané normě ani o porovnávání jednotlivých dětí a jejich výkonů mezi sebou*“.[104]

K zamyšlení:
Co je výsledkem vzdělávání v mateřské škole?

Odpověď na otázku, co je výsledkem vzdělávání v mateřské škole lze najít v úvodních kapitolách RVP PV, kde se hovoří o tom, že předškolní vzdělávání se „*orientuje k tomu, aby si dítě od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí a získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání*“.[105]

S hodnocením výsledků, tedy s tím, jak rozvinuté jsou kompetence jednotlivých dětí, ale nelze čekat, až dosáhnou věku šesti let, kdy většina z nich odchází do základní školy. Učitelka by měla průběžně sledovat individuální pokroky a rozvoj každého dítěte. To by jí mělo pomáhat plánovat vzdělávací činnosti ve třídě tak, aby dětem umožnila rozvíjet se v souladu s jejich potřebami a jejich přirozeným vývojem. Pravidelné a cílené sledování dítěte může včas zachytit u dítěte případné problémy či nedostatky, se kterými by mu učitelka měla umět pomoci, případně zajistit (ve spolupráci s rodiči) odbornou pomoc.

V tomto případě již nehovoříme o hodnocení výsledků, ale o tzv. **průběžném hodnocení** dětí. Způsob vedení záznamů o pokrocích dětí je v kompetenci každé mateřské školy. Pomocníkem a inspirací pro vedení těchto záznamů může být např. metodický materiál VÚP „*Pedagogické hodnocení v pojetí RVP*“ (Smolíková, 2007).

[103] VAŠŤATKOVÁ, J. O čem se zatím v souvislosti s autoevaluací nemluví. *Cesta ke kvalitě*, 1/09, s. 10. ISSN 1804-1159.
[104] *Rámcový program pro předškolní vzdělávání.* Věstník MŠMT, sešit 2, ročník LXI, únor 2005, s. 37.
[105] *Rámcový program pro předškolní vzdělávání.* Věstník MŠMT, sešit 2, ročník LXI, únor 2005, s. 5.

Aplikační úkoly:
Vyhledejte v RVP PV očekávané výstupy, na základě kterých byste u dětí hodnotili kompetence:
- řeší problémy, na které stačí; známé a opakující se situace se snaží řešit samostatně (na základě nápodoby či opakování), náročnější s oporou a pomocí dospělého
- spolupodílí se na společných rozhodnutích; přijímá vyjasněné a zdůvodněné povinnosti; dodržuje dohodnutá a pochopená pravidla a přizpůsobí se jim
- svoje činnosti a hry se učí plánovat, organizovat, řídit a vyhodnocovat

Jsou v metodickém materiálu VÚP rozpracované vývojové řady k rozpoznání těchto dovedností?

Průběžné hodnocení dětí nesouvisí pouze s informacemi, které slouží učitelce pro další plánování. Týká se také informací, které učitelka poskytuje dítěti. Jde o hodnotící výroky, které mu přinášejí informace nejen o tom, jak ho vidí druzí, ale ovlivňují také to, jak se bude dítě vidět samo. Tj. pokud učitelka dítě přijímá pozitivně, dává mu najevo, že si ho cení, bude se tak dítě přijímat i samo. Učitelka má zásadní vliv na utvářející se sebepojetí dítěte (Helus, 2009).

V primárním vzdělávání, které se hodnocením žáků zabývá mnohem intenzivněji, se mění pohled na hodnocení. V současné době vychází z nového paradigmatu vzdělávání usilujícím o humanizaci školy. Hodnocení již není považováno za pouhý prostředek pro posouzení/kontrolu výsledků vzdělávání, ale jeho cílem je působit na rozvoj celé osobnosti dítěte/žáka a motivovat jej k lepším výkonům. **Cílem hodnocení je vybavit žáka takovými dovednostmi, aby se dokázal hodnotit sám** (sebehodnocení) **a převzal za svůj rozvoj a pokroky zodpovědnost** (sebeřízení).

Jednou z definicí hodnocení v primárním vzdělávání, kterou lze aplikovat také ve vzdělávání předškolním, je: *„Hodnocení je součástí diagnostické činnosti učitele, v níž učitel zjišťuje žákovy znalosti, dovednosti, postoje v určité etapě jeho vzdělávání, aby je porovnal se žádoucím stavem (cíli) a formuloval takové hodnotící výroky, které budou žáka stimulovat k dosažení tohoto stavu.“*[106]

Hovořit o sebehodnocení a sebeřízení dítěte předškolního věku je zcela jistě předčasné. V předškolním vzdělávání jde o pokládání základů k celoživotnímu učení, jak bylo uvedeno již výše. Při pokládání základů celé osobnosti by však neměla být opominuta ani snaha o rozvoj dovednosti sebehodnocení.

S tím souvisí užívání hodnotících výroků a takového jazyka, který dá dítěti konkrétní zpětnou vazbu o jeho chování, dovednostech, ale také žádoucím stavu. Podle Nováčkové (2007) je zpětná vazba podmínkou, kterou dítě bezpodmínečně potřebuje pro své učení. Zpětnou vazbu někdy přináší již samo konání – přejedl jsem se, je mi špatně; zapálená svíčka či sirka pálí; obráceně obutá bota tlačí; atd. Podle věku a zkušeností dětí předškolního věku je však zpravidla nutné, aby dětem zpětnou vazbu poskytl dospělý, např.: *„Tato bota je pravá a obouvá se na pravou nožičku.“* Zpravidla se však výroky dospělých rozšiřují o hodnocení osoby: *„Ty jsi ale nešika, kolikrát ti mám říkat, že se musíš podívat, kterou botu si to obouváš.“* Dalšími přetrvávajícími chybami v hodnocení jsou obecná nekonkrétní tvrzení, k jakým patří výroky typu „*ty jsi šikovný*“, „*ty jsi popleta*“, „*to je hezký obrázek*“…

[106] KRATOCHVÍLOVÁ, J. Hodnocení a sebehodnocení. In HORKÁ, H., FILOVÁ, H., JANÍK, T., KRAOCHVÍLOVÁ, J. *Studie ze školní pedagogiky.* Brno : MU, 2009, str. 160. ISBN 978-80-210-4859-1.

K vyjádření zpětné vazby se používá popisu. Jde o *„informace, zda to, co děláme, je správně, zda můžeme tím směrem pokračovat nebo to udělat jinak, a jak jinak to máme udělat. Bez těchto informací nemůže nastat učení ať ve smyslu pochopení (znalosti) nebo ve smyslu upevnění postupu (dovednosti).“*[107] Také RVP PV hovoří v kapitole Psychosociální podmínka o vyhodnocování **konkrétních projevů** a výkonů dítěte a vyvarování se paušálních pochval, stejně jako odsudků. Tyto obecné hodnotící výroky způsobují problémy v utvářejícím se sebepojetí dítěte (chvála vytváří pozitivní sebeobraz, který však není podložený ničím konkrétním, odsudky mohou vytváří negativní sebeobraz, který vede k nedůvěře ve své schopnosti).

Zpětná vazba může obsahovat jak pozitivní informace (*všechny hračky už jsou uklizené a roztříděné podle toho kam co patří – kostky v koši, knihy na poličce…*), tak negativní (*některé hračky ještě nejsou na svých místech – v koši s kostkami jsou i panenky*). Výroky tohoto typu podporují vnitřní motivaci a pomáhají s rozvojem kompetencí, jakými jsou rozhodování, zodpovědnost, samostatnost apod.

Aby bylo hodnocení efektivní a funkční, mělo by plnit především tyto funkce:

Funkce poznávací (informativní) – tzn. poskytovat dítěti dostatek konkrétních informací, aby se mohlo lépe orientovat ve svých dovednostech, se zaměřením na silné stránky jeho osobnosti. Učiteli by mělo poskytovat informace o tom, zda se dítěti vyvíjí vzhledem ke stanoveným cílům.

Funkce korektivně – konativní – tzn. ukazovat dítěti, jak zlepšit svoje výkony.

Funkce motivační – tzn. pobízet k lepším výkonům a neodrazovat ho od učení.

Aplikační úkoly:
Jak byste reagovali (dali dětem zpětnou vazbu) v těchto případech:
1. Honzík postavil vysokou věž z kostek, ale spousta kostek zůstala na zemi rozházených.
2. Dvě děti se tahají s čím dál větší vervou o hračku a nemohou se domluvit, kdo si s ní bude hrát.
3. Hanička, která si ráda kreslí, nakreslila domeček; tentokrát se jí poprvé podařilo nakreslit rovně komín, ale ostatní čáry jsou vedeny stále kostrbatě.

Popisem současně učitelka obohacuje dětskou slovní zásobu a dává mluvní vzor. Postupně (u starších dětí) může vyžadovat sebehodnocení také od dětí (*co myslíš ty, co vidíš ty, jak myslíš, že se ti to podařilo…*). Také řešení problémů, ale i konfliktů přenášíme na děti (*jak bys to vyřešil, jaký je tvůj názor…*).

Studijní literatura:

HAVLÍNOVÁ, M., VENCÁLKOVÁ, E. a kol. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole (aktualizovaný program).* Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7376-061-5.

MACBEATH, J. *Serena a neb autoevaluace škol v Evropě.* Žďár nad Sázavou : Fakta, 2006. ISBN 80-902614-8-5.

NEZVALOVÁ, D. *Kvalita a její řízení ve škole.* Olomouc : PdF UP, 2003. ISBN 80-244-0452-4.

PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace.* Brno : MU, 1996. ISBN 80-210-1333-8.

[107] NOVÁČKOVÁ, J. Pedagogický styl založený na zpětné vazbě. In SYSLOVÁ, Z. (ed) *Školní vzdělávací programy a evaluace v mateřské škole.* [CD ROM] Praha : Verlag Dashöfer, 2007, s. 3. ISSN 1802-4130.

RÝDL, K., HORSKÁ, V., DVOŘÁKOVÁ, M., ROUPEC, P. *Sebehodnocení školy.* Praha : Strom, 1998. ISBN 80-8610-604-7.

SMOLÍKOVÁ, K., aj. *Autoevaluace mateřské školy. Metodická příručka k vlastnímu hodnocení.* Praha : VÚP, 2008. ISBN 978-80-8700-022-9.

SMOLÍKOVÁ, K. a kol. *Pedagogické hodnocení v pojetí RVP.* Praha : VÚP, 2007. ISBN 978-80-87000-10-6.

VAŠŤATKOVÁ, J. *Úvod do autoevaluace školy.* Olomouc : Ped. fak. UP, 2006. ISBN 80-244-1422-8.

Použité prameny a literatura

BAUMAN, Z. *Globalizace. Důsledky pro člověka.* Praha : Mladá fronta, 1999. ISBN 80-204-0817-7.

BEČVÁŘOVÁ, Z. *Evaluační procesy* [online]. Dostupné na WWW: <http//www.rvp.cz/clanek/11>. [cit. 2009-02-22].

BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná mateřská škola a její řízení.* Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-537-7.

BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry.* Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.

BOUROVÁ, M. *Evaluace a hodnocení v mateřské škole.* Nový Bydžov : aTre, 2003.

BRIERLEY, J. *7 prvních let života rozhoduje.* Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-109-6.

BRUCEOVÁ,T. *Předškolní výchova.* Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-068-5.

BURDÍKOVÁ, L., KREJČOVÁ, V. Jedna z cest, jak si vytvořit nové kurikulum pro svoji mateřskou školu (2. část). In BURIÁNOVÁ, J., JAKOUBKOVÁ, V., NÁDVORNÍKOVÁ, H. *Vedení mateřské školy, koncepce rozvoje školy a její realizace.* Praha : RAABE, 2002.

BURKOVIČOVÁ, R. *Pedagogické projektování a prezentace pedagogického projektu v učitelství pro mateřské školy.* Ostrava : Ostravská univerzita, 2008. ISBN 978-80-7368-538-6.

CAIATIOVÁ, M., DELAČOVÁ, S., MULLEROVÁ, A. *Volná hra.* Praha : Portál, 1995. ISBN 80-7178-011-1.

CLAYCOMB, P., a kol. *Školka plná zábavy: kalendář tvořivých her pro předškolní děti.* Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7367-120-4.

ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování.* Praha : Univerzita Karlova, 1997. ISBN 80-7066-534-3.

ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy.* Praha : ISV, 1996. ISBN 80-85866-15-3.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele.* Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČERNÍKOVÁ, H. *Teorie a praxe managementu. (Studijní texty.)* Praha : PedF UK Centrum školského managementu, 2006.

ČERYCH, L., BURDOVÁ, P. (et al.) *České vzdělávání a Evropa.* Praha : Sdružení pro vzdělávací politiku, 1999. ISBN 80-2110-312-4.

DAMBORSKÁ, M., KOCH, J. *Psychologie a pedagogika dítěte.* Praha : SZdN, 1966.

DELORS, J. (ed.) lerning: *The Treasure within. Report to UNESCO of the Internatinal Commission on education for the Twenty-first Century.* Paris : UNESCO Publishing, 1996. [online]. Dostupné na WWW: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590Eo.pdf > [cit. 2010-01-25].

DE SINGLY, F. *Sociologie současné rodiny.* Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-249-1.

DOSTÁL, A., M., OPRAVILOVÁ, E. *Úvod do předškolní pedagogiky.* Praha: SPN, 1985.

DRTILOVÁ, J., KOUKOLÍK, F. *Zlo na každý den. Život s deprivanty I.* Praha : Galén, 1996. ISBN 80-7262-088-6.

DRTILOVÁ, J., KOUKOLÍK, F. *Základy stupidologie. Život s deprivanty II.* Praha : Galén, 2002. ISBN 80-7262-078-9.

DRTILOVÁ, J., KOUKOLÍK, F. *Vzpoura deprivantů, nestvůry, nástroje, obrana.* Praha : Galén, 2006. ISBN 80-7262-410-5.

DRUCKER, P., F. *To nejdůležitější z Druckera v jednom svazku.* Praha : Management Press, 2002. ISBN 80-7261-066-X.

DUNOVSKÝ, J. *Rodina a její poruchy ve vztahu k dítěti.* Praha : SEVT, 1986.

DUPLINSKÝ, J. Dětská hra a psychologie. *Pedagogika*, 4/2001, s. 537–540. ISSN 3330-3815.

DUPLINSKÝ, J. Hra a hračka z pohledu psychologa. Praha : Akademie věd ČR, 1993. Na *pomoc pedagogické praxi* č. 6.

Education 2000. *A Holistic Perspective.* Atlanta : GATE 1991, s. 3–25.

EGER, L. aj. *Strategie rozvoje školy.* Plzeň : Cechtuma, 2002. ISBN 80-90322-52-2.

FOUNTAIN, S. *Místo na slunci.* Praha : Arcadia, 1994.

GARDNER, H. *Dimenze myšlení – teorie rozmanitých inteligencí.* Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.

GARDOŠOVÁ, J., DUJKOVÁ, L. a kol. *Vzdělávací program Začít spolu.* Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-815-5.

GILLERNOVÁ, I., MERTIN, V. *Psychologie pro učitelky mateřských škol.* Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.

HARTL, P. *Psychologický slovník.* Praha : Budka, 1993. ISBN 80-901549-0-5.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník.* Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-303-X.

HAVLÍNOVÁ, M. a kol. *INDI MŠ.* Praha : SZÚ, 2004.

HAVLÍNOVÁ, M., VENCÁLKOVÁ, E. a kol. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole (aktualizovaný program).* Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7376-061-5.

HAVLOVÁ, J. Příprava studentů na práci s věkově smíšenými skupinami. In SPILKOVÁ, V. a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů.* Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6

HAUSENBLAS, O. Hodnocení učitelova výkonu: účel, posuzovatelé, kritéria. *Pedagogika*, 1997, roč. XLVII, č. 3. ISSN 3330-3815.

HAUSENBLAS, O. Co jsou kritéria a indikátory hodnocení. *Kritické listy* 29/2008. ISSN 1214-5823.

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí (přepracované a rozšířené vydání).* Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5.

HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy.* Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.

HELUS, Z. Teoretická východiska pojetí učitele v době měnících se nároků na školu a vzdělávání. In SPILKOVÁ, V., VAŠUTOVÁ, J. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání.* Praha : PdF UK, 2008. ISBN 978-80-7290-384-9.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum.* Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HOLT, J. C. *Proč děti neprospívají.* Praha : Strom, 1994. ISBN 80-901662-4-5

HORKÁ, H. *Ekologická dimenze výchovy a vzdělávání ve škole 21. století.* Brno : MSD, 2005. ISBN 80-210-3750-4.

HORKÁ, H. *Výchova pro 21. století. Globální výchova v podmínkách české školy.* Brno : Paido, 2000. ISBN 80-85931-85-0.

Hračka : informační bulletin hračkářského oboru. Praha, 1996, č. 1.

HUIZINGA, J. *Homo ludens.* Praha: Mladá fronta, 1971.

HUPKOVÁ, M. *Profesijná sebareflexia učiteľov.* Nitra : PF UKF, 2006. ISBN 80-8094-028-2.

CHLUP, O. *Výchova dítěte v době předškolní.* Brno : Komenium, 1948.

CHLUP, O., UHER, J., VELEMÍNSKÝ, K. *O novou školu.* Praha : ČIN, 1933

CHRÁSKA, M., KALHOUS, Z. eds. *Pedagogická evaluace v podmínkách současné české školy.* Sborník referátů ze 4. konference České asociace pedagogického výzkumu v Olomouci : Česká asociace pedagogického výzkumu, 1996. ISBN 80-902250-6-3.

JANÍK, T. Škola a její funkce. In HORKÁ, H., FILOVÁ, H., JANÍK, T., KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Studie ze školní pedagogiky.* Brno : MU, 2009. ISBN 978-80-210-4859-1.

JANÍK, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání.* Brno : Paido, 2005. ISBN 80-7315-080-8.

JANÍK, T. a kol. *Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol.* Praha : VÚP, 2010. ISBN 978-80-87000-36-6.

JARNÍKOVÁ, I. *Školy mateřské a jejich význam, účel a organizace.* Praha : nákladem vlastním, 1926.

JARNÍKOVÁ, I. *Výchovný program mateřských škol.* Praha : nákladem vlastním, 1930.

JEŘÁBKOVÁ, B. *Mateřská škola jako životní prostor.* Brno : Masarykova univerzita v Brně, 1993, ISBN 80-210-0830-X.

JIRÁSEK, J., VANČUROVÁ, V., HAVLÍNOVÁ, M. *Hrajeme si doopravdy.* Praha : Avicenum, 1990. ISBN 80-201-0018-0.

KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika.* Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

KNAPÍKOVÁ, Z., KOSTRUB, D., MIŇOVÁ, M. *Aktivizujíce metódy a formy v práci učitelky materském školy.* Prešov : Rokus, 2002. ISBN 80-89055-18-4.

KOCH, J. *Předškolní dítě – jeho vývoj a výchova.* Praha : Československá společnost pro šíření politických a vědeckých znalostí, 1963.

KOMENSKÝ, J., A. *Informatorium školy mateřské.* Praha : SPN, 1964.

KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován.* Kroměříž : Spirála, 2008. ISBN 978-80-9040-30-0-0.

KOSTRUB, D. *Dieťa/žiak/student – učivo – učitel, didaktický alebo bermudský trojuholník?* Prešov : Rokus, 2008. ISBN 978-80-8905-587-6.

KOSTRUB, D., a kol. *Dizajn v procesu výučby v materském škole.* Prešov : Rokus, 2005. ISBN 80-89055-56-7.

KOTÁSEK, J. *Systémově inženýrské přístupy k projektování a hodnocení výuky.* Praha : VÚIS, 1983.

KOTÁSEK, J. Transformace Školy v demokratizující se společnosti. In WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti.* Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.

KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi.* Praha : Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3.

KOŤÁTKOVÁ, S. Humanisticky orientovaná proměna učitelky. In *Retrospektiva a perspektiva předškolního vzdělávání a příprava předškolních pedagogů.* Praha: APV, 2002.

KOŤÁTKOVÁ, S. Překážky vytváření příznivého klimatu školy. *Informatorium*, roč. XII, 2005, č. 1. ISSN 1210-7506.

KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tématická výuka.* Kroměříž : Spirála, 1995. ISBN 8-901873.

KRATOCHVÍLOVÁ, J. Hodnocení a sebehodnocení. In HORKÁ, H., FILOVÁ, H., JANÍK, T., KRAOCHVÍLOVÁ, J. *Studie ze školní pedagogiky.* Brno : MU, 2009. ISBN 978-80-210-4859-1.

KREJČOVÁ, V. Pedagogická evaluace. *Učitelské listy*, 2002–2003, č. 3, roč. 10. ISSN 3330-3815.

Kritéria pro hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání. [online]. Praha: ČŠI, 2009. Dostupné na WWW: <http://www.csicr.cz>. [cit. 2010-02-22]

KUČEROVÁ, S. *Člověk – hodnoty – výchova.* Prešov : ManaCon, 1996. ISBN 80-85668-34-3.

KURIC, J. *Ontogenetická psychologie.* Praha : SPN, 1986.

KUPCOVÁ, M. Tvorba vzdělávací nabídky v mateřské škole aneb Jak tvořit a zpracovávat tematické celky, 2006. [online]. Dostupné na WWW: <http://clanky. rvp.cz/clanek/c/P/1065/tvorba-vzdelavaci-nabidky-v-materske-skole-aneb-jak-tvorit-a-zpracovavat-tematicke-celky.html>. [cit. 2010-08-22]

KYRIACOU, Ch. *Klíčové kompetence.* Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7.

LABOSKEY, V., K. *Development of Reflective Practise : A study of Preservice Teachers.* New York and London : Copyright by teachers College, Columbia University, 1994. ISBN 0-8077-3335-0.

LACINOVÁ, I., HAVLOVÁ, J., ŠPRACHTOVÁ, L., ŠROMOTOVÁ, M. *Co dělají mateřské školy v Norsku pro zdravý vývoj dětí.* Kroměříž : Spirála, 1999. ISBN 80-901873-3-1.

LACINOVÁ, I. Od osnov k Rámcovému programu pro předškolní vzdělávání. In *Retrospektiva a perspektiva předškolního vzdělávání a příprava pedagogů.* Praha: APV, 2002.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie.* Praha : Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-195-X.

LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z. *Psychická deprivace v dětství.* Praha : Avicenum, 1974.

LEMAN, K. *Sourozenecké konstelace.* Praha : Portál, 1997. ISBN 978-80-7367-507-3.

MACBEATH, J. *Serena a neb autoevaluace škol v Evropě.* Žďár nad Sázavou : Fakta, 2006. ISBN 80-902614-8-5.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody.* Brno : Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole.* Brno : Masarykova Univerzita, 2007. ISBN 80-042-1854-7.

MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí.* Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-325-3.

MATĚJČEK, Z. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství.* Praha : SPN, 1992. ISBN 80-04-25236.

MATĚJČEK, Z. Jaké hračky pro předškolní děti. *Předškolní výchova*, 1996/1997, ročník LI, č. 4.

MATĚJČEK, Z. Mateřská škola – příprava na život. In BURIÁNOVÁ, J., JAKOUBKOVÁ, V., NÁDVORNÍKOVÁ, H. *Vedení mateřské školy, koncepce rozvoje školy a její realizace.* Praha : RAABE, 2001, s. 433–453. ISBN 80-86307-13-1.

MATĚJČEK, Z. *Škola rodičů*. Praha : MAXDORF, 2000. ISBN 80-85912-29-5.

MATĚJČEK, Z. *Vývojové poruchy čtení*. Praha : SPN, 1978.

MATĚJČEK, Z. In MILLAROVÁ, S. *Psychologie hry*. Praha : Panorama, 1978.

MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť.* Praha : Sociologické nakladatelství, 1993. ISBN 80-901424-7-8.

MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy.* Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.

MILLAROVÁ, S. *Psychologie hry.* Praha : Panorama, 1978.

MIŠURCOVÁ, V., FIŠER, J., FIXL, V. *Hra a hračka v životě dítěte.* Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1980.

MOŽNÝ, I. *Rodina a společnost.* Praha : Sociologické nakladatelství, 2008. ISBN 978-80-86429-87-8.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha). Praha : MŠMT, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

Národní zpráva o stavu předškolní výchovy, vzdělání a péče o děti předškolního věku v České republice. Praha : MŠMT, 2000. ISBN 80-7168-746-4.

NĚMEC, J. *Od prožívání k požitkářství.* Brno : Paido, 2002. ISBN 80-7315-006-9.

NEZVALOVÁ, D. Konec nebo začátek evaluace a autoevaluace u nás? [CD ROM] In SIKOROVÁ, Z. (ed.) *Sborník příspěvků z konference Malenovicích – Pedagogická evaluace 06´*. Ostrava, 2006.

NEZVALOVÁ, D. *Kvalita a její řízení ve škole.* Olomouc : PdF UP, 2003. ISBN 80-244-0452-4.

NEZVALOVÁ, D. Pedagogická evaluace ve škole. *Učitelské listy*, 2001–2002. *Příloha pro ředitele* s. I – IV. ISSN 3330-3815.

NEZVALOVÁ, D. Pedagogické kompetence, standardy a kvalita v pregraduální přípravě učitele. *Pedagogická orientace*, 2003a, č. 4, s. 11-20. ISSN 1211-4669.

NEZVALOVÁ, D. Reflexe v pregraduální přípravě učitele. *Pedagogika* XLIV, 1994, č. 3, s. 241–245. ISSN 3330-3815.

NOVÁČKOVÁ, J. *Pedagogický styl založený na zpětné vazbě.* In SYSLOVÁ, Z. (ed) *Školní vzdělávací programy a evaluace v mateřské škole.* [CD ROM] Praha : Verlag Dashöfer, 2007. ISSN 1802-4130.

OPRAVILOVÁ, E. Činnosti předškoláka. In SYSLOVÁ, Z. (ed.) *Školní vzdělávací programy a evaluace v mateřské škole.* [CD ROM] Praha : Verlag Dashöfer, 2009. ISSN 1802-4130**.**

OPRAVILOVÁ, E. *Dítě si hraje a poznává svět.* Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

OPRAVILOVÁ, E. Hra v osobnostně orientované předškolní výchově. *Předškolní výchova*, 1998/1999, ročník LIII, č. 4.

OPRAVILOVÁ, E. Otazníky předškolní výchovy. *Pedagogika*, 1992, ročník XLII, č. 3, s. 353–359. ISSN 3330-3815.

OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika II. Hra.* Liberec : Technická univerzita, 2004. ISBN 80-7083-786-1.

OPRAVILOVÁ, E. Úskalí didaktického využití hračky. *Pedagogika*, 4/2001, s. 537–540. ISSN 3330-3815.

OPRAVILOVÁ, E., KROPÁČKOVÁ, J. Dítě jako východisko konstrukce cíle výchovy a vzdělání. In KROPÁČKOVÁ, J.(ed.) *Dítě předškolního věku dříve a dnes.* Praha : PdF UK, 2008. ISBN 978-80-7290-377-1.

OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, *Rok v mateřské škole.* Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-847-3.

PASH, M., a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině.* Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4.

PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém.* Ostrava : Amosium servis, 1995. ISBN 80-85498-27-8.

PIAGET, J. *Psychologie inteligence.* Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-309-9.

PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte.* Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-146-0.

PIKE, G., SELBY, D. *Cvičení a hry pro globální výchovu.* Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-369-2.

PIKE, G., SELBY, D. *Globální výchova.* Praha : Grada, 1994. ISBN 80-85623-98-6.

POL, M., LAZAROVÁ, B. *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy: řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje.* Praha : Agentura STROM, 1999. ISBN 80-86106-07-1.

PRÁŠILOVÁ, M. *Projektování v mateřské škole.* Olomouc : Hanex, 2004. ISBN 80-85783-44-4.

PRÁŠILOVÁ, M. *Tvorba vzdělávacího programu.* Praha : Triton, 2006. ISBN 80-7254-712-7.

PRÁŠILOVÁ, M. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky.* Olomouc : UP, 2006. ISBN 80-244-1415-5.

Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy. Praha : SPN, 1984.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika.* 2. vyd. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4

PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie.* Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-542-2.

PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace.* Brno : MU, 1996. ISBN 80-210-1333-8.

PRŮCHA, J. *Učitel. Současné poznatky o profesi.* Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* 4. aktualizované vydání. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky*, 1.díl. 4. vydání. Praha : SPN, 1964.

PŘÍHODA, V. *Problematika předškolní výchovy.* Praha : SPN, 1966.

PŘIKRYLOVÁ, G., PŘIKRYLOVÁ, M. *Barevné kamínky. Pedagogická evaluace v každodenní praxi.* Kroměříž : Přikrylová Milada PLUS, s.r.o., 2003.

PŘIKRYLOVÁ, G., PŘIKRYLOVÁ, M. *Barevné kamínky. Pedagogická evaluace 2 v každodenní praxi.* Kroměříž : Přikrylová Milada PLUS, s.r.o., 2004.

Příruční slovník jazyka českého. Díl V. Praha: Státní nakladatelství učebnic, 1948–1951.

RABUŠICOVÁ, M. Rodiče a škola. PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie.* Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-542-2.

Rámcový program pro předškolní vzdělávání. Věstník MŠMT, sešit 2, ročník LXI, únor 2005.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha : INFRA, 2005. ISBN 80-86666-24-7.

ROGERS, C. *Způsob bytí. Klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele.* Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-233-5.ROUPEC, P. Autoevaluace kvality a efektivnosti. In SLAVÍKOVÁ, L., LINHART, P., KUČERA, R. aj. *Vedení školy v praxi.* Praha : RAABE, 2004. ISBN 86-307-13-1.

RÝDL, K., s přispěním SCHUROVÉ, L., S. *Hodnotíme svoji školu.* Praha : FF UK, 1999. ISBN 80-85899-77-9.

RÝDL, K., HORSKÁ, V., DVOŘÁKOVÁ, M., ROUPEC, P. *Sebehodnocení školy.* Praha : Strom, 1998. ISBN 80-8610-604-7.

ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie.* Brno : Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6.

SCRIVEN, M. *Evaluation Thesaurus.* 4. vyd. Newbury Park : SAGE Publication, 1991. ISBN 0-8039-43-63-6.

Sdělení MŠMT k provádění vlastního hodnocení školy č.j.: 19229/2006-20 [online]. Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/sdeleni-msmt-k-vlastnimu-hodnoceni-skoly-c-j-19229-2006-20-ze-dne-7-srpna-2006> [cit. 2009-02-22].

Sdělení č.104/1991 Sb. *Úmluva o právech dítěte* čl. 31.

SEDLÁČKOVÁ, H. Evaluace a autoevaluace. In SYSLOVÁ, Z. (ed.) *Školní vzdělávací programy a evaluace v mateřské škole* [CD ROM]. Praha : Verlag Dashöfer, 2007. ISSN 1802-4130.

SEDLÁČKOVÁ, H. Inovace školního vzdělávacího programu. In SYSLOVÁ, Z. (ed.) *Školní vzdělávací programy a evaluace v mateřské škole.* 4. aktualizace [CD ROM]. Praha : Verlag Dashöfer, 2009, s. 3. ISSN 1802-4130.

SEDLÁČKOVÁ, H. Plánování třídního vzdělávacího programu. In SYSLOVÁ, Z. (ed.) *Školní vzdělávací programy a evaluace v mateřské škole. 1. aktualizace.* [CD ROM]. Praha : Verlag Dashöfer, 2007. ISSN 1802-4130.

SEVEROVÁ, M. *Hry v raném dětství.* Praha : Academia, 1982.

SCHÖN, D. *Educating the reflective practitioner : [toward a new design for teaching and learning in the professions].* San Francisco : Jossey-Bass, 1987. ISBN 1-5554-22-20-9.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika.* Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.

SKALKOVÁ, J. Výchova a vzdělávání v kontextu soudobých globalizačních tendencí. *Pedagogika*, 2000, roč. XLX, č. 1, s. 13–22. ISSN 3330-3815.

SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole.* Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.

SMÉKAL, V. *Psychologie osobnosti.* Praha : SPN, 1989.

SMOLÍKOVÁ, K., aj. *Autoevaluace mateřské školy. Metodická příručka k vlastnímu hodnocení.* Praha : VÚP, 2008. ISBN 978-80-8700-022-9.

SMOLÍKOVÁ, K., aj. *Manuál k přípravě školního (třídního programu) mateřské školy.* Praha : VÚP, 2005. ISBN 80-87000-01-3.

SMOLÍKOVÁ, K. a kol. *Pedagogické hodnocení v pojetí RVP.* Praha : VÚP, 2007. ISBN 978-80-87000-10-6.

SMOLÍKOVÁ, K. Praktický průvodce třídním vzdělávacím programem mateřské školy. Praha : VÚP, 2006. ISBN 80-87000-04-8.

SMYTH, J. Developing and Sustaining Critical Reflection in Trachet Education. *Journal of Trachet Education*, 1989, vol. XXXX, no. 2, p. 2–9.

SOBOTKOVÁ, I. *Psychologie rodiny.* Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-559-8.

SPILKOVÁ, V. Nová paradigmata ve vzdělávání učitelů primárních škol. In LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. (ed.) *Příprava učitelů pro primární vzdělávání v ČR a budoucí plánování scénářů v Evropě.* Ostrava : PdF Ostravské univerzity, 2004. ISBN 80-7042-376-5.

SPILKOVÁ, V. Podpora učitelů v procesu kurikulární reformy. In FRANIOK, P., KNOTOVÁ, D. (ed.) *Učitel a žák v současné škole : sborník z 15. konference České pedagogické společnosti.* Brno : Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4752-5.

SPILKOVÁ, V. *Proměny primárního vzdělávání v ČR.* Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.

SPILKOVÁ, V. *Proměny primární školy v historicko-srovnávací perspektivě.* Praha : UK, 1997. ISBN 80-86039-41-2.

SPILKOVÁ, V. Východiska vzdělávání učitelů primárních škol. *Pedagogika*, 1996, č. 2. ISSN 3330-3815.

SPOUSTA, V. Syntetická povaha osobnosti učitele. *Pedagogická orientace* 2003, č. 4, s. 3.

STRAKOVÁ, J. a kol. *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání.* Praha : MŠMT, 2009. [online]. Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/analyza-naplnovani-cilu-vzdelavani>. [cit. 2009-12-20].

STŘELEC, S. Rodina jako edukační prostředí. PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie.* Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-542-2.

STŘELEC, S. a kol. *Kapitoly z rodinné výchovy.* Praha : Fortuna, 1992. ISBN 80-85298-84-8.

SÜSSOVÁ, A. *Kam jsme dospěli v hromadné výchově dětí.* Brno : Brněnská matice školská, 1912.

SVĚTLÍK, J. *Marketingové řízení školy.* Praha : ASPI, a.s., 2006. ISBN 80-7357176-5.

SVOBODOVÁ, E. Jak si rozumíme s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání? In HORNÁČKOVÁ, V. (ed.) *Dítě předškolního věku a jeho paidagogos.* Hradec Králové : GAUDEAMUS UHK, 2009. ISBN 978-80-7041-647-1.

SVOBODOVÁ, E. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání.* Praha : Raabe, 2007. ISBN 978-80-86307-39-8.

SYSLOVÁ, Z. Evaluace v mateřské škole s využitím nástrojů projektu podpory zdraví v MŠ. In BURIÁNOVÁ, J., JAKOUBKOVÁ, V., NÁDVORNÍKOVÁ, H. *Řízení mateřské školy.* Praha : RAABE, 2006. ISBN 80-86307-13-1.

SYSLOVÁ, Z. Inovace školního vzdělávacího programu. *Řízení školy. Speciál pro MŠ.* Roč. 4/2010. ISSN 1214-8679.

SYSLOVÁ, Z. Kritéria pro evaluaci podmínek předškolního vzdělávání. [online]. Dostupné na WWW: <http//www.rvp.cz/clanek/1135>. [cit. 2009-02-22].

SYSLOVÁ, Z. Sebehodnocení učitelky v mateřské škole. In SYSLOVÁ, Z. (ed.) *Školní vzdělávací programy a evaluace v mateřské škole.* [CD ROM] Praha : Verlag Dashöfer, 2008. ISSN 1802-4130.

ŠPRACHTOVÁ, L. Rodina a mateřská škola. In SYSLOVÁ, Z. (ed.) *Školní vzdělávací programy a evaluace v mateřské škole* [CD ROM]. 3. aktualizace. Praha : Verlag Dashöfer, 2008. ISSN 1802-4130.

ŠTĚPÁNKOVÁ, L. Podmínky jako základ rozvoje kompetencí u dětí. In SYSLOVÁ, Z. (ed.) *Školní vzdělávací programy a evaluace v mateřské škole. 1. aktualizace* [CD ROM]. Praha : Verlag Dashöfer, 2007. ISSN 1802-4130.

ŠTĚPÁNKOVÁ, L. Školní vzdělávací program. In SYSLOVÁ, Z. (ed.) *Školní vzdělávací programy a evaluace v mateřské škole.* [CD ROM]. Praha : Verlag Dashöfer, 2007. ISSN 1802-4130.

ŠVEC, V. Od znalostí k pedagogické kondici: nový vhled do pedagogické přípravy studentů učitelství. *Pedagogika*, 2006, roč. LVI, č. 1, s. 91–102. ISSN 3330-3815.

ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku.* Brno : MU, 1998. ISBN 80-210-1937-9.

ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace.* Brno : Paido, 1999. ISBN 80-85931-70-2.

ŠVEC, V. Sebereflektivní deníky a studentské posuzování výuky: Východiska sebehodnocení učitele. In *Pedagogická evaluace v podmínkách současné české školy.* Sborník referátů ze 4. konference ČAPV. Olomouc : ČAPV, 1996. ISBN 80-902250-6-3.

ŠULCOVÁ, E. Význam předškolního věku pro zdravý vývoj populace. *Československá psychologie*, 1989, ročník XXXIII, č.2, s. 193–204. ISSN 0009-062X.

ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte.* Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0877-4.

Tématická zpráva o přechodu na ŠVP v předškolním a základním vzdělávání [online]. Praha : ČŠI, 2008. Dostupné na WWW: <http://www.csicr.cz> [cit. 2010-08-22].

TOKÁROVÁ, A. Globalizácia a jej sociálny rozmer. In *Sociálna práca – lidské práva – vzdelávanie dospelých. Zborník referátov z vedeckej konferencie.* Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 1998, s. 102–117.

Učení je skryté bohatství. Zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století". Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997.

UHLÍŘOVÁ, J. *Role hry v Komenského pedagogické koncepci.* Praha : UK, 2003. ISBN 80-7290-107-9.

VANČUROVÁ, E. *Psychologie předškolního dítěte a rodinná výchova.* Praha : SZdN, 1960.

VAŠUTOVÁ, J. Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In WALTEROVÁ, E. (ed.) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém.* (Sborník z celostátní konference, 2. díl.) Praha : UK, 2001. ISBN 80-7290-059-5.

VAŠUTOVÁ, J. (ed.) *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu.* Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

VAŠUTOVÁ, J. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání.* Praha : PdF UK, 2002. ISBN 80-7290-100-1.

VAŠŤATKOVÁ, J. O čem se zatím v souvislosti s autoevaluací nemluví. *Cesta ke kvalitě*, 1/09. ISSN 1804-1159.

VAŠŤATKOVÁ, J. *Úvod do autoevaluace školy.* Olomouc : Ped. fak. UP, 2006. ISBN 80-244-1422-8.

VÍTKOVÁ, J. Profesní sebehodnocení pedagoga. *Řízení školy*, 1/2008, s. 8–11. ISSN 1214-8679.

Vyhláška č. 14/2005 Sb. o předškolní výchově. Ročník 2005, částka 4.

Vyhláška č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy. Ročník 2005, částka 4.

Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2008/2009 [online]. Praha : ČŠI, 2009. Dostupné na WWW: <http://www.csicr.cz> [cit. 2010-08-22].

WALTEROVÁ, E. Funkce školy a školního vzdělávání. In PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie.* Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-542-2.

WALTEROVÁ, E. *Kurikulum. Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě.* Brno : CDVU MU, 1994. ISBN 80-210-0846-6.

WALTEROVÁ, E. Proměny funkcí školy a rolí učitelů v kontextu vzdělávací reformy. In WALTEROVÁ, E. (ed.) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém.* 1. díl. Praha : PdF UK, 2001. ISBN 80-7290-059-5.

WALTEROVÁ, E. a kol. *Objevujeme Evropu: kniha pro učitele.* Praha : UK, 1997. ISBN 80-8603-927-7.

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon).

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících.

ZAPLETAL, M. *Encyklopedie her.* Praha : Olympia, 1975.

Přílohy

Příloha č. 1: Resoluce

Příloha č. 2: Hry

Příloha č. 1: Resoluce

RESOLUCE

V. sjezdu pěstounek českých škol mateřských r. 1908

My pěstounky českých škol mateřských a opatroven z král. Českého, shromážděné na V. sjezdu v Praze dne 8. června 1908, poukázavše na důležitost škol mateřských, na jejich zlepšení, na neutěšené hmotné a právní poměry naše, prohlašujeme, že domáhati se budeme zákonnými prostředky následujících nejnutnějších požadavků:

1. Dvouletého kursu přípravného pro pěstounky, kde by zdravověda, literatura, zpěv, historie, modelování, moderní kreslení, nauka o vývoji a výchově duše dětské mohly se více probírati, než tomu jest nyní.
2. Upravení přirozeně cvičné školy při ústavě ke vzdělání pěstounek.
3. Zřízení kursů doplňovacích a pořádání odborných přednášek paedagogických a psychologických při ústavě učitelek nebo při paedagogickém semináři universitním.
4. Zařizování škol mateřských v místech, kde by se důležitost jejich uplatňovala a žádati obce za jejich převzetí do správy a pokud prostředky dovolují, učiniti je všude veřejnými, neboť veřejná organisovaná péče o dítky do šesti let jest a bude dlouho nutným požadavkem sociálním.
5. Zlepšení mateřských škol, opatroven a jeslí dle návrhů, přednesených na tomto sjezdě a v době nejbližší uskutečnitelných:
   a) Vymýtění všeho školského učení a nahražení jeho pouhou zábavou dětí, zábavou účelnou a dětem přiměřenou.
   b) Zavedení směru čistě vychovatelského a humanitního.
   c) Zřízení feriálních kolonií a útulků pro dítky továrních čtvrtí pod dozorem zvlášť honorované pěstounky.
   d) Počet dětí snížen budiž na 20 pro jednu sílu.
   e) V každé škole buď zřízena knihovna s moderními paedagogickými a odbornými spisy.
   f) Zavedení stipendií cestovných ku prohlídce školství v cizině.
   g) Každá škola mateřská buď samostatná a od škol obecných oddělena z důvodu paedagogických a hygienických.
   h) Mějž prostranné hřiště s pískem, trávníkem, záhony pro pěstění květin a zeleniny dítkami.
   i) V budově budiž herna, šatna, sborovna, kde tovární čtvrť, i koupelna.
   j) V každé škole buď hojnost hraček důkladných, rozebíracích a výhradně pro děti určených.
   k) Nová zaměstnání pro dítky zaváděna buďtež na všech školách.
   l) Lavice vyměněny buďte za stolky a židličky.
   m) Pro obor tohoto školství voleny buďtež inspektorky, zkušené v oboru tomto, nestranné, pokrokové a obeznámené se všemi reformními snahami našeho školství.
6. Zřízení vzorných moderních škol mateřských v král. hlav. městě Praze.
7. Zařízení dětské kliniky ve čtvrtích, kde tovární lid, pod stálým dozorem dětského lékaře neb lékařky – zkušené pěstounky a ženy. Tyto kliniky přijímaly by dítka náhle

ochuravělé ve škole mateřské, opatrovně a jeslích po dobu denní, kdy domov těmto zůstává uzavřen. Klinika takto zřízená byla by průpravnou školou k dalšímu vzdělání pěstounek v oboru hygienickém.

8. Jesle buďte oddělovány od škol mateřských a vedení jich svěřeno buď zvláštní řídící.
9. Upravení hmotného, právního a společenského postavení pěstounek:
   a) Základní služné pro pěstounku II. třídy 1000 K, základní služné pro pěstounku I. tř. 1200 K, základní služné pro řídící 1400 K. K tomu pětileté přídavky a upravení příbytečného dle místních poměrů.
   b) Zajištění pense pěstounkám, které ji doposud postrádají, přijetím do fondu císaře Františka Josefa I. s příspěvkem 3 proc.
   c) Doba dosažení plné pense 35 let.
   d) Zpětné působení zákona.
   e) V případě dřívější neschopnosti budiž udělena renta nižší se zřetelem na počet služebních let.
   f) Plná pense rovnej se poslednímu služnému.
10. Obsazování míst řídících osvědčenými zasloužilými pěstounkami dle § 7. ministerského nařízení ze dne 3. června 1881 č. 5901.
11. Název pěstounka budiž zaměněn titulem učitelka mateřských škol.
12. Zavedení prázdnin hlavních, souhlasných s prázdninami škol obecných, kde to není možno, ustanovena buď síla výpomocná. Zavedení 2 půldnů v týdnu prázdných bez újmy zaměstnání dítek.
13. Výměna místa ze školy na školu buď volná.
14. Upravení moderního řádu školního a disciplinárního.
15. Po způsobě konferencí učitelstva škol obecných zavedeny buďte konference pro pěstounky všech kategorií v městech, kde je více než 10 opatroven.

Očekáváme, že rozhodující činitelé budou snahy naše podporovati v přesvědčení, že řádné upravení hmotných i právních poměrů pěstounek jest ve veřejném životě první podmínkou k dosažení zdokonalení školství tohoto odvětví.

Dovoláváme se v zájmu lidskosti brzkého splnění svých tužeb.

Příloha č. 2: Hry

Hra „Výlet po třídě“

Cíl: Seznámit s prostředím školky.

Materiál: Žádný.

Příprava: Žádná.

Co dělat:

1. Ukazujte na různé části třídy (školky) a pojmenovávejte je: kuchyňský koutek, čítárna nebo koutek klidu, šatna, jídelní stolky, výtvarný koutek apod. vyzkoušejte, zda si děti pamatují prostory, o kterých jste se právě zmínila.
2. Co můžete v takovém prostředí dělat? Kamarádit se s ostatními, hrát si, poslouchat pohádky, zdřímnout si, něco se dovědět o mnoha zajímavých věcech, jíst.
3. Stručně se zmiňte o pravidlech chování ve vaší školce°Místo běhání chodíme, mluvíme jen potichu, jeden ke druhému se pěkně chováme, posloucháme paní učitelku, když nám něco říká (uveďte i další pravidla, která platí konkrétně u vás). Můžete také s dětmi rozebrat, co si představujete pod pěkným chováním.
4. Nyní si po novém prostředí udělejte „výlet autobusem“. Paní učitelka bude řídit. Děti se za vámi postaví do dvojic. Až všichni zaujmou svá místa na fiktivních sedadlech, nastartujte motor a rozjeďte se. U každé zmíněné části školky zatrubte. Jestlipak každé dítě dokáže zopakovat její jméno? Ať si to děti samy vyzkoušejí. Přidávejte i další prostory a předměty, o kterých jste předtím nemluvila: místnost s lůžky na polední klid, koš na odpadky, umyvadlo, stolek pro paní učitelku, a hlavní vchod. Děti se budou v novém prostředí cítit tím lépe, čím podrobněji se s ním seznámí. Nespěchejte proto. Pokaždé když od takového místa odjíždíte, zamávejte na rozloučenou.

A co ještě?

Různé části vašeho prostředí nakreslete na velký arch papíru. Vybarvěte je různými barvami. Papír položte na zem. Na takto připravený výkres pak položte prázdnou láhev z umělé hmoty. Tu roztočte a pojmenujte tu část, na kterou láhev ukáže, až se zastaví. Vysvětlete, jaká pravidla školního řádu se k této části vztahují: Např. hračky patří do polic; když si zrovna hrajete v kuchyňském koutu, neberte umělé jídlo (ovoce) do úst; před jídlem si každý umyje ruce apod. Jestlipak někoho napadají ještě jiná pravidla, která by bylo dobré ve školce dodržovat?

CLAYCOMB, P., a kol. *Školka plná zábavy: kalendář tvořivých her pro předškolní děti.* Praha : Portál, 2006, s. 13. ISBN 80-7367-120-4.

Hra „Výměna medvídků“

Cíl: Naučit děti dělit se s ostatními.

Materiál: Bílé čtvrtky, černé fixy, nůžky, provázek, lepící páska, pastelky.

Příprava: Připravte si pro děti čtvrtky, nakreslete na ně medvídky a vystřihněte je. Děti se pak o ně budou dělit. Ustřihněte asi 20 cm provázku a přichyťte ho lepicí páskou k podlaze.

Co dělat:

1. Co znamená umět se s někým o něco rozdělit? Je to známka dobrého kamarádství? Jestlipak si vzpomínáte, kdy jste se naposledy s někým o něco dělili?
2. Papírové medvídky položte na zem spolu s pastelkami. Každé dítě si pak vybere jednoho medvídka a vybarví ho.
3. Zahrajte si hru. Vyberte dvojici dětí a každého z dvojice postavte na jednu stranu provázku.
4. Obě děti se k sobě zvolna přibližují. Až budou těsně u sebe, vymění si si své medvídky. Pak se vrátí na svá místa.
5. Zbývající děti mezitím tleskají. Je to moc hezké, když se může člověk s někým rozdělit.
6. Vyberte další dvojici, která si bude vyměňovat medvídky. Dbejte, aby se vystřídaly všechny děti.

A co ještě?

Na velký arch papíru nakreslete velkého medvěda. Arch pak připevněte na stěnu a poblíž položte pastelky. Děti se dělí o pastelky a vzájemně si pomáhají s vybarvováním medvěda. Jen se podívejte na obrovského medvěda! – pročpak je tak krásný? Vždyť jsme ho vytvořili všichni dohromady!

CLAYCOMB, P., a kol. *Školka plná zábavy: kalendář tvořivých her pro předškolní děti.* Praha : Portál, 2006, s. 28. ISBN 80-7367-120-4.

Hra „Schovávaná s broukem“

Cíl: Naučit děti střídat se.

Materiál: Samolepky s brouky (obrázky s brouky a lepící páska), kameny.

Příprava: Na jeden z kamenů přilepte samolepku.

Co dělat:

1. Promluvte s dětmi o pořadí. Co poznamená střídat se? Je těžké čekat, až na vás přijde řada? Myslíte si, že by se každý měl dostat na řadu, když se při něče střídáte?
2. Rozložte kameny na podlaze. Dbejte, aby byl brouk vespod (pod kamenem).
3. Dětem vysvětlete, že se pod jedním z těchto kamenů ukrývá brouk. Střídejte se v nadzdvihování jednotlivých kamenů. Dítě, které brouka najde, si může obrázek odlepit.
4. Ostatní děti mají zavřené oči. Šťastnému nálezci brouka pak dejte jiný obrázek s broukem, který nalepí pod jiný kámen.
5. Stejným způsobem pokračujte, až se každému dítěti podaří alespoň jednoho brouka najít.
6. Nalepte samolepky (obrázky) na všechny kameny; děti si je pak mohou odnést domů. Řekněte jim, aby je někde doma schovaly. Jednotliví rodinní příslušníci by pak měli střídavě brouka hledat.

A co ještě?

Na obrázcích nemusí být samozřejmě jen brouci. Při různých příležitostech to mohou být třeba různá strašidla, hvězdičky nebo svíčky. Kameny můžete vložit do označené krabice. Děti si pak mohou hru zahrát samostatně nebo vzájemně mezi sebou jako soutěž.

CLAYCOMB, P., a kol. *Školka plná zábavy: kalendář tvořivých her pro předškolní děti.* Praha : Portál, 2006, s. 29. ISBN 80-7367-120-4.

Studie k předškolní pedagogice

doc. PaedDr. Hana Horká, CSc., PhDr. Zora Syslová, Ph.D.

Vydala Masarykova univerzita roku 2011
Vedoucí katedry: doc. PaedDr. Hana Horká, CSc.
Náklad 500 výtisků
1. vydání, 2011
Tisk Helbich, a.s., Valchařská 36, 614 00 Brno

ISBN 978-80-210-5467-7