

UNIVERZITA KARLOVA

Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

Proměna pojetí a perspektivy české mateřské školy

Transforming the Concept and Perspective of the Czech Kindergarten

Mgr. Dita Podhrázská

Školitelka: doc. PhDr. Jana Uhlířová, CSc.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika

2021

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma: Proměna pojetí a perspektivy české mateřské školy vypracovala pod vedením školitelky doc. PhDr. Jany Uhlířové, CSc. samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Jindřichův Hradec, 30. 09. 2021

.....

podpis

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla upřímně poděkovat paní doc. PhDr. Janě Uhlířové, CSc., doc. PhDr. Evě Opravilové, CSc. a PhDr. Janě Kropáčkové, Ph.D. za jejich ochotu, profesionalitu a přínos oboru předškolní pedagogika.

Velmi děkuji své školitelce, paní docentce Janě Uhlířové, za její poutavé přednášky a odborná setkávání, která prodloužila můj původní plán tříletého bakalářského studia o dalších deset let. Děkuji za její ochotu při vedení disertační práce a cenné rady, které mě v historickém pohledu na předškolní výchovu velmi obohatily. Vážím si její podpory a desítek hodin času, které mi při konzultacích s obrovskou trpělivostí věnovala. Děkuji panu PhDr. Karlovi Starému, Ph.D. za metodologické konzultace a doporučení pro pojetí výzkumného šetření.

Poděkování patří i učitelkám mateřských škol, které se s nadšením a ochotou podílely na výzkumném šetření a obrazu proměny mateřské školy po roce 1989. Bez jejich vstřícnosti, laskavosti, otevřenosti a dlouholeté pedagogické praxe by tato práce nikdy nemohla vzniknout.

Velmi děkuji svým rodičům za celoživotní obrovskou podporu, své sestře Lucii za andělskou energii a svým dětem Viktorii a Richardovi za vše ...

„Musela jsem to, mami, dopsat bez tebe, tak snad bys byla spokojená...“

Abstrakt

Cílem práce bylo systematicky zaznamenat a analyzovat proměnu české mateřské školy po roce 1989. Porozumět proměně mateřské školy, která se opírá o svědectví učitelk mateřských škol s dlouhodobým dotykem praxe a vytvořit souvislou kontinuitu myšlenek, které ji umožňují pochopit. Práce je rozdělena na teoretickou a výzkumnou část. Teoretická část popisuje změny, kterými výchova a péče o nejmenší v průběhu století procházela. V úvodní kapitole se autorka jen krátce věnuje počátkům předškolní výchovy. S vědomím, že toto období je příliš vzdáleno současnosti a celé výchově, ale stěžejní kořeny a historické proměny předškolní výchovy jsou pro práci natolik zásadní, že je autorka krátce zmiňuje. Po listopadových událostech roku 1989 i česká mateřská škola procházela transformačními změnami. Hlavním principem proměny českého školství se stal nedirektivní, partnerský přístup k dítěti, založený na pochopení, úctě, respektu a toleranci, kterému je věnována poslední kapitola teoretické části. Cílem výzkumné části bylo analyzovat proměnu pojetí a perspektivy české mateřské školy po roce 1989. Prozkoumat a poukázat na změny, kterými předškolní výchova procházela v důsledku probíhajících transformačních změn. Přinést odpověď na to, jaká pozitiva či negativa proměna přinesla do praxe mateřských škol. Zjistit, jak proměnu mateřských škol učitelky vnímaly a s jakými problémy se setkávaly. Detailněji se zaměřit na proměnu mateřských škol v jižních Čechách.

KLÍČOVÁ SLOVA

proměna mateřské školy, předškolní vzdělávání, učitelka mateřské školy, přístup k dítěti, orální historie

Abstract

The aim of the thesis was to systematically record and analyse the transformation of the Czech kindergarten after 1989. To understand the transformation of the kindergarten based on the testimonies of kindergarten teachers with a long touch of practice and to create a coherent continuity of ideas that allow to understand the transformation of Czech pre-school education. The thesis is divided into theoretical and research parts. The theoretical part describes the changes that the education and care of the little ones has undergone over the century. In the introductory chapter, the author briefly discusses the beginnings of preschool education. Knowing that this period is too far removed from the present and from education as a whole, but the central roots and historical transformations of preschool education are so central to the thesis that the author briefly mentions them. After the events of November 1989, Czech preschool was also undergoing transformational changes. The main principle of the transformation of Czech education became a non-directive, partnership approach to the child, based on understanding, respect and tolerance, which is the subject of the last chapter of the theoretical part. The aim of the research part was to analyse the transformation of the concept and perspectives of Czech kindergarten after 1989. To explore and highlight the changes that pre-school education was undergoing as a result of the ongoing transformational changes. To provide an answer to what positives or negatives the transformation has brought to the practice of kindergartens. To find out how the transformation of kindergartens was perceived by teachers and what problems they encountered. To look in more detail at the transformation of kindergartens in South Bohemia.

KEYWORDS

kindergarten transformation, preschool education, kindergarten teacher, access to the child, oral history,

Obsah

Úvod	9
<i>Teoretická část</i>	11
1 Východiska české předškolní výchovy.....	11
1.1 Předškolní výchova v díle J. A. Komenského.....	12
1.2 Školka J. V. Svobody, pracovní program pro nejmenší.....	13
1.3 Ústav u sv. Jakuba v Praze	14
2 Proměny předškolní výchovy na počátku 20. století.....	16
2.1 Reformní hnutí, hnutí za novou výchovu.....	16
2.2 Reforma mateřské školy v českých zemích	17
2.3 Ida Jarníková, představitelka reformy mateřské školy v Čechách	17
3 Proměna předškolní výchovy po druhé světové válce.....	20
3.1 Vývoj předškolní výchovy v letech 1945-1948	20
3.2 Vývoj předškolní výchovy v letech 1948-1989	22
3.3 Proměny mateřské školy v období 1968 do roku 1989.....	28
4 Proměna předškolní výchovy po roce 1989	34
4.1 Vývoj předškolní výchovy po roce 1989-2000 (fáze dekonstrukce a partiální stabilizace).....	35
4.2 Vývoj předškolního vzdělávání po roce 2000 (fáze systémové rekonstrukce a implementace)	39
4.3 Shrnutí kapitoly proměny předškolní výchovy po roce 1989	48
5 Závěr teoretické části.....	49
<i>Výzkumná část</i>	50
6 Kontext výzkumu a výzkumný design	50
6.1 Výzkumný problém.....	50
6.2 Cíl výzkumu	50
6.3 Postup výzkumu a řazení jednotlivých kroků výzkumu	51
6.4 Technika sběru dat	52
7 Metodologie.....	53
7.1 Metody orální historie	53

8	Přehledová studie.....	57
8.1	Úvodní zjištění	57
8.2	Mapování oblasti Jihočeského kraje	57
8.3	Vývoj mateřských škol v České republice	60
8.4	Vývoj mateřských škol v Jihočeském kraji.....	64
9	Předvýzkum	68
9.1	Výběr respondentů pro výzkumné šetření.....	68
9.2	Vedení rozhovoru.....	71
9.3	Zjištění získaná v předvýzkumu na základě rozhovoru s respondentkou 0	72
9.4	Závěr předvýzkumu.....	84
10	Výzkumné šetření	85
10.1	Zjištění získaná na základě rozhovoru s respondentkou 1	86
10.2	Zjištění získaná na základě rozhovoru s respondentkou 2	91
10.3	Zjištění získaná na základě rozhovoru s respondentkou 3	97
10.4	Zjištění získaná na základě rozhovoru s respondentkou 4	101
10.5	Zjištění získaná na základě rozhovoru s respondentkou 5	105
10.6	Zjištění získaná na základě rozhovoru s respondentkou 6	109
10.7	Zjištění získaná na základě rozhovoru s respondentkou 7	114
11	Výsledky a diskuse	119
11.1	Jak a jakým způsobem se proměňovala mateřská škola po roce 1989 do současnosti?.....	119
11.2	Jaká pozitiva a negativa přinášela předškolní výchova před rokem 1989?..	122
11.3	Jaká pozitiva a negativa přinášela mateřská škola po roce 1989?.....	124
11.4	Jak učitelky mateřských škol vnímaly proměnu mateřské školy po roce 1989 a s jakými problémy se setkávaly?	126
11.5	Co v současné mateřské škole oproti minulosti schází?.....	127
11.6	Myšlenková mapa.....	128
	Závěr.....	130
	Seznam použitých informačních zdrojů	134
	Seznam příloh.....	141
	Seznam obrázků.....	142

Seznam tabulek.....	143
Seznam grafů	144
Seznam schémat	145
Seznam zkratek.....	146
<i>Přílohová část.....</i>	Chyba! Záložka není definována.

Úvod

Předškolní vzdělávání je významná součást celoživotního vzdělávání, které zvláště v českém kontextu, je záležitostí dlouhodobou a historickou. V posledních letech je předškolnímu vzdělávání věnována velká pozornost, kterou si právem zaslouží. Po roce 1989 prošla mateřská škola transformačními změnami, které ovlivnily její proměnu.

Téma proměny mateřské školy, je pro autorku velmi blízké a osobní, neboť se v předškolní výchově pohybuje od roku 1985, kdy nastoupila na Střední pedagogickou školu v Prachaticích jako studentka. V průběhu třicetileté praxe v mateřské škole měla možnost se setkávat s mnoha dětmi, rodiči, učitelkami a odborníky, kteří se věnují předškolní pedagogice. V průběhu studia autorka sledovala proměnu mateřských škol z pohledu nových metod a trendů předškolního vzdělávání.

Předkládaná práce je rozdělena na teoretickou a výzkumnou část. Cílem teoretické části bylo popsat změny, kterými výchova a péče o nejmenší v průběhu historie procházela. Chronologický přehled historického období, který autorka zpracovala a považovala za důležitý, se ukázal příliš podrobný, a proto část vložila do přílohy č. 20. Hlavním cílem práce bylo systematicky zaznamenat a analyzovat proměnu české mateřské školy po roce 1989. Porozumět proměně mateřské školy, která se opírá o svědectví učitelek mateřských škol s dlouhodobým dotykem praxe a vytvořit souvislou kontinuitu myšlenek, které ji umožňují pochopit. Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jak se mateřská škola po roce 1989 proměňovala. Prozkoumat a poukázat na změny, kterými předškolní výchova procházela v důsledku probíhajících transformačních změn. Přinést odpověď na to, jaká pozitiva či negativa proměna přinesla. Popsat proměnu učitelky mateřské školy ve vztahu nejen k dětem a přístupu k nim, ale především proměnu svobody pedagoga při výchovně vzdělávacím procesu. Zjistit, jak změny učitelky mateřských škol vnímaly a s jakými problémy se setkávaly. Na základě výzkumného šetření bylo cílem popsat, jaká pozitiva či negativa shledávaly učitelky mateřské školy před rokem 1989 a po něm.

Ve výzkumné části autorka přináší proměnu mateřské školy, která byla provedena na základě odborného řízeného rozhovoru učitelů s dlouhodobou praxí. Snahou bylo systematictěji zaznamenat a analyzovat proměnu pojetí a perspektivy české mateřské školy v uplynulých 30 letech a detailně se zaměřit konkrétně na proměnu mateřských škol v

jižních Čechách. Při výzkumu se objevovala velmi osobní a citlivá témata některá i s politickým kontextem. Respondentky byly ochotné spolupracovat na tomto výzkumu a poskytnout rozhovory i písemné materiály, ale pouze za předpokladu anonymizace všech materiálů, které autorce poskytly. Všechny rozhovory jsou tak zakódované, uvedená jména smyšlená.

Autorka se v předkládané práci věnovala tématu proměny české mateřské školy s cílem, přinést oboru předškolní pedagogiky nová zjištění opírající se o vzpomínky pamětníků.

„Dítě má právo na život dětský, tak jako má každý věk své vlastní nároky, a toto právo nemá nikdo rušit snad proto, že dítě je bezbranné, a nejméně je smí rušit mateřská škola, jejíž úkolem právě je, řídit prvotní výchovu tak, jak toho dětský věk vyžaduje. Heslem mateřské školy buď vždy: Dítě zůstaň dítětem“ (Süssová, 1912, s. 67).

Teoretická část

1 Východiska české předškolní výchovy

Již v období humanismu byla snaha zlepšit, reformovat a obrodit lidské záležitosti. Obsah vzdělávání se měl více přizpůsobovat soudobému vývoji, rozvoji věd, sociální nápravě a mravní čistotě. Osobnosti dítěte byla věnována stále větší pozornost a ve výchově se objevují nové výchovné metody bez krutých trestů. Sociálně revoluční tendence v husitství vytvořily předpoklad pro převrat i ve vzdělávání, především širokým demokratickým a vyššími nároky na morálku. Na základě úvah o lidském životě se měl učit člověk rozhodovat podle svého rozumu a svědomí, aby jeho rozhodnutí mohlo být příkladem (Čapková, 1980).

Výchova a vzdělání dětí předškolního věku vždy byla spojena s náboženskými představami a křesťanskou výchovou. Ideje mimořádných osobností se staly trvalou a vždy ožívající tradicí naší národní výchovy. Mezi hlavními představiteli, kteří se již ve své době zabývali předškolním dítětem, rodinnou výchovou a výchovou dětí nejmenších, tak nemohou chybět jména J. A. Komenského, J. V. Svobody a dalších.

Na hlavní myšlenky Jednoty bratské navázal J. A. Komenský (1592-1670), který je v mnohém dále rozvinul. Významným tématem jeho díla byla mravnost, výchova člověka k mravnému jednání, k mravním postojům a zásadám. Je samozřejmostí, že jeho pohled na výchovu je odvozován z křesťanských ctností, ke kterým dítě zásadně vede. Názor Komenského na výchovu obecně byl v jeho době v mnohém převratný a nadčasový. Komenský byl přesvědčen, že jedině nápravou věcí lidských lze změnit svět k lepšímu (Komenský, 1992).

Období J. A. Komenského (1592-1670) je příliš vzdáleno současnosti a celé výchově, ale jeho bádání a hledání otázek rozvoje člověka jej celosvětově řadí k osobnostem, které se staví proti tomu, aby dítě bylo vnímáno jako malý dospělý. Komenský je první, který se věnuje specifikům dítěte a nejmladším dětem.

Česká předškolní výchova má dlouhou tradici, počínaje J. A. Komenským v 17. století a J. V. Svobodou, který na něho navazuje na počátku 19. století. Všechny tyto kořeny tvoří páteř české předškolní výchovy a pro práci jsou natolik zásadní, že jsou v úvodní části práce zmíněny.

1.1 Předškolní výchova v díle J. A. Komenského

Česká předškolní výchova je odkazována ke Komenskému a jeho Informatoriu školy mateřské ze 17. století. Pojímání dětství a postavení dítěte v rodině je z Komenského spisu zřetelné. Etapa dětství prožívaná dítětem v rodině je v systému institucionální výchovy chápána jako škola mateřská. Škola mateřská je umístěna do rodiny, která má být pro dítě výchovným prostředím, místem radosti a potěšení, místem kde se učí vrůstat do sociálního společenství (Komenský, 1948).

Před J. A. Komenským bylo dítě vnímáno jako miniatura dospělého. Koncept malého dospělého bagatelizovalo dětství, nedávalo mu žádnou váhu, naopak zdržovalo člověka na cestě k dospělosti. Komenský si jako první uvědomuje vývoj jako důležitý prvek rozvoje člověka a otevírá cestu k tomu, aby dítě nebylo vnímáno jako malý dospělý. Vývoj v přírodě postupně aplikuje na lidský život člověka, kde všechny etapy života člověka mají svou hodnotu, navazují na sebe a není možno dojít k člověku, který je zralý a dospělý, aniž by člověk prošel těmi předcházejícími etapami. Dětství je vnímáno jako pomalé vrůstání svými kořeny do světa (Čapková, 1977).

Zásadní, podle Komenského, je počátek, na kterém stojí vše. Cílem prvního vzdělání má být, aby včas byly položeny předpoklady pro rozvoj všech schopností. Pokud nepoložíme dobré základy v dětství, tak se celý koncept člověka a jeho života zhroutí. Pro výchovu, která má být funkční je nutné vycházet ze stanovení cíle, který Komenský nachází v harmonickém vývoji lidské osobnosti, souznění člověka s přírodou, lidmi i Bohem. *„Dítě je bytost, která má právo na vcítění se do jejich potřeb, bytost mající právo na lásku a bezpečí, právo na úctu a respekt. Dítě vyžaduje péči a ochranu a toto vše mu má být poskytováno jako samozřejmý předpoklad dalšího rozvoje“* (Oprávilová, Uhlířová, 2017, s. 14). Obsah výchovy je pojímán jako celek, který není rozdělen na jednotlivé složky a měl v pojetí Komenského odpovídat přirozenému vývoji člověka a věkovým zvláštnostem. Komenský klade důraz na zdravý tělesný rozvoj dítěte, rozvoj jemné a hrubé motoriky, rozvoj smyslů, rozvoj poznávacích procesů, rozumových schopností a dovedností, systematizaci vědomostí šestiletého dítěte, postupný rozvoj a čistotu jazyka, estetickou výchovu, se zdůrazněním hudební výchovy, náboženskou výchovu, mravní výchovu s důrazem na kázeň a citovou výchovu (Mišurcová, In Uhlířová, 1992).

Vracíme se k J. A. Komenskému, protože historická výpověď je nám východiskem pro pochopení současnosti. Pohled do minulosti nám umožňuje lépe pochopit dnešní svět, poznat jeho vady a svět zlepšit tak, aby lidskost v našem světě měla přednost před technickým a ideologickým ovládnutím světa (Patočka, 1958).

Centrální problémem Komenského je člověk, a tedy výchova člověka vůbec. Výchova, ne jako pouhá příprava pro vlastní život, nýbrž výchova jako samostatná hlavní složka a páteř života sama. Čím jsou Komenského myšlenky v jeho době převratné a v čem i pro nás příkladné? V tom, že promýšlí systém výchovných příležitostí, které je třeba poskytnout každému člověku, má-li se stát člověkem. Komenský vidí, že pravá lidská společnost je společnost výchovy (Patočka, 1958).

1.2 Školka J. V. Svobody, pracovní program pro nejmenší

J. V. Svoboda (1800-1844) byl český pedagog a průkopník domácí tradice národní výchovy v duchu Komenského didaktických zásad. Jeho spis „*Školka čili prvopočáteční praktické, názorné, všestranné vyučování malých dětí k věcnému vybroušení rozumu a ušlechťení srdce s navedením ke čtení, počítání a rejsování pro učitele, pro pěstouny a rodiče*“ (1839) poskytuje řadu myšlenek, které jsou i dnes zásadní a velmi cenné. Spis je zpracován na základě důkladných teoretických znalostí a na podkladě cílevědomé praxe.

Svobodův spis „*Školka*“ pokládáme za další systémově pojatý pokus o vypracování metodiky předškolní výchovy a počátečního vzdělávání. Svobodovi šlo především o všestrannou výchovu jedince, která vycházela z rozumové, tělesné, estetické a mravní výchovy. „*Všestranností rozuměl Svoboda stálé rozvíjení dětských schopností a vlastností rozvoj těla i ducha, stálý zřetel k tomu, aby vzdělání věcné bylo spojováno s rozvojem řeči a výchovou nábožensko-mravní, podobně jako stanovil Komenský obsah vzdělávání ve Velké Didaktice a v Informatoriu školy mateřské*“ (Čapková, 1958, s. 172).

Děti si už ve školce měly osvojit hravým způsobem i základy trivia. „*Skutečnost, že Svoboda zařadil počátky trivia, souvisela opět s potřebami dobového vývoje třicátých let obrození, aby se děti včas vzdělaly na základě mateřského jazyka*“ (Čapková, 1958, s. 172). Výuka měla usnadnit českým dětem nástup do škol, které byly německé. „*Svoboda uvedl do praxe to, co Komenský sám nemohl uskutečnit, totiž to, že jeho myšlenkami a metodami budou rozvíjeny české děti*“ (Oprailová, Uhlířová, 2017, s. 24).

Lze tedy plným právem říct, že Svoboda navazuje na ideu školy mateřské společně s ideou školy národní s mateřským vyučovacím jazykem.

„Svoboda citlivě reagoval na požadavky, jež přinášela doba. Svým laskavě domácím pojmenováním „školka“ naznačil cestu, kterou se vydalo předškolní vzdělávání. Lze ho považovat za důstojného předchůdce v tvorbě všech dalších osnov, programů, vzdělávacích plánů a kurikul“ (Opravilová, 2016, s. 26).

1.3 Ústav u sv. Jakuba v Praze

Myšlenka zřídit veřejné zařízení pro české předškolní děti, které by respektovalo specifika předškolního věku a kde by o děti pečovaly ženy je spojována se jménem Marie Riegrové. Hlavním cílem předškolní péče byla pomoc sociálně potřebným rodinám a odvrácení hrozby poněmčování českých dětí (Lenderová, Rýdl, 2006). První česká kopie francouzského *salle d'asile* byla otevřena 1. ledna 1869 u svatého Jakuba v Praze na Starém Městě. Pro nově vzniklé zařízení bylo navrženo, aby se eklektickým způsobem užilo všeho, co je z dosavadních výchovných koncepcí české, německé a francouzské nejprospěšnější. Inspirace Komenského odkazem byla zřejmá a respektovala zásady Informatoria školy mateřské (Rýdl, Šmelová, 2015).

„Základním prostředkem výchovy v mateřské školce bylo hromadné učení dětí. Hlavní metodou byla metoda slovního výkladu, které mohla pěstounka použít v náboženství, při věcném poučování a v mravouce; kromě ní předváděla vychovatelka při ručních pracích jednotlivé úkony; děti ji napodobovaly a zkoušely činnosti současně s ní. Při názorných metodách se používalo pomůcek, zejména obrazů“ (Mišurcová, 1980). Skutečnost, že obsah byl dětem předáván školskými metodami, měl své částečné zdůvodnění v celé vnitřní organizaci i v tom, že předškolní zařízení byla dětmi velmi přeplněna. Např. na počátku roku 1871 navštěvovalo mateřskou školku u sv. Jakuba 125 chlapců a 122 děvčat, o něž se staraly pouze dvě učitelky.

Právní ukotvení veřejné předškolní výchovy a zkvalitnění veřejného školského systému nastalo přijetím Říšského zákona o obecném školství ze 14. května 1869, známý jako Hasnerův zákon. Do zákonné normy zahrnul poprvé i předškolní instituce a určoval podmínky pro jejich fungování (Kasper, 2008). V §10 **O školních zahrádkách (školách mateřských) a ústavech jim příbuzných.** *„Při jednotlivých školách mohou podle zvláštních potřeb místních zřízeny býti školy pro opatrování, vychování a vyučování dítek*

ke škole ještě nepovinných...“ v § 27 se stanoví, že: „Při každém ústavě (učitelském) zřídí se za příčinou praktického vzdělání chovanců škola obecná, jako škola cvičná a vzorná, a při každém ústavě ku vzdělání učitelek zřídí se také škola mateřská“ (62/1869, Ř.Z.). Teprve když školský zákon z roku 1869 určil obecným školám povinnost poskytnout všem dětem znalost čtení, psaní a počítání, byl vytvořen předpoklad k tomu, aby byla didaktická funkce předškolním institucím odňata. Prováděcím předpisem č. 4711 z 22. června 1872, byl z činností odstraněn požadavek na výuku trivia. Výnos rozlišoval tři veřejné předškolní instituce: mateřské školy, dětské opatrovny, jesličky. Opatrovny a jesličky měly podobu ústavů pečovatelských, mateřským školám byl určen vyšší cíl, a to vychování (Opravilová, Uhlířová, 2017). Cílem škol mateřských bylo podporovat a doplňovat domácí výchovu dětí, připravovat děti na vyučování ve škole obecné. §1 *„Účelem školy mateřské jest podporovati a doplňovati domácí vychování dítek v tom věku, kde jsou ještě povinny do školy choditi, připravovati tedy dítky k vyučování ve škole obecné spořádaným cvičením těla a smyslů jakož i přirozeným vzděláváním ducha“ (108/1872 Sb.).*

Tímto nařízením začaly do obsahu činností v mateřských školách pronikat Fröbelovy představy o řízené hře. V dalším vývoji mateřských škol postupně docházelo k jisté míře formalizace hravých metod a forem práce, což začalo vzbuzovat silnou kritiku. *„Evidentní nerovnováha mezi výchovnou praxí v mateřských školách a novými poznatky teorie postupně vyvolala potřebu změny, která neměla být vedena pouze zákonným nařízením shora, ale přímo vycházela z nového pohledu na dítě a na smysl výchovné činnosti“ (Opravilová, 2016, s. 28).*

2 Proměny předškolní výchovy na počátku 20. století

2.1 Reformní hnutí, hnutí za novou výchovu

Rozpory mezi tradiční podobou školy a novými pohledy na dítě se výrazněji projevily v reformním hnutí, které počínalo koncem 19. století a plně se rozvinulo ve dvacátých a třicátých letech 20. století jako reformní pedagogika. Reformní hnutí reaguje i na koncepci předškolní výchovy, která je svázána fröbelismem a nedává dítěti prostor, aby bylo dítětem a bytostí, která je svobodná a respektovaná. Dosavadní předškolní výchova založená na napodobování modelu obecné školy neobstála. Učitelé chtěli novou školu, kde učit se znamená získávat zkušenosti vzniklé, při přirozeném a samostatném styku dítěte s obklopujícím světem. Nová výchova objevuje dítě na základě pedocentrismu. Pedocentrismus je pedagogický směr, který cíle výchovy a vzdělání zcela podřizuje zájmům a potřebám dítěte (Kořátková, Průcha, 2013).

Základním východiskem reformní pedagogiky je nové pojetí dítěte, které se dostává do centra pozornosti, a všechno se odvíjí podle jeho individuality. Cíle, obsah a metody vyučování se podřizují jeho potřebám a zájmům. Dětství v novém pojetí není chápáno jako přechodný stav bez vlastní hodnoty, ale je to stav, který má hodnotu, a to velice pozitivní (Opravilová in Kolláriková, Pupala, 2010). Reformní pedagogika usiluje i o změnu postavení učitele, který nemá zasahovat do přirozeného vývoje dítěte a stává se jeho průvodcem. Výchova má být přirozená a svobodná. *„Hlavní věcí učitele je: Mít děti rád, umět se vmyslit a vcítit do jejich duševního života, který je spíš konkrétní a obranný než abstraktně vědecký; vyučovat názorně, připínat poučování k tomu, co děti konkrétně vidí ve svém okolí; a vyučování co možná individualizovat. Vývoj školy, v tom je vývoj demokracie (Čapek, 1933, s. 18).*

2.2 Reforma mateřské školy v českých zemích

Základní myšlenky reformního hnutí sjednocuje společné přesvědčení, že výchova má v dítěti rozvíjet především to, co už v něm je, a s čím přišlo na svět. Mateřské školy začaly pochybovat nad školským rázem a didaktickým zaměřením. Poměry v mateřské škole byly nevyhovující a žádaly si změny. Učitelé chtěli novou školu, kde hlavním bodem bude osobnost dítěte. Dítě přijímané s láskou, pochopením, respektem a trpělivou vlídností. Nejdůležitějším životním obdobím je dětství, od kterého by se nemělo předčasně utíkat, jako od něčeho nedokonalého (Opravilová, 2016).

Z myšlenek reformního hnutí vyšla v českých zemích tvůrčí činnost praktiků, která se zakládala na změně v práci s dětmi a celkové „opravě“ školy. Nová výchova potřebovala citlivý přístup k dítěti, úctu, lásku a prostor pro svobodu dítěte. Hlavními iniciátorkami reformního hnutí, které ovlivnily praxi mateřských škol byla v Čechách Ida Jarníková (1879-1965) a na Moravě Anna Süsová (1854-1941).

2.3 Ida Jarníková, představitelka reformy mateřské školy v Čechách

Ida Jarníková (1879-1965) byla významnou pedagogickou osobností a představitelkou koncepčních návrhů pro nově pojatou mateřskou školu. Praktický návod, jak pracovat v mateřské škole, přinesla v knize: „*Index pomůcek pro školy mateřské a nižší třídy škol obecných*“ (1908). Kniha je souhrnem abecedně sestaveného seznamu pramenů písní, vyprávění, říkadel, her a zábavek, které rozdělila do čtyř oblastí: *Člověk, Zvířata, Rostliny, Různé* (Bartušková, 1974). Základy předškolní výchovy popsala v příručce: „*Školy mateřské, jejich význam, účel a organizace, jakož i úřední předpisy*“ (1926), která na základě komparace se zahraničními zdroji obsahuje cíl, obsah, metody a organizační politiku mateřské školy. Kniha je rozdělena do třech kapitol: ústavy; personál; nařízení, zákony a předpisy. Jarníková zdůrazňuje význam péče o děti předškolního věku a nutnost hry v dětství (Jarníková, 1931). Při detailní analýze této příručky můžeme spatřovat obrovský přesah do současnosti a aktuálnost myšlenek, které jsou sto let staré. Úvodní kapitola je věnována mateřské škole, která má doplňovat rodinnou výchovu a umožňovat dětem se stýkat se svými vrstevníky. Jarníková se zamýšlí nad tím, jak by měl vypadat život ve škole mateřské, jaké činnosti a proč mají být pro děti připravovány. Velkou

pozornost věnuje dennímu režimu, začátku školního roku, společnému stravování, hygieně a slušnému chování, školní dokumentaci.

Od roku 1927 byl promyšlen *Výchovný program mateřské školy*, který měl významný přínos pro rozvoj předškolního kurikula. Z hlediska praktického, teoretického a metodického pojetí šlo o rozvíjení myšlenek, které byly podobné stávajícímu kurikulu. Cílem programu nebylo předložit přesný popis činností a návod pro práci s dětmi, ale samostatně vymyslet vlastní činnost ve prospěch dětí. Výchovný program se stal stěžejním dílem a prvním pedagogickým dokumentem pro tvorbu metodických materiálů pro předškolní vzdělávání (Šmelová, 2012). Tímto programem chtěla Jarníková přispět k pochopení nových problémů ve výchově, či alespoň ke vzbuzení zájmu o ně. V knize často cituje významné české pedagogické osobnosti J. A. Komenského a J. V. Svobodu (Jarníková, 1927).

2.3.1 Anna Süssová, představitelka reformy mateřské školy na Moravě

Vůdčí osobností na Moravě byla **Anna Süssová** (1851-1941), která své reformátorské požadavky uplatnila v mateřské škole, kterou zřídila v Brně. I ona formovala své požadavky na odstranění vad z výchovy a jejich nápravu popsala v knize: *„Kam jsme dospěli v hromadné výchově dětí“* (1912). Základní nedostatek spatřovala ve školském výchovném rázu.

Cílem výchovy pro Süssovou bylo *„podporovati přiměřeným zaměstnáním vývoj těla, aby nabylo potřebných vlastností pro výchovu rozumovou v době pozdější“* (Süssová, 1912, s. 51). Prostředkem k dosažení cíle byla volná hra, tělocvik, vypravování, cvičení paměti a lehká zahradní práce. Promýšlela i o uspořádání mateřské školy. Požadovala, aby výchova probíhala na základech rodinné výchovy s upraveným prostředím, kde mají děti prostor pro hru a pohybové aktivity. *„Zrovna jako se zřizuje na škole obecné tělocvična jen ve výjimečných případech a tělocvik se pokládá za věc vedlejší, tak i při mateřských školách druhá místnost – herna-obyčejně chybí a tam, kde je, velice zřídka se jí používá. O nějakém nábytku vhodném pro hernu není ani řeči a rozvrh hodin po způsobu školském sestavený a dosud užívaný dává pěstounce takřka na ruku, aby s dětmi volného, tělesného pohybu neprováděla“* (Süssová, 1912, s. 22).

Špatné poměry v mateřských školách viděla v nevhodném vybavení pro děti a rozčlenění tříd. Své požadavky na obnovu mateřské školy shrnula v reformním návrhu. V § 7 požadovala rozdělení mateřské školy na dvě místnosti a zahradu. Místnosti měly být dostatečně prosvětlené a prostorné, vybaveny lavičkami a úložným prostorem. Židle pro děti měly mít tři různé velikosti a školní lavice pro děti měly nahradit okrouhlé stoly. (Süsssová, 1912). Přínos Anny Süssové, spočívá v tom, že upozornila na přirozené potřeby dítěte a zahájila obrat v přístupu ke vzdělání. Požadavek mobilních židliček a stolků místo pevných lavic byl přímo revoluční (Opravidlová, 2016).

Na základě usnesení prvního sjezdu českého a slovenského učitelstva, v červenci 1920, byl podán návrh zákona o předškolních institucích. Návrh zákona o mateřských školách vymezoval účel mateřských škol, definoval mateřskou školu jako samostatnou instituci a byl vznesen požadavek na vysokoškolské vzdělání (Bartušková, 1974). Návrh zákona, který procházel připomínkovým řízením byl nakonec roku 1930 odložen na neurčito s odůvodněním, že hospodářská krize nedává možnost jeho uplatnění a naplnění.

3 Proměna předškolní výchovy po druhé světové válce

3.1 Vývoj předškolní výchovy v letech 1945-1948

Mnichovská dohoda, okupace a druhá světová válka (1938-1945) znamenaly zásah do nadějného vývoje Československa, a tedy i předškolního vzdělávání. Pedagogice tím přerušily snahy reformního hnutí. Hlavním úkolem v překonání důsledků války bylo obnovení jak národního hospodářství, tak samozřejmě i celé sítě vzdělávacích zařízení včetně mateřských škol, která se zmenšila na třetinu. V českých zemích bylo jen 921 mateřských škol proti 1587 českým školám koncem roku 1937 (Bartušková, 1974). „*Význam mateřských škol se u nás šíří a prohlubuje. Jejich počet se za první rok od květnové revoluce více než ztrojnásobil*“ (Vrána, 1946, s. 357). V poválečných letech se instituce rychle obnovovaly a budovaly tak, aby odpovídaly nárokům stoupajícího počtu zaměstnaných žen (Mišurová, 1982).

Při zvyšování počtu mateřských škol vzrůstala i potřeba dalších kvalifikovaných pedagogů, čímž se vytvořila příznivá situace k prosazení reformního požadavku vysokoškolské přípravy učitelek. „*Počíná-li si nemoudře vychovatelka dítěte ve věku předškolním, nikdo nikdy již nenapraví chyby, jichž se dopustila. Pokládáme za správný návrh vysokoškolského vzdělání učitelstva, který dává kandidátům učitelství tím širší a hlubší pedagogické vzdělání, čím mladší jsou děti, které tyto kandidáti mají v budoucnu vychovávat*“ (Vrána, 1946, s. 334).

V dekretu prezidenta republiky č. 132 o vzdělání učitelstva z 27. října 1945 bylo v § 1 stanoveno: „*Učitelé škol všech stupňů a druhů nabývají vzdělání na pedagogických a jiných fakultách (odděleních) vysokých škol*“ (132/1945 Sb.). Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy zahájila 15. listopadu 1946 svou činnost a mezi posluchači byli i kandidáti učitelství na školách mateřských. Věřilo se, že reformní požadavek vysokoškolského vzdělání, vyjádřený v roce 1908, byl konečně naplněn (Opravilová, Uhlířová, 2017). „*Pro mateřské školy bychom měli mít nejlepší učitelky ze všech školských kategorií a školských stupňů. Požadavek se může zdát přemrštěný, ale není, jestliže pochopíme, jak velký, zodpovědný a obtížný úkol svěřujeme učitelkám mateřských škol. Počíná-li si nemoudře vychovatelka dítěte ve věku předškolním, nikdo nikdy již nenapraví*

chyby, jichž se dopustila. Proto také pokládáme za správný návrh vysokoškolského vzdělání učitelstva“ (Vrána, 1946, s. 334).

K celkovému posílení kvality předškolní výchovy vycházely odborné publikace, které navazovaly na myšlenky reformního hnutí. První děkan Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, profesor Otokar Chlup (1875-1965), věnoval pozornost mateřské škole a jejímu postavení v systému veřejné výchovy v textu *Výchova dítěte v době předškolní* (1948). Ve svých sbornících *Mateřská škola* (1928) a *Nová škola mateřská* (1929) naléhá na zákonnou úpravu tohoto stupně školy.

Ve snaze završit reformu české mateřské školy sestavil Stanislav Vrána (1888-1966) v roce 1946 „skupinu odborníků a starostlivých přátel českého dítěte předškolního věku.“ Tato skupina pomohla k přípravě programového dokumentu, který řešil otázky předškolní pedagogiky. Text, **Česká mateřská škola do nového údobí (1946)**, přináší pohled odborníků na nové pojetí dítěte. „*Jsmo ještě mnoho dlužni československému dítěti. Přesto, že kde, kdo o něm říká, že v něm spočívá národní záchova, stále ještě stojí za dveřmi veřejného zájmu, odstrkováno a odháněno od stolu národní hojnosti. Snad proto, že je tak malé, že se nedovede bránit a že nemá loktů. A přece, nic naplat, každý by si měl u nás uvědomovat, že na tomto bezbranném předškolním dítěti opravdu spočívá naše budoucnost. Na něm na malém a bezbranném nakonec bude záležet, zda národ bude velký a branný“ (Vrána, 1946, s. 6).*

Skupina odborníků navazovala na individuální přístup k dítěti v návaznosti na myšlenky hnutí za novou výchovu a vracela se k reformním myšlenkám I. Jarníkové. „*Vyučování patří na až na obecnou školu a v mateřské škole všechny poznatky, jichž děti také nabývají, jsou vlastně vedlejším produktem jejich přirozené činnosti a styku s okolním světem. Didaktika mateřské školy zahrnuje nejen nabývání vědomostí, ale i cvičení smyslových schopností, pozornosti, soudnosti, přemýšlení, napodobivosti, tvořivosti, zručnosti, zvědavosti, paměti, řeči a výřečnosti i tělesné obratnosti, odvahy a opatrnosti, jak to formuluje Ida Jarníková. Je to vlastně obsah „pracovního programu“, jak se nyní říká“ (Vrána, 1946, s. 355).*

V duchu reformní pedagogiky a první poválečnou celostátně platnou směrnicí byl **Prozatímní pracovní program pro mateřské školy na školní rok 1945/46**. Program byl rámcový a jeho cílem bylo navázat na program z roku 1938 s uplatněním prvků volné

výchovy (Mišurcová, 1982). Přehled výchovné práce obsahoval šest pracovních oborů: výchovu smyslů, výchovu mravní a společenskou, prvouku, tělesnou výchovu a zdravotní péči, slovní a výtvarný projev (Jírová, 1954).

3.2 Vývoj předškolní výchovy v letech 1948-1989

Změnu spjatou s politickou orientací na SSSR nepřinesl až 25. únor 1948, ale již celá poválečná situace. Avšak 25. únor 1948 byl výrazným mezníkem nejen v politické orientaci, ale i ve vnitřním uspořádání poměrů v Československu. Jedním z prvních aktů při začátkách budování socialismu bylo vydávání i zákonů týkajících se vzdělání. Politické změny, kterými procházela naše výchovně vzdělávací soustava, se promítaly i do celkové koncepce mateřských škol. V návaznosti na politickou situaci postupně docházelo k vydávání normativních materiálů, které určovaly cíl, obsah a metodiku výchovné práce v mateřských školách, kde se postupně odrážel vzrůstající vliv sovětské pedagogiky (Pavlovská, 2012).

Zákon z 21. dubna 1948 č. 95/1948, o základní úpravě jednotného školství (školský zákon) přinesl zásadní změnu začlenění mateřské školy do školského systému a deklaroval mateřskou školu jako první článek školské soustavy. „*§1 (1) Veškeré mládeži se dostane jednotné výchovy a obecního i odborného vzdělání na školách, které tvoří jednotnou soustavu. (2) Podle dalších ustanovení tohoto zákona chodí mládež do školy mateřské ve věku od tří do šesti let. §8 Mateřská škola poskytuje v těsné součinnosti s rodinou dětem od tří let do doby, kdy začnou docházeti do národní školy, výchovnou péči a zdravotní a sociální ochranu*“ (95/1948 Sb.). Mateřská škola začala plnit funkci vzdělávací a poskytovala dětem jednotnou a bezplatnou výchovu (Bartušková, 1974).

Zákon č. 95/1948 započal období socialistického školství, jehož základem bylo vzdělávání na principu jednotné školy. „*Princip jednotné školy spočívá v tom, že poskytuje veškeré populaci mládeže obsahem a kvalitou rovnoměrné vzdělávání od zahájení povinné školní docházky až do určitého věku, a to ve školské instituci téhož typu. Československo zavedlo jednotnou všeobecně vzdělávací školu pro všechnu mládež v roce 1948 jako jedna z prvních zemí na světě*“ (Průcha, 2001, s. 46).

Důležitost byla kladena na výchovu osobnosti s takovými rysy, kterými se vyznačuje „*člověk socialistické společnosti*“. Docházelo k odřikání všech pozitivních znaků, které do výchovného paradigmatu přineslo reformní hnutí. Požadavek neindividuálního rozvoje jedince se stal pro

totalitní režim vítaný. Zájmy společnosti byly nadřazeny nad zájmy jedince a tento výchovný model označujeme pojmem sociocentrický nebo ideologicky-výchovný model (Opravilová, 2016). „*V období socialismu a přechodu ke komunismu existují u nás reálné podmínky, v nichž se mohou uskutečňovat a rozvíjet ideály a zásady předškolní výchovy, k nimž dospěli největší pedagogičtí myslitelé všech dob. Výchova dětí od nejútlejšího věku má směřovat k plnění obecného cíle komunistické výchovy, k všestrannému rozvoji dítěte. Z toho vyplývá, že děti musíme vychovávat tak, aby byly schopny v komunismu žít, tvořit a pracovat*“ (Jírová, 1960, s. 7).

Sociocentricky zaměřené mateřské školy charakterizoval důraz na vnější pořádek, přesná časová i prostorově ohraničená organizace činností, převaha frontální výuky, práce se skupinou dětí stejného věku, která se dala pohodlně organizovat. Převažoval direktivní přístup a tendence s dítětem manipulovat. Místo individuálního přístupu se zdůrazňoval princip kolektivní. „*Vodítkem práce učitelky v mateřské škole byly zásady: cílevědomosti a ideovost, spojení kolektivní výchovy s individuální péčí o děti, jednotnost a důslednost požadavků výchovného působení, přiměřenost a posloupnost, názornost, uvědomělost a aktivnost, trvalost*“ (Bartušková, 1974, s. 89).

„*Politický rámec idejí sovětské pedagogiky zpochybnil individualizovaný pohled na dítě jako osobnost a svéprávného jedince, který byl zásadní pro reformní pedagogiku. Zlegalizoval unifikující přístup kolektivistické pedagogiky závislé na ideologii a totalitní politice*“ (Opravilová, 2016, s. 35).

Cíle výchovy se začaly odklánět od dítěte směrem k požadavkům socialistické společnosti a do systému výchovné práce začaly pronikat zkušenosti práce sovětských předškolních institucí. „*Krok vpřed v systému výchovy dětí předškolního věku jak v Sovětském svazu, tak u nás určuje nový směr ve výchovně vyučovací práci na mateřských školách*“ (Jírová, 1954, s. 495).

3.2.1 Proměny mateřské školy v období 1948 do roku 1960

Po vyhlášení nového školského zákona č. 95/1948 byl vytvořen Výzkumným ústavem pedagogickým **Pracovní program mateřské školy 1948**. Program odpovídal úpravě jednotného školství, orientoval se na zkušenosti sovětské pedagogiky a výchovu podřizoval celospolečenským hlediskům (Jírová, 1954). Pracovní program, rozdělený na čtyři části, vnesl do mateřských škol usměrnění a systematickosti výchovné práce. První

část stanovovala úkoly mateřské školy, která měla podporovat zdravý tělesný vývoj dítěte, rozvíjet smyslové vnímání dítěte, vytvářet mravní základy a pomoci jim se začleněním do kolektivu (Šmelová, 2004). „Podle tohoto programu mateřské školy vychovávají národně politicky uvědomělé občany lidově demokratického státu, statečné obránce vlasti a oddané zastánce pracujícího lidu a socialismu“ (Oprailová, 2003, s. 30). Druhá část popisovala zásady práce v mateřské škole. Třetí část obsahovala zaměstnání v mateřské škole a čtvrtá část přinášela shrnutý obsah (Bartušková, 1948). „Vcelku možno říct, že pracovní program z roku 1948 byl přínosem proti programům dřívějším. Tím, že neopomíjel žádnou výchovnou složku. Učitelky však většinou nedovedly pro své výchovné působení z něho vytěžit klady, které přinášel. Neuvědomovaly si důležitost jednotlivých výchovných složek, jak je program rozpracovával, a omezovaly často všestranný rozvoj dítěte jednostranným výchovným působením“ (Jírová, 1954, s. 499).

V tomto období docházelo k prohlubování předškolní výchovy a na těchto principech byly zpracovány **Prozatímní osnovy pro mateřské školy 1953**, které se staly první závaznou normou pro práci ve všech československých mateřských školách. Poprvé uváděly rozsah vědomostí, dovedností a návyků pro určitý věkový stupeň, který byl do této doby rozdělený pouze na dvě věkové skupiny, a to mladší a starší. Stanovovaly učitelkám hlavní úkoly a výchovné prostředky, kterými lze výchovně vyučovacího cíle dosáhnout. Jako nový výchovný prostředek se v nich uplatňovalo povinné zaměstnání, které se stalo formou předškolního vzdělávání (Monatová, 1973). „Zaměstnání je plánovaná organisovaná práce s metodicky promyšleným postupem, ke které shromažďuje učitelka všechny děti a vyžaduje, aby se řídily jejími pokyny. Při povinných zaměstnáních pracuje učitelka podle osnov pro mateřské školy, sleduje chování dětí a zajišťuje dosažení stanoveného výchovného a vyučovaného cíle. Povinná zaměstnání se konají v dopoledních hodinách v místnosti nebo venku a trvají u mladších dětí 10-20 minut, u starších 20-30 minut. U nejstarších dětí se zařazuje ještě jedno zaměstnání po odpoledním spánku“ (Prozatímní osnovy 1953, s. 7). Značná pozornost byla věnována průběhu dne v mateřské škole a objevoval se zde pevný, celostátně požadovaný režim dne.

Prozatímní osnovy pro mateřské školy z roku 1953 byly po ověření a úpravách do praxe zavedeny v roce 1955 s názvem **Osnovy pro mateřské školy**. Pokusné osnovy pro

mateřské školy z roku 1958, byly doplněné metodickými poznámkami s názvem **Rok v mateřské škole 1960**.

Příručka obsahovala metodické poznámky k osnovám výchovné práce, náměty pro práci s dětmi a měla učitelkám pomoci při jejich práci. Ukazovala jim, jak vhodně využít nejdůležitějších výchovných prostředků – hry, práce, učení v průběhu roku. Kniha je rozdělena podle ročních období, pro která jsou rozpracovány metodické pokyny k jednotlivým výchovám-tělesné, rozumové, mravní, pracovní a estetické. Konkrétní nabídka cílů je rozdělena pro mladší děti ve věku 3-5 let a starší ve věku 5-6 let. Autorky se obrací na všechny učitelky s prosbou: *„aby shromazďovaly zkušenosti z práce podle této příručky a v kolektivech učitelek mateřských škol o nich diskutovaly, neboť teorie předškolní výchovy se může dále obohacovat jen ve spojení s živou praxí škol“* (Jírová, 1960, s. 6).

3.2.2 Proměny mateřské školy v období 1960 do roku 1968

Obecnou koncepci výchovy a vzdělání v Československu ustálil zákon č. 186/1960 Sb., O soustavě výchovy a vzdělávání (školský zákon). *„Školy a výchovná zařízení tvoří jednotnou školskou soustavu, v níž jednotlivé stupně a druhy škol na sebe organicky navazují a jež umožňuje získat i nejvyšší vzdělání. V této soustavě a) dostává se dětem do šesti let předškolní výchovy v jeslích a mateřských školách...“* (186/1960 Sb. §2). V návaznosti na tento zákon se postupně začal rozšiřovat nový typ zařízení **společné zařízení jesle a mateřská škola**. *„Jesle a mateřské školy mohou být zřizovány jako zdravotní a výchovná zařízení ve společných budovách“* (186/1960 Sb. §3).¹ Tento typ zařízení měl zajistit plynulost výchovné péče v jeslích a mateřských školách, aby přechod z jednoho typu zařízení do druhého probíhal bez adaptačních potíží.

Osnovy výchovné práce pro mateřské školy 1960 byly novým normativním dokumentem určeným mateřským školám. Cíle mateřské školy vycházející z tohoto zákona byly popsány v souladu s hlavními cíli komunistické výchovy: *„tj. pečovat o harmonický rozvoj tělesných a duševních sil dětí, rozvíjet jejich osobité schopnosti a zájmy, formovat žádoucí rysy jejich charakteru, zejména kolektivismu, socialistického poměru*

¹ Jesle a mateřské školy mohly být zřizovány jako zdravotní a výchovná zařízení ve společných budovách. Podrobnosti stanovovalo ministerstvo školství a kultury s dohodou s ministerstvem zdravotnictví.

k práci a společenskému vlastnictví, socialistického vlastenectví a internacionalismu“ (Osnovy výchovné práce pro MŠ, 1961, s. 3). Osnovy výchovné práce mají „*ve stručném úvodu vzletné budovatelské cíle, nicméně celkově jsou v požadavcích reálnější a strážlivější. Akcent na mravní výchovu střídá výchova rozumová. Ústředním problémem se stávají organizační problémy a přeplněnost tříd spojené s denním provozem a modely uspořádání dne“* (Opravilová, Uhlířová, 2012, s. 208). Důraz byl kladen na jednotnost výchovy, posloupnost a všestrannost ve výchově dětí. Jesle měly společně s rodinou pečovat a plnohodnotně rozvíjet dítě od narození do tří let a mateřská škola od tří do šesti let. Výchovnou práci v jeslích, mateřských školách a spolupráci s rodinou bylo potřeba koordinovat tak, aby dítě procházelo promyšleným výchovným působením, které by odpovídalo potřebám dítěte. Mateřská škola pak měla harmonizovat výchovu s předcházejícími a navazujícími institucemi. Jednotný systém pro celé předškolní období měl zajistit souvislé výchovné působení, kdy se formuje základ osobnosti dítěte.

Mateřská škola v této době plnila dva hlavní společenské úkoly. Zajišťovala vyšší úroveň výchovy a vzdělávání předškolních dětí a umožňovala ženám – matkám účastnit se politického, hospodářského a kulturního života (Bělinová, 1967). Učitelky si podle osnov vytvářely výchovné plány a týdenní přípravy pro činnosti s dětmi, které vycházely z osnov výchovné práce a dětem nabízely činnosti ze všech výchovných složek. Učitelky promýšlely obsah, postupy, metody a organizaci s ohledem na respektování věku dítěte a jeho individuální vlastnosti (Osnovy výchovné práce, 1961). Definitivní verze osnov s názvem **Osnovy výchovné práce pro jesle a mateřské školy vychází v roce 1963**. Obsah výchovy byl zpracovaný podle jednotlivých výchovných složek do dvou věkových skupin. Východiskem byly předcházející normativní materiály z roku 1958 a 1960. Osnovy byly platné až do roku 1967.

Program výchovné práce v jeslích a mateřských školách z roku 1967 je dalším dokumentem v řadě normativních směrnic, který jasně formuloval výchovné cíle a kontinuálně zaznamenává vývoj Československé předškolní výchovy. Cíl předškolní výchovy vyjadřoval zákon O soustavě výchovy a vzdělání z 15. prosince roku 1960, kdy hlavním cílem bylo postupné vzdělávání dítěte na cestě k povinné školní docházce.

„V souladu s cíli vyspělé socialistické společnosti dostává se v předškolních zařízeních dětem od nejranějšího věku do šesti let výchovy a přiměřené přípravy k základnímu vzdělávání“ (Program výchovné práce v jeslích a mateřských školách, 1967, s. 5).

Program je členěn do dvou částí, pro výchovnou práci v jeslích 1-3 roky a výchovnou práci v mateřské škole 3-6 let. V úvodu každé věkové skupiny, jsou vymezeny věkové zvláštnosti a obsah výchovné práce pro konkrétní věkovou skupinu dětí. Obsah je rozpracován do pěti výchovných složek: tělesná, rozumová, mravní, pracovní, estetická (Program výchovné práce v jeslích a mateřských školách, 1967). *„Výchovné složky jsou v programu vnímány jako komplexní a integrované, rozumová výchova představuje průběžné působení v interakci se všemi ostatními složkami. Realizace vzdělávacího obsahu by měla být tvořivá a citlivá“ (Opravilová, Uhlířová, 2012, s. 216).*

Při plnění výchovných úkolů v předškolních zařízeních se využívalo různých výchovných prostředků, mezi které patřila hra, učení, pracovní činnosti. *„Nejvýznamnějším z nich je hra, která se uplatňuje nejčastěji a nejdůrazněji. Hra má podstatný vliv na rozvoj všech stránek osobnosti dítěte, Zajímavé hry, při nichž je dítě aktivní, mobilizují i jeho fyzické síly a dávají mu radost ze života, vzbuzují u něho dobrou náladu. Tím současně přispívají k úspěšnému tělesnému vývoji dítěte a upevňují jeho zdraví“ (Program výchovné práce v jeslích a mateřských školách, 1967, s. 8).* Uspořádání dne nemělo mít pouze zdravotní význam, ale v tomto programu bylo proti předchozím osnovám významným prostředkem výchovy. Mělo být individualizované a pružné, brát ohled na věkové zvláštnosti a potřeby dětí, zejména potřeby spánku. *„Je vhodné přizpůsobovat uspořádání dne i ročnímu období a vypracovat, popřípadě odlišné uspořádání pro léto a pro zimu“ (Program výchovné práce v jeslích a mateřských školách, 1967, s. 13).*

Součástí Programu výchovné práce byla **Metodika výchovné práce v jeslích a mateřských školách** z roku 1967, která učitelkám mateřských škol poskytovala prostor pro volbu konkrétních výchovných prostředků. Metodická část je rozdělena na část po jesle a mateřskou školu. V tělesné, rozumové, mravní, pracovní a estetické výchově se učitelkám mateřských škol dostávala doporučení k činnostem v dané oblasti výchovy se zřetelem na specifika předškolního vzdělávání pro konkrétní věkovou skupinu. V Metodice výchovné práce a Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy se materiál znovu

vrací k rodině, jako k rovnocennému partnerovi (tj. významný moment změny po roce 1948). „*Pro úspěšnou výchovnou práci v oblasti mravní výchovy je proto nezbytný individuální přístup, tj. dokonalá znalost každého dítěte, která není možná bez těsné spolupráce se všemi výchovnými činiteli, především rodinou*“ (Program výchovné práce v jeslích a mateřských školách, 1967, s. 7).

V Metodice nalezneme i důraz na tolik nezbytný individuální přístup učitelky k dítěti. „*Při organizování života ve větším kolektivu stejně starých dětí je nutno uspokojovat individuálně různou potřebu dětí zaměstnávat se společně i touhu dělat si po určitou dobu to, co samy chtějí*“ (Bělinová, 1967, s. 140). V závěru Metodiky je důležitá kapitola, která je věnována dětem vyžadujícím zvýšenou pozornost a uvádí doporučení, jak přistupovat k dětem: nově přijatým, s tělesnými vadami, opožděným ve vývoji, nemocným, neklidným vzdorovitým, agresivním, pasivním bojácným, nemluvným, s koktavostí, s poruchami spánku, s nechutenstvím a dětem, které se pomočují (Bělinová, 1967).

Ukázka spolupráce mezi rodinou, jako prvotním výchovným prostředím a mateřskou školou - „*Zvýšenou pozornost je nutno věnovat nově přijatým dětem, ale i těm, které se vracejí do kolektivu po dlouhodobé absenci. I když většina dětí se dobře adaptuje na nové prostředí jeslí nebo mateřské školy, může část dětí změnu životních zvyklostí pociťovat nelibě a reagovat změnami v chování. Jak bude adaptace probíhat, záleží na mnoha okolnostech... Velice záleží na předchozím způsobu výchovy. Děti, o něž bylo příliš úzkostlivě pečováno a jež byly chráněny před širším společenským prostředím, hůře snášejí vstup do kolektivu...V zásadě, čím je dítě mladší, tím více se snažíme neměnit příliš náhle způsob jeho života. Navozujeme styk s rodinou ještě před přijetím dítěte. V rodině musí být vytvořeno ovzduší radostného očekávání, aby se dítě na vstup do jeslí nebo mateřské školy těšilo* (Bělinová, 1967, s. 265) – ukazuje na nezbytnost společného postupu.

3.3 Proměny mateřské školy v období 1968 do roku 1989

V roce 1968 se na krátký čas objevily snahy o demokratizaci společnosti. Potlačěním Pražského jara 1968 a po roce 1970 (normalizace) se znovu v historii prosadila násilná orientace na SSSR, která se odrazila i v ideovém pojetí vzdělávacích dokumentů. Silný prosovětský vliv vedl k opětovnému zdůrazňování kolektivní výchovy. Společnosti byla nucena filosofie marxismu-leninismu a cíle Programu výchovné práce byly zaměřeny ideově. „*Cílem výchovy v socialistické společnosti je všestranný rozvoj osobnosti člověka, jeho*

příprava k angažované činnosti pro socialistickou společnost a její další vývoj ke komunismu. Výchova v socialistické společnosti je velkou cestou k budoucnosti. Probíhá v podmínkách konkrétní historické etapy budování a rozvíjení socialistické společnosti a současně je to výchova pro komunistickou budoucnost“ (Bartušková, 1974, s. 16).

*„Období normalizace, poznamenané všeobecnou snahou o akceleraci celého systému výchovy a vzdělávání, dává v roce 1975 vzniknout **Pokusným osnovám pro mateřské školy pro věk 5-6 let**“ (Opravilová, 2003, s. 31). Osnovy obsahovaly základy prvopočátečního vzdělávání a jejich cílem bylo zajišťovat všestranný a harmonický rozvoj dítěte, které v šesti letech bude po všech stránkách způsobilé pro počátek soustavného vyučování a bude připravené pro přechod do prostředí základní školy. „Příprava dětí na práci v prvním ročníku není záležitost krátkodobá. Úspěšné splnění tohoto úkolu je výsledkem všestranné výchovné práce od vstupu do mateřské školy. V posledním roce docházky je příprava intenzivnější a cílevědomější“ (Bartušková, 1974, s. 233).*

Pokusné osnovy určovaly rozsah znalostí a dovedností, které si měly děti osvojit každodenními dvěma dopoledními zaměstnáními. Všestranný rozvoj dětí učitelka uskutečňovala plněním úkolů jednotlivých složek výchovy, které byly konkretizovány v obsahu stanoveném osnovami práce v mateřské škole. Představovaly vodítko, jak s dětmi pracovat, ale nedávaly prostor pro individuální potřeby dítěte. Radostný prožitek a hravost dětí se z mateřských škol vytrácely. Děti byly často přetěžovány a práce mateřské školy dostávala postupně školský charakter (Šmelová, 2012). „Nový obsah práce s dětmi v mateřských školách a zejména zabezpečení dobré školní přípravy všech pětiletých dětí na vstup do 1. ročníku základní školy je i jedním z důvodů opravňujících ke zkrácení prvního stupně základní školy z pěti na čtyři roky, přičemž se počítá na takto zkráceném prvním stupni s novým obsahem a strukturou učiva“ (Další rozvoj, 1976, s. 31).

Požadavky socialistické společnosti pro oblast výchovy a vzdělávání mládeže vytyčoval dokument z roku 1976 - **Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy**. Představoval dlouhodobý program rozvoje výchovy a vzdělání v Československu a byl vybudován jako jednotný celek. „Cílem předškolní výchovy je zabezpečovat všestranný a harmonický rozvoj co největšímu počtu dětí od raného věku do šesti let v souladu s jejich věkovými zvláštnostmi a zvláštnostmi tak, aby v šestém roce života byly úspěšné se soustavně vzdělávat v základní škole“ (Další rozvoj 1976, s. 1).

Zákonem o školských zařízeních č. 76/1978 Sb. byla upravena školská zařízení, která byla součástí školské výchovně vzdělávací soustavy. K jeslím a mateřským školám byla zařazena i společná zařízení jesle a MŠ a dětské útulky. Cíl předškolní výchovy byl popsán v §2 *„Předškolní výchova zabezpečuje uspokojování přirozených potřeb dítěte a rozvoj jeho osobnosti; probíhá ve spolupráci rodiny a předškolního zařízení“*. Podmínky mateřských škol upravoval §3(1) *„Předškolními zařízeními jsou mateřská škola a speciální mateřská škola. Mateřská škola s jednou třídou má nejméně 15 dětí, mateřská škola se dvěma a více třídami má nejméně v průměru 18 dětí ve třídě. Je-li v obci pouze jedna mateřská škola s jednou třídou, má nejméně 13 dětí, mateřská škola se dvěma a více třídami má nejméně v průměru 16 dětí ve třídě. O výjimkách rozhoduje krajský úřad“* (76/1978 Sb.).

Pro jesle a mateřské školy na základě tohoto dokumentu byl vydán nomenklaturní materiál s názvem **Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy 1978**, jehož platnost téměř beze změny je až do roku 1989. Konkretizace obsahu i postupů byla doplněna Metodikami výchovné práce v předškolních zařízeních, díl I. Jesle, díl II. Mateřská škola (Syslová, 2012). *„Program se stal normou pro výchovu v jeslích a mateřských školách, byl propracován tak, aby se stal organickou součástí systému komunistické výchovy v jednotné škole, aby realizoval jeho základní principy vzhledem ke specifčnosti předškolního věku“* (Mišurcová, 1982, s. 50).

„Princip předškolní výchovy vycházel z vedoucí tendence výchovného přístupu, který byl nadřazen celému obsahu, metodám a prostředkům výchovy. Vycházel z klasiků marxistické předškolní výchovy, N. K. Krupské a A. S. Makarenka. Za základní principy socialistické předškolní výchovy byly považovány demokratismus, kolektivismus, ideovost a vědeckost“ (Bělinová, 1982, s. 30).

Mezi výchovné prostředky využívané v mateřské škole byla znovu zařazena-hra, učení, práce, slavnosti a zábava. Hra byla využívána systematicky jako výchovný prostředek a byla základní činností dítěte předškolního věku. Učení dětí probíhalo v podobě dvou řízených zaměstnání, které představovalo formu kolektivního organizovaného učení s důrazem na mravní výchovu dítěte. *„Nároky na obsah i prostředky mravní výchovy je třeba zaměřovat tak, aby živelné reakce dětí byly postupně změněny na chování a jednání mravně motivované, uvědomělejší a cílevědomější v mezích možností dětského smýšlení.“*

Cesta od počátku uvědomění si vlastního „já“ u tříletého dítěte k vědomí kolektivní sounáležitosti pětiletých a šestiletých dětí se neuskuteční v počínajícím mravním vědomí samočinně a živelně, ale musí být výsledkem cílevědomé kolektivní výchovy. U každého dítěte se předpokládá, že před příchodem do 1. třídy základní školy bude schopno navazovat na základní kolektivní vztahy v kolektivních činnostech a uplatňovat v chování počínající kolektivistické mravní vlastnosti“ (Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy, 1978, s. 153-4).

Mravní rozvoj dětí byl zajištěn prostřednictvím přiměřených pracovních činností, jejichž cílem bylo vytvářet a formovat vzájemné vztahy. Princip kolektivismu v socialistické a komunistické předškolní výchově se opět odrážel od myšlenek N. K. Krupské (Bělinová, 1982).

Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy nepřinesl mnoho pozitivního do praxe mateřských škol. Učitelky s dětmi musely plnit velké množství předepsaných úkolů, které jim nedávaly prostor pro práci podle zájmu a potřeb dětí. Práce v mateřských školách byla předimenzovaná a učitelky byly pod velkým časovým tlakem. Děti měly málo času pro spontánní tvořivou hru. Mateřské školy ovládla přeorganizovanost, direktivnost a vytratil se jakýkoliv prostor pro svobodnou činnost dítěte (Šmelová, 2004).

3.3.1 Analýza programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy

Ministerstvo školství ČSR dne 23 prosince 1983 schválilo legislativní dokument **Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy**, který byl platný až do roku 1989. Vycházel z myšlenky jednotné školy, která zabezpečovala rovnost vzdělávání pro všechny děti, byl ideologicky zaměřen a hlavním cílem bylo připravit dítě na socialistickou školu. *„Cíl předškolní výchovy je dán potřebami a záměry společnosti, proto se všestranný harmonický rozvoj dětí v socialistické společnosti od útlého věku zajišťuje v duchu ideových principů socialismu v dialektické závislosti na úkolech i podmínkách jeho budování a obrany“* (Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy, 1984, s. 7). Cíle programu výchovné práce byly formulované převážně školsky. Hlavními cíli bylo u dětí rozvíjet základy vědomostí, dovedností a návyků, rozvíjet myšlení a řeč a připravit je na vstup do základní školy.

Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy byl zařazen mezi nomenklaturní materiály. Byl opět rozdělen na část pro jesle a pro mateřskou školu a popisoval věkové zvláštnosti dětí, uspořádání života dětí a obsah výchovné práce. Program je strukturovaný podle výchovných složek, věkových skupin dětí a podrobně zpracovaných úkolů. *„Politická a společenská situace si vynucuje zařazovat do práce s dětmi promyšlené pěstování širšího okruhu postojů, jimiž by se vyznačovali budoucí občané socialistického státu v období zvýšeného boje za zachování míru. Již v mateřských školách se vytváří základ osobnosti socialistického občana, budovatele a obránce socialistické společnosti. Proto již zde se začíná s komplexním formováním potřebných rysů dětí včetně posilování jejich aktivní přípravy na extrémní situace (ve smyslu zásad Jednotného systému branné výchovy obyvatelstva ČSSR)“* (Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy, 1984, s. 7).

Obsahově byl koncipován tak, že zde byly rozlišeny dlouhodobé požadavky na práci učitelek, cílové požadavky pro dané věkové období a krátkodobé dílčí cíle. Základním výchovným prostředkem byla hra, učení, práce a zábavné činnosti (Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy, 1984). Obsah předškolního vzdělávání v Programu výchovné práce byl velmi konkrétně formulován v podobě podrobných úkolů pro děti, který přinášel určitá rizika v rozvoji dítěte (např. přetížení dítěte, nerespektování individuálního přístupu...). Skupinová zaměstnání mohla vést k potlačení individuality dítěte, kdy spontánní činnosti, byly nahrazeny činnostmi záměrně organizovanými. Řízené činnosti vytěsňovaly přirozené aktivity dětí a přispívaly k omezování individuálních zájmů a potřeb dítěte. Striktní dodržování režimu dne a přesné plnění činností vedly k direktivnímu zacházení s dítětem. Nově se v Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy objevuje pojem rekreační činnosti, které byly vlastně novým označením pro slavnosti a zábavu. *„Rekreační a zábavné činnosti mohou sloužit jako výchovný prostředek jen tehdy, jsou-li sestrou či učitelkou dobře připraveny a promyšleny... Nesmějí nikdy ztrácet radostné ladění. Proto je nelze zatěžovat úmorně nacvičovanými činnostmi“* (Program, výchovné práce pro jesle a mateřské školy, 1984, s. 11).

K Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy vzniklo postupně, do roku 1988, 11 metodických příruček podle jednotlivých výchov. Metodické příručky sloužily jako inspirativní materiály k tomu, aby si každá učitelka mohla přizpůsobit vlastní program konkrétním podmínkám mateřské školy. Ukázalo se však, že se učitelky obtížně v těchto materiálech orientují, a proto jim byly nabídnuty tzv. „Časově tematické plány“, které byly téměř jediným používaným zdrojem výchovně – vzdělávací činnosti (Opravilová, 2003).

„Vzdělávání dětí v totalitním režimu přinášelo mnoho rizik. Těmi se zabývala longitudiální studie z let 1980-1989, jejíž součástí bylo šetření v mateřských školách. Formulováno bylo dvanáct rizik: chybějící postupná adaptace, vysoký počet dětí na třídách a absence individuální práce s dětmi, výchovná zaměstnání, které dostatečně nerespektují individuální tempo dětí, čímž vzniká chronická situace spěchu, mylné chápání MŠ jako přípravy na základní školu, převládající řízené činnosti ve vnuceném tempu místo činností spontánních, přílišné akcentování rozvoje intelektových funkcí na úkor ostatních, zejména emocí“ (Pavlovská, 2012, s. 72).

Dostál, Opravilová (1988) uvádějí, že většina odpovědných učitelek i v době totality hledala způsoby, aby naplňovala humanistické poslání mateřské školy. Oba zmínění autoři i v době komunismu ve svém díle uvádí, že učitelka mateřské školy je činitelem, který přetváří současnou kulturu, techniku i civilizaci v důvěrnou atmosféru dětského světa. Dětská hra, radostná nálada a partnerství s dětmi jsou nezbytné pro spontánní a uvolněné jednání. Manipulování s dítětem a necitlivé ovládnutí, které vzniká z nedostatku pochopení, trpělivosti a času je nepřijatelné. *„Při vytváření podmínek pro hru i při úpravě prostoru pro ni nelze ovšem nikdy zapomínat, že nejdůležitějším faktorem klidné a tvořivé dětské hry je faktor lidský“ (Dostál, Opravilová 1988, s. 148).*

4 Proměna předškolní výchovy po roce 1989

Listopadové události roku 1989 představovaly ve vývoji českého státu významový mezník, který ukončil čtyřicetileté období komunismu. Politické a společenské změny vyvolaly snahy o proměnu vzdělávacího systému, který by korespondoval s domácími tradicemi a také se základními trendy školství v západní Evropě. Vývoj českého školství, tedy i předškolního vzdělávání, procházel řadou významných změn, které ovlivňovala politická, ekonomická i celospolečenská situace. Po roce 1989 byly výrazné tendence odstranit vše, co souviselo s totalitním režimem. Do popředí vstupovaly snahy o nastolení základů demokracie (Straková 2013; Opravilová 1993).

Ke klíčovým principům proměny českého školství po roce 1989 patřila myšlenka humanizace školy. Těžištěm humanizace je výrazné zesílení antropologické orientace chápané jako „obrat k dítěti“ v duchu filosofie osobnostního přístupu. V pojetí humanismu je škola vnímána jako služba dítěti. Proměna školy vycházela z nutnosti změny celkového klimatu školy, se kterým souvisela proměna cílů, obsahu a metod vzdělávání. Proměna měla i zásadní vliv na změnu přístupu pedagogů k dětem a jejich komunikaci s nimi. Hlavním principem proměny českého školství po roce 1989 se stal nedirektivní, partnerský přístup k dítěti, založený na pochopení, úctě, respektu, důvěře, toleranci (Helus, 2004). Fáze proměny, kterými procházelo české školství po roce 1989 rozděluje Kotásek (2009) do čtyř hlavních období.

- Dekonstrukce 1990–1991 je prvním obdobím proměny, ve které docházelo k celkovému odmítání vzdělávacího systému předchozího režimu.
- Parciální stabilizace 1991–2000 je druhou částí proměny, ve které docházelo k analýze předchozího stavu školství a snaze najít určitá pozitiva stavu školství, kterými by se dalo toto období překlenout.
- Systémová rekonstrukce 2001–2004 byla třetí fází, která byla zahájena vznikem *Národního programu rozvoje vzdělávání* (2001) a následnou přípravou vzdělávacích programů.
- Implementace byla závěrečnou fází proměny, ve které došlo k přijetí Školského zákona 2004

4.1 Vývoj předškolní výchovy po roce 1989-2000 (fáze dekonstrukce a partiční stabilizace)

Dne 20. listopadu 1989 byla Valným shromážděním OSN přijata Úmluva o právech a stala se nejrozšířenější smlouvou deklarující lidská práva v celé historii. K Úmluvě se přihlásila i tehdejší Česká a Slovenská federativní republika a 6. února 1991 nabyla účinnosti. Úmluva o právech dítěte zakotvuje etické zásady a mezinárodní normy chování vůči dětem. Úmluva o právech dítěte zachovala princip nejlepšího zájmu dítěte. Stěžejní myšlenkou dokumentu je, že dítě jako každá lidská bytost, má svou hodnotu, důstojnost a základní práva. *„Lze říci, že principy blaha, ochrany, zájmu a participace dítěte představují přístup k dítěti při jeho výchově a vzdělávání. Respektovat práva dítěte, podporovat vytváření sebeuvědomování a sebeuvědomování na základě principů demokratické společnosti vyvolaly potřebu řešit otázky národního kurikula“* (Hejlová 2010, s. 77).

4.1.1 Osobnostně orientovaný model předškolní výchovy, kurikulum předškolní výchovy

V období od roku 1990 do roku 2004 existovalo předškolní vzdělávání bez závazného vzdělávacího programu. Proměna mateřské školy probíhala v tomto období jako ústup od tradičního pojetí předškolní výchovy. Změny, kterými procházely mateřské školy, vycházely přímo od učitelek a byly orientovány na potřeby dětí. Spontánní požadavky a realizované změny vycházely přímo z prostředí jednotlivých mateřských škol, které začaly postupně uplatňovat svoji autonomii. Obecně lze říci, že v tomto období se v předškolní výchově proměňuje základ pedagogické orientace. Tradiční model opouští systém výchovných složek a u zrodu nového kurikula v duchu osobnostně-orientovaného modelu, který byl koncipován v rámci grantového projektu MŠMT ČR v roce 1993, stála doc. PhDr. Eva Opravilová, CSc.

Filozofie osobnostně orientovaného modelu-předškolního kurikula a přístupu k dítěti vycházela z přesvědčení, že je možné navázat na tradice české předškolní výchovy a odkláněla se od modelu výchovně-ideologického (Opravilová, 2011; Havlínová, 1995). Osobnostně orientovaný model předškolní výchovy, spojuje české domácí tradice a základní demokratické principy přístupu k dítěti. Přistupuje k dítěti jako k individuální

bytosti s respektováním jeho přirozených potřeb a vývojových zákonitostí. Dítě je „jedinečná, neopakovatelná bytost, která má již v tomto věku právo být sama sebou, a právě jako taková má být přijímaná i tehdy, když se předpokládaný tvar nenaplní nebo přesáhne“ (Opravilová, In Kolláriková, Pupala 2001, s. 133).

Sociocentrické zaměření na potřeby společnosti a kognitivně orientované vzdělávání se posouvá směrem k pedocentrickému vnímání rozvoje jedince a celé jeho osobnosti (Opravilová 2016). „*Mateřská škola budoucnosti je charakterizována svobodou, neformálností a individualizovaným uspořádáním výchovných a vzdělávacích cílů. Neupřednostňuje intelekt dítěte, ale rozvojem jeho citových, sociálních a volných vazeb zajišťuje pocit jistoty bezpečí a vytváří pro dítě stálou příležitost k sociálně založenému učení a poznávání.*“ (Opravilová, 2003, s. 148).

Kniha *Jaro v mateřské škole* (Opravilová, 1998) se stává prvním kurikulem předškolní výchovy, v návaznosti na další díly, které autorka vydala podle ročních období. Spojuje sociální a individuální rozvoj dítěte, který odpovídá jeho vývojovým možnostem a má své charakteristické znaky. „*Osobnostní přístup je spíše průběžným procesem dynamického, odpovědného, profesionálně založeného rozhodování každé učitelky mateřské školy o vlastních výchovně-vzdělávacích postupech v konkrétním čase a konkrétních podmínkách u konkrétních jedinců*“ (Opravilová, 2003, s. 150).

Osobnostně orientovaný model předškolní výchovy je charakteristický typickými znaky, mezi které patří: Vztah k dítěti; Vztah k rodině; Vztah mateřské školy k počátečnímu vzdělávání; Hra a učení; Alternativnost; Samostatnost, spontánnost, tvořivost; Individualizace. „*Neměli bychom zapomínat, že následující charakteristika modelu působí především ve vzájemné jednotě smysluplných částí mozaiky, z nichž se celkový obraz sestavuje*“ (Opravilová, 2003, s. 150). Hlavním východiskem osobnostně orientovaného modelu výchovy je **šťastné dětství**, které položí základ pro celoživotní cestu.

- **Vztah k dítěti**

Dítě je chápáno jako jedinečná a neopakovatelná bytost, která prožívá své dětství s potřebou rozvinout své individuální možnosti, ke kterým potřebuje podněty a sociální kontakty s ostatními. Změna přístupu mateřské školy k dítěti se projevuje proměnou vztahu učitelky k dítěti. Tradiční nadřazenost dospělého a autoritativní postoj k dítěti ustupuje do pozadí a je nahrazena přátelským vztahem. Přijetí dítěte a uznání jeho osobnosti je v souladu s Listinou základních práv a svobod. Poskytuje dítěti právo na odlišnost od druhých a právo na seberealizaci. Učitelé využívají pozitivní motivaci, která vychází ze zájmu dítěte a umožňuje posílit jeho vytrvalost na cestě za poznáním. *„Mnohdy se nám zdá, že osobnostní pojetí dítěte před námi otevírá neprobádaný prostor bez hranic. Je to prostor, v němž chybí spolehlivé mezníky, vyznačené trasy a zkušený průvodce, který by nás navigoval. V tomto prostoru se musí každý zorientovat sám, ale pokud se rozhodneme, že si ho sami zmapujeme a dobudujeme, přinese nám to radost a překvapující uspokojení“* (Opravilová, 2003, s. 151).

- **Vztah k rodině**

Bez spolupráce mateřské školy s rodinou nemůžeme naplnit základní cíle osobnostně-orientovaného modelu, který přiznává rodině právo na primární výchovnou odpovědnost. *„Nejde jen o běžné organizačně-provozní kontakty, ale o skutečné partnerství a spoluúčast rodičů ve vzdělávacím procesu“* (Opravilová, 2003, s. 151). Osobnostně orientovaný model nabízí dítěti v mateřské škole podněty, které mu rodina nemůže poskytnout. Prvotním z nich je kontakt s vrstevníky a navazování vztahů ve skupině, mezi další můžeme řadit nabídku pestré škály činností k seberealizaci. Učitelky mateřských škol jsou odborníky na předškolní vzdělávání a ve skupině dětí jsou schopny odhalit i zvláštnosti dítěte v prostředí dětské skupiny a nastoupit cestu kompenzace (může se jednat o dítě nadané nebo se specificky vzdělávacími potřebami).

- **Vztah k počátečnímu vzdělávání**

Pobyt dítěte v mateřské škole je v osobnostně orientovaném modelu chápán jako most mezi preprimárním a primárním světem. Specifickým principem modelu je rozvoj dovedností a schopností dítěte v předškolním období, které se rozvíjí prostřednictvím hry. Děti se učí samostatně jednat, tvořit, respektovat pravidla, naslouchat druhým a srozumitelně se vyjadřovat. Děti se učí prostřednictvím navozených situací řešit problémy,

protože právě nalézáním východiska je mu umožněn jeho vývoj a zrání. Mateřská škola všemi realizovanými aktivitami připívá k tomu, aby byl přechod pro dítě do primárního světa postupný a plynulý.

- **Hra a učení**

Dalším znakem osobnostně orientovaného modelu je využití hry a situačního učení pro rozvoj soustavného vzdělávání. Učení vychází z vlastní zkušenosti dětí a z prožitků, které tyto zkušenosti provázejí. Zahrnuje činnosti založené na samostatné tvořivé hře a experimentaci. Jedná se o učení se skutečným jednáním, které je založené na vytváření a využívání výchovných situací. Tento druh učení vyžaduje dlouhý časový prostor, v němž tento proces probíhá, a souvisí s přirozeným vývojem a zráním dítěte. Dítě se učí zvládat situace typické pro denní prožívání předškolního dítěte, které pak tvořivě rozpracovává v hrách různého typu. *„Situační učení, které přináší srozumitelné, přitažlivé, užitečné a nutné podněty a nároky, představuje přirozený motiv a první krok k samostatnému objevování. Dítě se učí tím, že jedná, koná a prožívá konkrétní situace, a ne tím, že je slovně poučováno ve zvláště vyčleněných didaktických hrách“* (Opravilová, 2003, s. 156).

- **Alternativnost**

Osobnostní orientace předpokládá alternativnost v různých variantách zaměření a strukturování kurikula, v uplatňování metod a forem práce a v organizaci výchovně vzdělávacího procesu. V pojetí osobnostně orientovaného modelu nejde o vytváření závazných norem, protože ve výchově neexistuje jedna jediná cesta k vytčenému cíli, ale jedná se o hledání cest a možností vedoucích k individuálnímu rozvoji dítěte. *„Každý, kdo hledá alternativní řešení, by si měl vymezit rámec, v němž se bude pohybovat, a pamatovat na to, že alternativa poskytuje svobodu, předpokládá jasnou ideu a velké nasazení a vyžaduje značnou sociální odpovědnost“* (Opravilová, 2003, s. 157).

- **Samostatnost, spontánnost, tvořivost**

Směřování osobnostně orientované filozofie vede k rozvoji samostatnosti dítěte, která je klíčovým požadavkem současné předškolní výchovy. Dítě musíme neustále podporovat a poskytovat mu prostor ke spontánnímu jednání směřujícímu k rozvoji jeho autonomie. Dětem je důležité poskytnout prostor pro jejich osobní svobodu a na základě vnitřní motivace u nich podporovat samostatné a nezávislé chování. *„Pro rozvoj tvořivosti nemusíme vymýšlet pouze náročné a efektivní činnosti. Naopak je dobře vybírat z co*

nejširšího obsahového rámce běžných aktivit. Stačí dítě nechat, aby se vyjádřilo, ocenit dobrý nápad, naznačit důvěru, zbavit ho obav ze selhání, povzbudit a zbytečně nekritizovat“ (Opravilová, 2033, s. 158). Předškolní děti potřebují vnímavé a tvořivé učitelky, které dokáží sledovat cesty jejich fantazie, s nadšením budou vstupovat do jejich her a nabízet jim přijatelné interpretace skutečností.

- **Princip individualizace**

Respekt k odlišnostem, který se mohl po roce 1989 konečně začít naplňovat, silně podtrhuje princip individualizace. Významnou součástí procesu humanizace vzdělávání je individualizace, která vychází z respektu a úcty k člověku, která doposud nebyla uplatňována. Dospělí dítěti nedávali dostatečnou volnost a nerespektovali jeho potřeby. Dítěti v osobnostně orientovaném pojetí se přiznává právo na respekt k jeho celkové osobnosti. Respekt k tomu, jaké jsou jeho dispozice, jakou má míru talentu a jaké opravdu je. Ke klíčovým principům transformace českého školství, jak bylo uvedeno v předchozím textu, patří humanizace školy. Mateřská škola má jedinečnou příležitost k naplňování principu individualizace, prostřednictvím již výše zmíněného. Pro současnou mateřskou školu je charakteristická svoboda, individuálnost a individuální přístup k dítěti. (Opravilová 2016; Opravilová, In Kolláriková, Pupala 2001).

4.2 Vývoj předškolního vzdělávání po roce 2000 (fáze systémové rekonstrukce a implementace)

České školství procházelo rozsáhlými zásadními změnami, které vedly k transformaci vzdělávacího systému. Direktivní a centralizovaný školský systém se od roku 1990 začal poměrně rychle demokratizovat, ale vnitřní reforma škol probíhala pomalu. Skutečný impuls ke kurikulární reformě přinesla až dlouhodobá koncepce školství. Na základě usnesení vlády České republiky č. 277 ze dne 7. dubna 1999 vznikl „Národní program rozvoje vzdělávání v České republice“, který vymezoval rámec vzdělávací politiky státu. Formuloval *Dlouhodobý záměr vzdělávací politiky a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy v ČR*, tedy formuloval základní cíle pro celý vzdělávací systém. Cíle se měly odrážet v rozvoji intelektových schopností a osvojování dovedností a hodnot duchovních, estetických a morálních. Tyto cíle se staly východiskem „Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice“, která byla zveřejněna Ministerstvem školství,

mládeže a tělovýchovy dne 13. května 1999. Záměry rozvoje předškolní výchovy byly zakotveny ve strategických dokumentech „České vzdělání a Evropa. Strategie rozvoje lidských zdrojů při vstupu do EU“ (1999) a v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR-Bílá kniha.

Bílá kniha vychází z analýz a hodnocení českého školství v průběhu posledních let předními odborníky z naší republiky i zahraničí. Dalším zdrojem při stanovení záměrů obsažených v dokumentu byla „Výzva pro deset milionů“, vyhlášena ministerstvem školství, ve které se k problémům rozvoje vzdělávací soustavy vyjadřovali představitelé zabývající se otázkami výchovy a vzdělávání. Konečná podoba Bílé knihy byla schválena na zasedání vlády České republiky dne 7. února 2001.²

4.2.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

V roce 2001 v souladu s cíli Národního programu rozvoje vzdělávání tzv. Bílou knihou, vznikla první verze Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV). Jedná se o kurikulum, které reaguje na aktuální výchovné trendy, kdy se do popředí dostává dítě jako subjekt výchovy. „*Pedagogové respektují potřeby dětí (obecně lidské, vývojové a individuální), reagují na ně a napomáhají v jejich uspokojování (jednají nenásilně, přirozeně a citlivě, navozují situace pohody, klidu, relaxace apod.). Děti nejsou neúměrně zatěžovány, či neurotizovány spěchem a chvatem*“ (RVP PV, 2004 s. 33).

Navrhované pojetí RVP PV a formulace cílů vycházelo ze zcela odlišné, v praxi doposud nezažité struktury, kterým bylo rozdělení vzdělávacího obsahu vzdělávacích oblastí. Terminologie výchovných složek, která v naší zemi fungovala od šedesátých let 20. století se začíná měnit a obsahově se hovoří o vzdělávacích oblastech, které jsou odvozeny od interakčních oblastí. Integrovaný způsob výuky lépe vyhovoval vzdělávacím potřebám předškolního dítěte a přirozeně propojoval vzdělávací oblasti a jejich obsahy. „*Vzdělávání by mělo probíhat na základě integrovaných bloků, které nerozlišují „vzdělávací oblasti“ či „složky“, ale které nabízejí dítěti vzdělávací obsah v přirozených souvislostech, vazbách a vztazích. Obsah bloků by měl vycházet ze života dítěte, být pro ně smysluplný, zajímavý a*

² Za zmínku stojí, že vedoucím redakční skupiny byl prof. Jiří Kotásek.

užitečný. Realizace takovýchto bloků poskytuje dítěti širokou škálu různých aktivit a nabízí mu hlubší prožitky. Dítě tak nezískává jen izolované poznatky či jednoduché dovednosti, získaná zkušenost je komplexnější a stává se pro dítě snáze uchopitelnou a prakticky využitelnou“ (RVP PV, 2004, s. 9) Vzdělávací obsah je pojímán jako kompaktní, vnitřně propojený celek, který pracuje s pěti vzdělávacími oblastmi. „Dítě a jeho tělo (biologická); Dítě a jeho psychika (psychologická); Dítě a ten druhý (interpersonální); Dítě a společnost (sociálně – kulturní); Dítě a svět (environmentální)“ (RVP PV, 2004, s. 15).

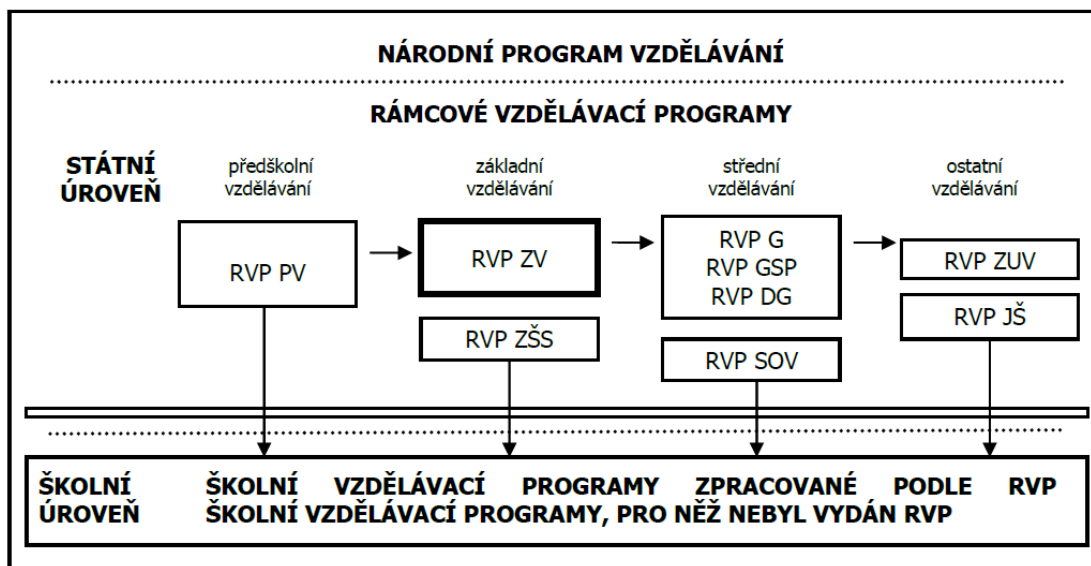
Pro učitelky a ředitelky, které si v návaznosti na první verzi RVP PV měly vytvářet vlastní programy pro mateřské školy, bylo toto velmi obtížné. Cíle již nebyly rozpracovány podle výchovných složek ani věkových kategorií a ve většině případů se učitelky nebyly schopné kompletně odklonit od plánování a úvah, které zažívaly před rokem 1989. RVP PV (2001) obsahoval požadované cíle a výstupy na konci předškolního vzdělávání, ale nebyly v něm uvedeny klíčové kompetence, které po ověření byly později doplněny. „Program pro předškolní vzdělávání vznikl v roce 2001, teprve po něm byl dokončen RVP ZV. Protože se zjistilo, že v rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání chybějí klíčové kompetence, a tím pádem RVP PV nenavazuje na RVP pro základní vzdělávání, kde se kompetence staly základními cílovými kategoriemi, bylo nutné RVP PV dopracovat. Stalo se tak ve verzi z roku 2004. Ve které jsou už klíčové kompetence zakotveny“ (Syslová, konference U. K., 2014).

RVP PV se stal od roku 2004 závazným materiálem pro předškolní vzdělávání. Dokument byl dále upravován v letech 2016, 2017 a stal se stěžejním materiálem pro předškolní vzdělávání v mateřských školách, v mateřských školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona, v lesních mateřských školách.

RVP PV představuje tzv. dvoustupňové kurikulum, které bylo zavedeno v rámci kurikulární reformy od 1. 1. 2005. (viz schéma 1). Dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních, státní a školní. (RVP PV 2018). RVP PV určuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro vzdělávání dětí předškolního věku v institucích. Stanovuje vzdělávací základ, který předchází základnímu vzdělávání a představuje základ pro tvorbu školních vzdělávacích programů i jejich realizaci v praxi mateřské. Je otevřeným dokumentem,

kteřý se v určitých časových etapách inovuje podle mĕnících se potřeb společnosti, zkušeností uĕitelů se ŠVP i podle mĕnících se potřeb a zájmu dětí (RVP PV, 2018, s. 5).

Schéma 1. Systém kurikulárních dokumentů



Zdroj: RVP PV (2018, s. 4)³

RVP PV byl v roce 2012 doplnĕn materiálem, **Konkretizované oĕekávané v ýstupy**. „Konkretizované oĕekávané v ýstupy rozpracovávají a zpřesňují jednotlivé oĕekávané v ýstupy v rámci vzdělávacích oblastí v RVP PV, které jsou popsány v optimální úrovni a které lze považovat pro děti na konci předškolního období za žádoucí“ (KOV, 2012 s. 1). Pedagogům mateřských škol nabízel konkrétní podobu oĕekávaných v ýstupů, která jim pomohla v orientaci toho, co má dítě na konci předškolního vzdělávání vědĕt a znát, jaké má mít dovednosti, postoje a schopnosti.

³ Systém kurikulárních dokumentů Legenda: RVP PV – Rámcořý vzdělávací program pro předškolní vzdělávání; RVP ZV – Rámcořý vzdělávací program pro základní vzdělávání; RVP ZŠS – Rámcořý vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální; RVP G – Rámcořý vzdělávací program pro gymnázia; RVP GSP – Rámcořý vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou; RVP DG – Rámcořý vzdělávací program pro dvojjazyčná gymnázia; RVP SOV – Rámcořé vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání; RVP ZUV – Rámcořý vzdělávací program pro základní umĕlecké vzdělávání; RVP JŠ – Rámcořý vzdělávací program pro jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky

4.2.2 Analýza Rámcového vzdělávací programu pro předškolní vzdělávání

Úkolem předškolního vzdělávání je „*doplňovat a podporovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení*“ (RVP PV, 2018, s. 6). Pojetí cílů a obsahu současného vzdělávání je v souladu s konceptem čtyř pilířů vzdělávání pro 21. století, učit se poznávat, učit se žít, učit se jednat a učit se být, formulované v roce 1996 J. Delorsem. Vzdělávání v mateřských školách se orientuje k osvojování základů klíčových kompetencí.⁴ Hlavním cílem současného předškolního vzdělávání je „*usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu. Jeho úkolem je proto rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, napomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat je k dalšímu poznávání a učení, stejně tak i učit dítě žít ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy a hodnoty touto společností uznávané*“ (RVP PV, 2018, s. 7).

Pojetí současného předškolního vzdělávání vyplývá z principů RVP PV. Stěžejními principy jsou: „*akceptovat přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku a důsledně je promítat do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání; umožňovat rozvoj a vzdělávání každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb; umožňovat mateřským školám využívat různých forem i metod vzdělávání a přizpůsobovat vzdělávání konkrétním regionálním i místním podmínkám, možnostem a potřebám...*“ (RVP PV, 2004, s. 6).

V současném předškolním vzdělávání dochází k prioritnímu rozvoji dítěte na základě naplňování všech jeho potřeb. Potřeby dítěte předškolního věku a jejich naplňování jsou zvláštním projevem obecně lidských potřeb v závislosti na věku a umožňují zdravý a přirozený rozvoj dítěte. „*Dítě k dobrému psychickému vývoji potřebuje dost podnětů, smysluplný svět, životní jistotu, vědomí vlastního hodnotného „já“ čili pozitivní identitu, a ovšem i otevřenou jasnou budoucnost*“ (Matějček, 2005, s. 30).

Model pěti základních psychických potřeb dětí vypracovali psychologové Z. Matějček a J. Langmaier. „*Ve stručnosti je můžeme charakterizovat takto:*

- *potřeba určitého množství, kvality a proměnlivosti vnějších podnětů;*

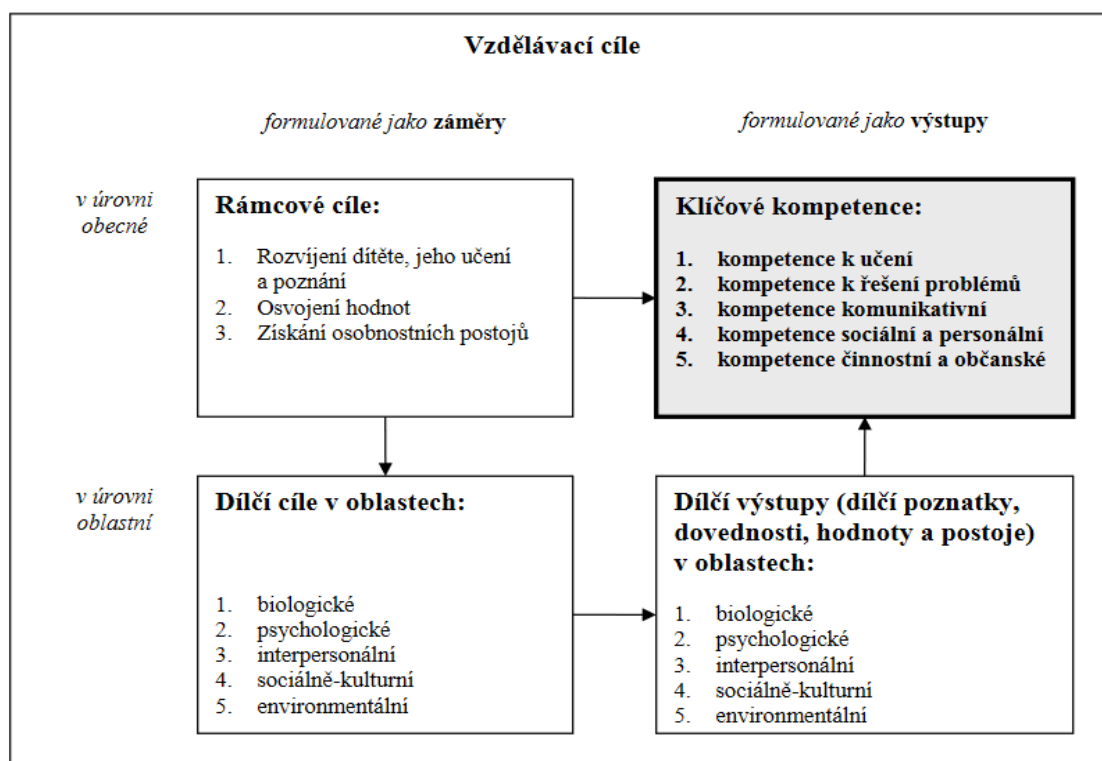
⁴ Klíčové kompetence představují výstupy, obecnější způsobilosti, dosažitelné v předškolním vzdělávání

- *potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech;*
- *potřeba prvotních a sociálních vztahů, tj. vztahů k osobám prvotních vychovatelů;*
- *potřeba identity, tj. potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty;*
- *potřeba otevřené budoucnosti neboli životní perspektivy“ (Matějček, 2008, s. 38)*

Předškolní vzdělávání nabízí dětem podnětné a obsahově bohaté prostředí, ve kterém se dítě cítí bezpečně a spokojeně. Na základě promyšleného plánu a činností, který pedagog dítěti nabízí, rozvíjí osobnost dítěte. Z hlediska organizace činností dochází ke změně ve smyslu důrazu nejen na činnosti řízené pedagogem, ale i promyšlením všech situací, ke kterým v mateřské škole dochází (Syslová, 2011, s. 42). Metody prožitkového a kooperativního učení jsou doporučenými vzdělávacími strategiemi RVP PV, které podporují celkový rozvoj dítěte. *„Učení dítěte vycházející z vlastní zkušenosti a prožitku. Je to způsob učení, který je pro dítě přirozený a jemu vlastní; v předškolním vzdělávání je realizováno zejména prostřednictvím didaktického stylu s nabídkou“ (RVP PV, 2004, s. 47).* Využití spontánního učení založeného na přímých zážitcích dětí vycházející z jejich samostatné činnosti, zvědavosti a potřeby objevovat (Havlíková, 2006). Výukové metody, které pedagog využívá, by měly obsahovat celou škálu forem a metod, které pedagog volí pro rozvoj konkrétních dovedností dítěte. Z přihlídnutí k záměrům a obsahům činnosti dále zařazovat i metody slovní, názorné a praktické (Maňák, 2003).

Osobnostní orientace předškolního vzdělávání umožňuje variabilitu obsahu a metod vzdělávání. Vedle rozvoje dovedností, vědomostí a návyků, je důraz kladen na rozvoj dovedností, postojů a hodnot, které směřují k osvojování základních klíčových kompetencí. *„Předškolní vzdělávání by nemělo jít cestou přímého přenosu poznatků od učitelky k dítěti, ale mělo by promyšleně vytvářet situace, které cestou vlastní zkušenosti k poznání dítěte vedou, popřípadě naučí inspirativně využívat nahodilé příležitosti. Pro záměrné a soustavné výchovné a vzdělávací působení stanovuje pedagogika určitá obecná pravidla, která je vhodné znát a dodržovat, protože zvyšují pravděpodobnost dosažení dobrých výsledků“ (Opravilová, 2016, s. 76).*

Schéma 2. Systém cílů v RVP PV



Zdroj: RVP PV (2018, s. 9)⁵

Vzdělávací obsah je v RVP PV uspořádán do již zmíněných pěti vzdělávacích oblastí. Vzdělávací oblasti jsou nadále členěny na vzájemně propojené kategorie: „*dílčí cíle (záměry), vzdělávací nabídku a očekávané výstupy (předpokládané výsledky)*“ (RVP PV, 2018, s. 14). Prostředkem pro naplňování vzdělávacích záměrů je vzdělávací nabídka neboli nabídka činností, které jsou v kurikulárním dokumentu charakterizovány v rámci jednotlivých oblastí. Jednotlivé oblasti obsahují zároveň i očekávané výstupy neboli dílčí dovednosti, kterých by dítě mělo na konci předškolního období dosáhnout.

⁵ Obecné záměry vzdělávání jsou vyjádřeny pomocí rámcových cílů, výstupy pak v podobě klíčových kompetencí. Rámcové cíle se promítají do pěti vzdělávacích oblastí a získávají podobu cílů dílčích. Jejich průběžné naplňování směřuje k dosahování dílčích kompetencí, které jsou základem pro postupné budování kompetencí klíčových.

4.2.3 Školský zákon 561/2004 Sb.

Důsledky legislativních změn ve státní správě a samosprávě, které nastaly po 1.1.2003 se dotkly také předškolních zařízení. Novela zákona č. 564/1990 Sb., o státní správě a samosprávě ve školství, uložila zřizovatelům škol, předškolních a školských zařízení povinnost provést změnu právní formy. „*Obec nebo kraj v samostatné působnosti, který je zřizovatelem předškolního zařízení, školy nebo školského zařízení, které nemá právní subjektivitu a není organizační součástí jiného předškolního zařízení, školy nebo školského zařízení, které právní subjektivitu má, zajistí změnu právní formy v souladu s § 14 odst. 2 a 12 a § 16 tohoto zákona do 1. ledna 2003*“ (564/1990, §24 odst. 4). Z tohoto důvodu došlo ve školním roce 2002/2003 k rušení organizačních složek a vzniku příspěvkových organizací. V některých případech docházelo i k úplnému uzavírání mateřských škol. Tímto krokem se počet samostatných mateřských škol značně zredukoval. Změny, které tímto nastaly, přinesly zejména zpočátku předškolním zařízením značné problémy. Chyběla legislativa, která by upravovala postavení ředitelek ze zrušených organizačních složek a mateřských škol, které byly sloučeny se základními školami.

Zásadní změnou, která ovlivnila vzdělávací systém ČR a také postavení mateřské školy, se stalo přijetí zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Školský zákon ustanovuje v §33-§35 cíle, podmínky a povinnosti předškolního vzdělávání. „*Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami*“ (561/2004, §33).

Školský zákon prošel od roku 2004 mnoha aktualizacemi, které reagovaly na aktuální potřeby vyplývající ze společenských změn. Ke změně školského zákona 561/2004 dochází z hlediska předškolního vzdělávání v roce 2017, a to uzákoněním povinné školní docházky pro děti poslední rok před zahájením povinné školní docházky do mateřské školy. „*Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku od 2 do zpravidla 6 let. Dítě*

mladší 3 let nemá na přijetí do mateřské školy právní nárok. Od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky dítěte, je předškolní vzdělávání povinné, není-li dále stanoveno jinak“ (561/2004, §34 odst. 1).

Zákon ustanovuje i pravidelnost denní docházky v pracovních dnech, a to v rozsahu stanoveném prováděcím právním předpisem. Tato zákonná povinnost se zavedla s realizací od školního roku 2017/2018 (ŠZ, 561/2004). Uvedená změna byla realizována s cílem rovného přístupu všech dětí k předškolnímu vzdělávání a snahou snížení odkladů povinné školní docházky. *„Povinné předškolní vzdělávání se vztahuje na státní občany České republiky, kteří pobývají na území České republiky déle než 90 dnů, a na občany jiného členského státu Evropské unie, kteří na území České republiky pobývají déle než 90 dnů“ (561/2004, §34 a odst. 1).*

Vzdělávání v mateřské škole zřizované státem je dětem s povinnou předškolní docházkou poskytováno bezúplatně. Toto se týká i dětí, kterým je udělen odklad povinné školní docházky.

Další změna v organizaci, která nabyla účinnost dle školského zákona od 1. 9. 2020, se týkala dvouletých dětí. Do mateřské školy mohou být zařazeny i děti od dvou let, ale bez právního nároku. *„Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku od 2 do zpravidla 6 let. Dítě mladší 3 let nemá na přijetí do mateřské školy právní nárok. Od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky dítěte, je předškolní vzdělávání povinné, není-li dále stanoveno jinak“ (561/2004, § 1).*

4.3 Shrnutí kapitoly proměny předškolní výchovy po roce 1989

Zásadní změnu do předškolní výchovy po roce 1989 přinesla proměna pojetí dítěte a jeho rozvoje. Nový model předškolní výchovy, který byl založený na demokratických principech a humanizaci školy nese pojmenování-osobnostně orientovaný model. Pro tento model je typická individualizovaná výchova jedinečné a neopakovatelné osobnosti dítěte, která respektuje jeho přirozené potřeby. Na základě tohoto modelu dochází k proměně hlavních cílů předškolní výchovy, kterými se po roce 1989 stává rozvoj osobnosti dítěte a respekt k jeho potřebám.

Po roce 1989 docházelo k předkládání nových návrhů a koncepcí vzdělávání, které měly zajistit zavedení nové vzdělávací soustavy. V návrzích se objevovaly tendence k prosazování osobnostně rozvíjejících přístupů, humanizaci školy a potřebě změny vztahů mezi rodinou a školou. V roce 2000 vydalo MŠMT „Národní zprávu o stavu předškolní výchovy, vzdělání a péče o děti předškolního věku v České republice“. Zpráva se zabývala oblastí předškolní výchovy, vzdělávání a péče a očekávanými legislativními změnami. Mezi stěžejními body, které zpráva doporučovala, byly: vypracovat rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a zajistit všeobecnou dostupnost předškolního vzdělávání.

V roce 2001 byl vydán „Národní program rozvoje vzdělávání“, který se zabýval koncepcí vzdělávání v České republice v následujících několika letech. V roce 2001 v souladu s jeho cíli vznikla první verze Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, který byl po ověření uveden v roce 2004 do praxe mateřských škol. Jedná se o kurikulum, které reaguje na aktuální výchovné trendy, kdy se do popředí dostává dítě jako subjekt výchovy.

5 Závěr teoretické části

V teoretické části jsou uvedena hlavní období, kterými výchova a péče o nejmenší v průběhu let procházela. V úvodní kapitole jsou zmiňována stěžejní období, která ovlivnila vývoj české předškolní výchovy a vycházejí z myšlenek Komenského Informatoria ze 17. století.

Hlavní myšlenkou reformního hnutí, které reagovalo i na koncepci předškolní výchovy, která byla svázána fröbelismem a nedávala dítěti prostor, aby bylo dítětem a bytostí, která je svobodná a respektovaná. Učitelé chtěli novou školu, kde hlavním bodem byla osobnost dítěte. Snahy hlavních iniciátorek reformního hnutí, Idy Jarníkové a Anny Süsové, které ovlivnily praxi mateřských škol, přináší druhá kapitola.

Ve třetí kapitole se autorka věnuje poválečnému období a proměně mateřské školy po roce 1945 do listopadu 1989. V návaznosti na politickou situaci postupně docházelo k vydávání normativních materiálů, které určovaly cíl, obsah a metodiku výchovné práce v mateřských školách, kde se postupně odrážel vzrůstající vliv sovětské pedagogiky. Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy (1978 a 1984), přesně definoval vzdělávací cíle a jejich obsah v jednotlivých výchovných složkách. Hlavním cílem mateřské školy bylo připravit dítě na vstup do základní školy. Cíle předškolní výchovy a vzdělávání vycházely ze sociocentrické zaměření, v němž jsou upřednostněny zájmy komunistické společnosti před potřebami jednotlivce. Proměny se odrážely i v ideovém pojetí vzdělávacích dokumentů a silný prosovětský vliv vedl k zdůrazňování kolektivní výchovy.

Závěrečná kapitola teoretické části je věnována polistopadovým událostem roku 1989. Vývoj českého školství, tedy i předškolního vzdělávání, procházel řadou významných změn, které ovlivňovala politická, ekonomická i celospolečenská situace. Po roce 1989 byly výrazné tendence odstranit vše, co souviselo s totalitním režimem. Do popředí vstupovaly snahy o nastolení základů demokracie. Zásadní změnu a obrat v pojetí předškolní výchovy přinesl po roce 1990 osobnostně orientovaný model předškolní výchovy, který je založený na principu humanizace školy a uplatňování demokratických principů.

Výzkumná část

6 Kontext výzkumu a výzkumný design

Jak již bylo ukázáno v předchozím textu, česká mateřská škola po roce 1989 prošla transformačními změnami, které ovlivnily její proměnu a pojetí. Třicet let po zahájení transformace se můžeme domnívat, že se již lze zpětně podívat a reflektovat dosavadní cestu. Poučit se z toho, jak proměna probíhala a jaké měla důsledky.

Záměrem autorky bylo prozkoumat proměnu české mateřské školy, protože právě mateřské školy byly před rokem 1989 podle oficiálních dokumentů místem, které měly vychovat děti v duchu ideální socialistické výchovy. *„Všestranný a harmonický rozvoj dětí se v socialistické společnosti zajišťuje od útlého věku v duchu ideových principů socialismu v dialektické závislosti na úkolech i podmínkách jeho budování a obrany“* (Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy, 1984, s. 7). Po roce 1989 se měly změnit na místa, kde se děti učí spoluvytvářet svobodnou společnost. *„Mateřská škola budoucnosti je charakterizována svobodou a neformálností. Neupřednostňuje intelekt dítěte, ale rozvojem jeho citových, sociálních a volních vazeb zajišťuje jeho pocit jistoty a bezpečí“* (Oprailová, 2016, s. 148).

Jaké bylo přesvědčení učitelek před rokem 1989? Jak se proměňovala mateřská škola po roce 1989? Jak tyto změny učitelky vnímaly a jak měnily své chování v definování sebe sama? Tyto otázky se autorce jevily jako zásadní pro prozkoumání.

6.1 Výzkumný problém

Autorka svou prací chce připomenout, jak vnímaly proměnu klíčoví aktéři (učitelky mateřských škol), a tím přispět k vytvoření pravdivějšího obrazu tohoto období. Její snahou bylo systematictěji zaznamenat a analyzovat proměnu pojetí a perspektivy české mateřské školy ve sledovaném období. Detailněji se zaměřila na proměnu mateřských škol v jižních Čechách.

6.2 Cíl výzkumu

Cílem výzkumné části bylo analyzovat proměnu pojetí a perspektivy české mateřské školy po roce 1989. Prozkoumat a poukázat na změny, kterými předškolní výchova procházela v důsledku probíhajících transformačních změn. Přinést odpověď na to, jaká pozitiva, či

negativa proměna přinesla do praxe mateřských škol. Zjistit, jak proměnu mateřských škol učitelky vnímaly a s jakými problémy se setkávaly.

Primární výzkumnou otázku autorka stanovila takto:

Jak a jakým způsobem se proměňovala mateřská škola po roce 1989 do současnosti?

Pro dosažení výzkumného cíle a primární výzkumné otázky byly stanoveny dílčí výzkumné otázky, které vycházely z hloubkových rozhovorů.

- 1. Jaká pozitiva a negativa přinášela mateřská škola před rokem 1989?**
- 2. Jaká pozitiva a negativa přinášela mateřská škola po roce 1989?**
- 3. Jak učitelky mateřských škol vnímaly proměnu mateřské školy po roce 1989 a s jakými problémy se setkávaly?**
- 4. Co v současné mateřské škole učitelkám oproti minulosti schází?**

Autorka si pro práci stanovila cíle podle třech základních rovin rozlišovaných Maxwellem: *„Intelektuální cíl – jakým způsobem projekt přispěje k rozšíření odborného poznání; praktický cíl – zda budou moci být výsledky nějakým způsobem využity; personální – jak práce na projektu obohatí výzkumníka samotného“* (Maxwel in Švaříček, 2014, s. 63).

6.3 Postup výzkumu a řazení jednotlivých kroků výzkumu

Na základě stanovení výzkumného problému byl zvolen postup výzkumné části a posloupnost jednotlivých kroků výzkumu. Z uvedených cílů výzkumu bylo zřejmé, že se bude jednat o historický výzkum. Autorka zpočátku uvažovala o případové studii, kdy případem měla být proměna mateřské školy v České republice. Toto pojetí se ukázalo, jako příliš široké. Myšlenka detailního zmapování jedné části republiky a vytvoření obrazu proměny na životních příbězích a osobních prožitcích učitelek mateřských škol, dostávala svou podobu. Z osobních a pracovních důvodů byla práce zacílena na oblast Jihočeského kraje. Výzkum byl proveden na základě metody orální historie. V předkládané práci se jednalo o detailní popis a prozkoumání událostí po roce 1989, jejichž cílem bylo předložit zjištění o tom, jakými změnami mateřská škola sledovaného období procházela. Proměnu mateřské školy po roce 1989 do současnosti autorka sledovala ve dvou hlavních liniích. V přehledové studii na statistických dokumentech a výročních zprávách Jihočeského kraje. Hlavní výzkumnou část tvoří analýza příběhů respondentek.

Řazení jednotlivých kroků výzkumu

1. Stanovení cílů výzkumu
2. Definování výzkumných otázek
3. Stanovení designu výzkumu (metody sběru dat a metody analýzy dat)
4. Přehledová studie, mapování oblasti Jihočeského kraje, výběr respondentů
5. Výzkumné šetření
6. Analýza a interpretace dat
7. Diskuse, formulování závěrů a předložení výsledků

6.4 Technika sběru dat

Nejdůležitější metodou pro výzkumné šetření byly hloubkové rozhovory s respondentkami, které byly uskutečněny převážně telefonicky a nahrávány přímo na hlasový záznamník do počítače. Při výzkumu se objevovala velmi osobní a citlivá témata, některá i s politickým kontextem. Respondentky byly ochotné spolupracovat na tomto výzkumu a poskytnout rozhovory i písemné materiály, ale pouze za předpokladu anonymizace všech materiálů, které autorce poskytly. Všechny rozhovory jsou tak na základě zachování etického kodexu výzkumu zakódované, uvedená jména smyšlená. Respondentkám autorka zaslala okruhy pro rozhovor předem, aby si odpovědi na okruhy otázek mohly připravit. Rozhovory začínaly krátkým úvodním představením respondentky s počáteční otázkou, která byla cíleně zvolena: „*Vzpomínáte si na vaše začátky v mateřské škole?*“ Otázka byla položena proto, aby se respondentky myšlenkami vrátily zpět do doby, kdy začínaly pracovat v mateřské škole a mohly se o tomto období více rozprávět. Respondentky byly velmi vstřícné a nadšené, když mohly opět zavzpomínat na svá léta v mateřské škole a poskytnout cenné informace. Rozhovor s každou respondentkou trval více než hodinu a pro autorku bylo někdy až dojemné s jakou láskou na léta v mateřských školách vzpomínaly.⁶ Následnému přepisu nahrávek věnovala autorka velkou pozornost.

⁶ V mateřských školách před rokem 1989 pracovaly pouze ženy. Respondentky, které reprezentují Jihočeský kraj jsou také všechny ženy. V další části práce bude ve shodě přísudku s podmětem uveden podmět – ženy.

7 Metodologie

Práce metodologicky vychází z kvalitativního výzkumu (Gavora, 2010; Švaříček, 2004; Vaněk, 2004), který je ve své podstatě průzkumný. V některých částech, zvláště v přehledové studii a předvýzkumu, jsou zastoupena i data kvantitativního charakteru.

Při stanovení metodologie výzkumu a formulaci výzkumných otázek autorka pracovala s publikacemi, které se zabývají současným pojetím kvalitativního výzkumu v pedagogických vědách. V souladu s odbornou literaturou postupovala při stanovení cílů výzkumu, následně použité metodologie a zpracování dat (Gavora, 2010; Švaříček, 2004; Hendl, 2008; Vaněk, 2004). Metody kvalitativního výzkumu autorka použila k hloubkové analýze, odhalení a porozumění základních příčin, souvislostí, názorům a interpretování myšlenek učitelek mateřských škol z Jihočeského kraje. Z kvalitativních technik jako hlavní výzkumná metoda byla použita metoda orální historie. Výsledkem výzkumné části bylo formulování nové hypotézy.

7.1 Metody orální historie

Hlavní prioritou orální historie je získat individuální sdělení o životních příbězích a osobních prožitcích dotazovaných. Při rozboru vyprávění se autorka soustředila na předem stanovené tematické okruhy (Mateřská škola před rokem 1989; Politické tlaky režimu; Proměna mateřské školy; Proměna podmínek mateřské školy; Odlišnosti mateřské školy pro práci učitelky; Proměna přístupu k dítěti; Svoboda učitele a jeho přístupu k profesi). Narátorkám (učitelkám mateřských škol, dále v práci uvedeno respondentky) ponechávala volnost, aby mohly hovořit o tom, co samy považovaly za důležité, o co by se rády chtěly pro výzkumné šetření podělit a co konkrétně pro ně bylo z pohledu proměny mateřské školy po roce 1989 stěžejní (Hendl, 2012; Lustigová, 2007). „*Orální historii Vaněk (2004, s. 10) nechápe jako nějaký protiklad k písemným pramenům, uložených v archivech. Jde o dvě stránky téže historické mince – aby platila musí být ražena po obou stranách, musí obsahovat věcná fakta událostí i osobní zkušenost jednotlivců, kteří tyto události prožívali.*“

7.1.1 Orální historie jako kvalitativní výzkumná metoda

Orální historie je součástí kvalitativního výzkumu a její nezastupitelnost je zejména tam, kde byly prameny zničeny, nebo nejsou přístupné. Tato metoda má svůj význam pro

výzkumy společností, které byly ovládány totalitními režimy a některé události v období systémových změn nejsou zachyceny a písemné dokumenty nezůstaly archivovány (Vaněk, 2004). Kvalitativní výzkumná metoda je typická svým demokratizujícím pojetím historických událostí i každodenního života.

Pro výzkum, který autorka uskutečňovala touto metodou, bylo typické vedení rozhovoru badatelem (autorkou) s účastníkem historické události (narátorem). Orientace autorky v dané problematice však byla nutná. Orální metoda reflektovala osobní a spontánní prožitky, které vycházely ze sdělení dotazovaných učitelek mateřských škol v jižních Čechách. Prostřednictvím příběhů získávala autorka specifické informace a stanoviska dotazovaných. Vzpomínky a vyprávění respondentek pomáhaly rozšířit obraz o tomto období a společně s dalšími prameny sloužily k analýze historických faktů pro tuto výzkumnou část práce (Vaněk, 2004). Cílem použité metody bylo zjistit, jaký význam připisují učitelky mateřských škol událostem, kterými oblast předškolní výchovy po roce 1989 procházela.

7.1.2 Problémy orální historie

Rozhovory a vzpomínky obvykle vycházejí z minulých prožitků respondentek a jsou ovlivňovány nejen časovým odstupem, ale i prostředím, ve kterém vznikají. Závisí na dotazovaných, jejich osobních motivech a na tom, proč chtějí rozhovor poskytnout. Údaje obsažené v rozhovorech jsou bytostně subjektivní v porovnání s ostatními prameny. Tyto popisované vlastnosti však autorka nevnímala jako nevýhodu, ale jako nezbytnou kvalitu, kvůli které rozhovory pořizovala.

7.1.3 Etické zásady

Etická dimenze kvalitativního výzkumu souvisí s obecnými principy, které autorka pečlivě dodržovala během výzkumu. Pro zachování principu důvěrnosti se autorka s respondentkami před monitorovaným rozhovorem domluvila na absolutní anonymitě. Data, která by mohla identifikovat účastníky výzkumu, nebudou zveřejněna a tato dohoda byla stvrzena oběma podpisy v podepsaném poučeném souhlasu (Švaříček, 2007) viz příloha č. 1. Vzhledem k tomu, že se během výzkumu objevila velmi osobní témata, zvolila autorka anonymizaci všech materiálů. Všechny rozhovory jsou pečlivě zakódované. Nahrané rozhovory budou uchovány v osobním archivu autorky.

7.1.4 Obsahová analýza textu

Obsahová analýza je v práci zastoupena nekvantitativním způsobem. Metody obsahové analýzy autorka použila v teoretické části při analýze dokumentů. Pramenem analýz byly normativní a kurikulární dokumenty sledovaného období. Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy (1984) a Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004; 2016; 2018). Více v kapitolách teoretické části 3.3.1 a 4.2.1. Obsahová analýza byla provedena z hlediska cílů, obsahu a používaných metod v mateřské škole. Metoda obsahové analýzy textu byla v práci použita v předvýzkumu a přehledové studii, kde na základě textové analýzy výkazů Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy, výročních zpráv a ročenek Jihočeského kraje autorka přibližuje proměnu mateřské školy ve sledované oblasti.

7.1.5 Výběr vzorku

Cílem výběru bylo, aby vzorek respondentek nebyl konstruován náhodně, ale záměrně s pohledem na zkoumané téma. Pro kvalitativní přístup platí, že nikdy dopředu nevíme, jak bude výzkumný vzorek vypadat. Pravidla graduální konstrukce vzorku naznačovala, že vzorek nebyl vytvořen v jednom momentu nýbrž v průběhu sběru dat, dokud nebylo dosaženo teoretické nasycenosti (Strauss, Corbinová, 1999 in Švaříček, 2007). Respondentky byly pro přehledovou studii vybrány metodou sněhové koule a doptáváním se na další kontakty. Výzkumný vzorek tvořily zkušené učitelky mateřských škol v Jihočeském kraji, které měly dlouhodobou praxi a pracovaly v mateřských školách okresních měst před rokem a po roce 1989. Samotný výběr respondentek, které již vytvářely příběh a naznačovaly proměnu jihočeské mateřské školy, autorka uvádí v kapitole 9.1.

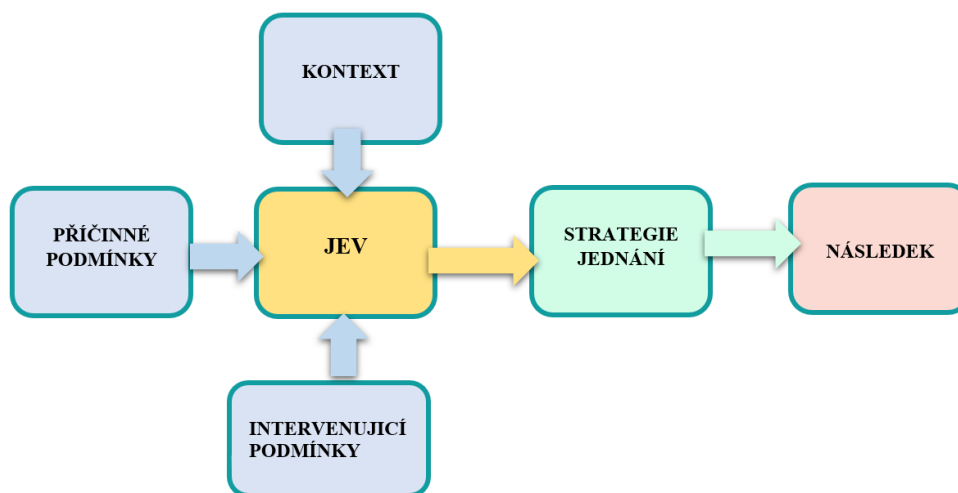
7.1.6 Kódování a interpretace dat

Kvalitativní analýza a interpretace dat je aktem hledání významu daného výroku či akce a hledání vztahů mezi nimi. Cílem interpretace je udělat myšlenkový tok. Rozhovory s respondentkami byly natočeny na hlasový záznam a autorka je opakovaně procházela. Poslouchala příběhy a označovala si zjišťované okruhy. V částech, kde respondentky odbíhaly od tématu a nehovořily k žádným zjišťovaným okruhům, ty v přepise rozhovorů neuvedla. Následně rozhovory přepsala do textu a analyzovala je. Z komentovaných

úryvků autorka generovala první kódy a pojmenovávala typově podobné kategorie. Opakovaně data četla, pojmenovávala kategorie a hledala vazby mezi nimi.

Pro kódování dat autorka použila specializovaný software Atlas.ti, který ji umožňoval zpracovávat výpovědi. Software zobrazoval úryvky kódované určitým kódem a v tzv. síťových náhledech umožňoval vizualizaci dat. Prvotní fázi otevřeného kódování vyzkoušela autorka v předvýzkumu na respondentce č. 0. Nejprve v textu hledala významové kategorie a použila otevřené kódování, následně hledala příčinné podmínky určitého jevu k tvorbě paradigmatického modelu. Na základě otevřeného kódování vzniklo mnoho kategorií, ale z důvodu velkého množství dat nebylo možné hledat hlubší vztahy. Následovalo kódování axiální, jehož výsledkem bylo již několik kategorií. Kategorie, které vzešly z axiálního kódování byly zařazeny do paradigmatického modelu (Švaříček, 2014).

Schéma 3. Schéma paradigmatického modelu



Převzato z: Švaříček, Šed'ová In Kaplanová (2018, s. 76)

8 Přehledová studie

8.1 Úvodní zjištění

V období od roku 2014 do roku 2016, které předcházelo kvalitativnímu výzkumnému šetření, provedla autorka předvýzkum na učitelkách mateřských škol s dlouhodobou praxí napříč republikou. Cílem bylo provést zkušební rozhovory a následnou analýzou z nich vytvořit otázky pro výzkumné šetření (Yin, 2003; Švaříček, 2014).

Použitou metodou tzv. nabalování, autorka vedla rozhovory s šedesáti učitelkami mateřských škol napříč republikou, které byly ochotné vyprávět o proměnách v mateřské škole po roce 1989. Současně od nich získala mnoho materiálů, které měly ve svých osobních portfoliích a ukazovaly obraz mateřské školy před i po roce 1989. Učitelky, které působily v mateřské škole dlouhodobě, měly ve svých „celoživotních pokladech“ mnoho materiálů, o které se chtěly v rámci výzkumného šetření podělit. Jednalo se o písemné záznamy v třídních knihách, kroniky, písemné přípravy na činnost, inspekční zprávy atp. S vedením rozhovorů se autorce otevíral obraz mateřské školy ve sledovaném období, jak ho vnímaly učitelky mateřských škol.

Na základě uskutečněných rozhovorů s učitelkami mateřských škol se začala rozevírat konkrétní témata a postupy pro zpracování předkládané práce. Autorka získávala data a materiály, které čím dál tím více získávaly historický rozměr, který měl výrazné prvky narativního výzkumu. Při třídění získaných materiálů, seskupování myšlenek z rozhovorů se ukázalo, že zkoumat proměnu mateřské školy v takto širokém pojetí není zcela možné. Výsledky výzkumného šetření by byly zkreslené a nebyly dostatečně hluboké. „*Nelze si myslet, že je postačující provést rozhovory s několika jedinci, jejich výpovědi zařadit do tajných kategorií a napsat výzkumnou zprávu*“ (Švaříček, 2014, s. 41). Toto vědomí, ke kterému došla autorka díky úvodním zjištěním, vedlo ke konečnému rozhodnutí zúžit výzkumné šetření disertační práce na proměnu mateřské školy v Jihočeském kraji.

8.2 Mapování oblasti Jihočeského kraje

Pro přehledovou studii, která ukazuje proměnu mateřské školy po roce 1989 v Jihočeském kraji, autorka vybírala, analyzovala a systematicky mapovala soubory (přehledová studie poskytuje přehled informací o mateřských školách v rámci Jihočeského kraje v souladu

s republikovým porovnáním). Pro úvodní zjištění stavu se obrátila na Krajský úřad Jihočeského kraje v Českých Budějovicích, odbor školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen OŠMT). Ve spolupráci s vedením OŠMT získala částečná data a výroční zprávy kraje, které ukazovaly regionální vývoj mateřských škol. Autorka chtěla prozkoumat terén pro zjištění stavu ve všech okresech Jihočeského kraje proto, aby mohla relevantně vybrat vzorek respondentek pro výzkumné šetření.

Jak je již z předchozího textu patrné, zásadní změnou, která ovlivnila vzdělávací systém ČR a také postavení mateřské školy, se stalo přijetí zákona č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Se změnami, které s proměnou souvisejí, nastala i proměna archivace dat, která začala být centrálně uchovávána v rejstříku škol a databáze Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy dle tohoto zákona. Zákon č. 561/2004 Sb., v části třinácté stanovil vedení školského rejstříku, veřejného seznamu, který obsahuje rejstřík škol a školských zařízení a rejstřík školských právnických osob.

Do této doby byla uchována data o stavu škol a školských zařízeních v okresních archivech a archivech školských úřadů. Data a podklady, které se daly sumarizovat a ukázat na nich proměnu mateřských škol v Jihočeském kraji, jsou vedeny v okresních archivech, na OŠMT Jihočeského kraje a sahají pouze k 30. 9. 2002. Z podkladů, které měla autorka k dispozici a následně z nich čerpala, uvádí tyto:

1. První výroční zpráva o rozvoji vzdělávací soustavy Jihočeského kraje školní rok 2002/2003.
2. Statistika Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy – výkaz V1-01; o mateřské škole.
3. Statistika Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy; výkaz S1-01; o mateřské škole.
4. Statistika Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy; výkaz R-13; o ředitelství.

Ze získaných dat se pomalu začal utvářet i obraz proměny mateřských škol. Z důvodu náročnosti sběru těchto dat a úsilí, které při jejich získávání a kompletaci autorka vynaložila, uvádí níže získaná data. V části 8.4 předkládá vývoj a proměnu jihočeských mateřských škol v grafech.

Tabulka 1. Zdrojová data Jihočeský kraj

k 30.9.2002	Jč kraj	ČB	ČK	JH	PI	PT	ST	TA
počet MŠ	299	72	35	49	36	32	32	43
počet dětí	18 352	4 942	2 003	2 859	2 205	1 561	1 858	2924
počet pedagogů	1 465	392	152	248	175	132	142	224
k 30.9.2010	Jč kraj	ČB	ČK	JH	PI	PT	ST	TA
počet MŠ	282	71	34	46	34	31	29	37
počet dětí	20 924	5 917	2 240	3 091	2 307	1 777	2 235	3 357
počet pedagogů	1 493	429,7	154	231,1	174,1	128,3	148,2	227,6
k 30.9.2020	Jč kraj	ČB	ČK	JH	PI	PT	ST	TA
počet MŠ	296	83	36	45	33	31	30	38
počet dětí	21 743	6 805	2 151	3 045	2 349	1 761	2 281	3 351
počet pedagogů	2 307	685	215	336	274	201	239	357

Tabulka sestavena autorkou dle výkazů

Na základě sumarizace výkazů Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT), které jsou uvedeny na s. 58, můžeme sledovat vývoj počtu mateřských škol, počtu dětí a počtu pedagogů k 30. 9. v letech 2002, 2010 a 2020. Autorka chtěla zachytit vývoj po desetiletích, ale ve statistice MŠMT dohledala údaje o počtu dětí a pedagogů v mateřských školách v Jihočeském kraji od roku 2001. MŠMT data o celkovém počtu mateřských škol v krajích či okresních městech nikde neuvádí a kompletní údaje pro proměnu mateřské školy v jižních Čechách tak mohla zpracovat dle relevantních dat pouze od 30. 9. 2002. Uvedené počty mateřských škol v jižních Čechách zahrnují všechny mateřské školy, jak samostatné, tak jako součást základní školy. Počty jsou uvedeny nejprve celkově za Jihočeský kraj a dále jsou rozděleny podle okresů: České Budějovice, Český Krumlov, Jindřichův Hradec, Písek, Prachatice, Strakonice, Tábor.

Výzkumná část této práce však sahá až do roku 1989, proto bylo potřeba dohledat další statistické údaje z jiných zdrojů. V okresních archivech byly dochovány pouze útržkovité seznamy obecních mateřských škol, které nebyly dále specifikovány, a bylo potřeba hledat dál. Statistické údaje o mateřských školách byly nalezeny v přehledu vývoje školství Českého statistického úřadu, v sekci předškolní vzdělávání. Data se však týkala celkového počtu mateřských škol v České republice nikoliv krajského rozdělení. Pro názornost se v další části práce autorka věnuje celorepublikovému vývoji mateřských škol po roce 1989.

8.3 Vývoj mateřských škol v České republice

Pro ucelený pohled na proměnu mateřské školy ve sledovaném období autorka uvádí grafy a tabulky, které ukazují vývoj mateřské školy v České republice od roku 1989. Data vychází z tabulky č. 2 a ukazují proměnu počtu dětí navštěvujících mateřské školy v celé České republice. V návaznosti na tato zjištění v kapitole 8.4 předkládá, jakou proměnou procházely mateřské školy v Jihočeském kraji v kontextu celé republiky.

Vývoj mateřských škol korespondoval se společenskoekonomickými změnami po roce 1989, které s sebou přinesly i pokles porodnosti, a s tím spojené uzavírání tříd mateřských škol či úplné uzavírání mateřských škol. V grafu č. 1 vidíme, že ve školním roce 1989/1990 navštěvovalo mateřskou školu celkem 400 647 dětí. Nejnižší počet dětí, navštěvujících mateřskou školu, byl ve školním roce 2005/2006. Mateřské školy navštěvovalo 284 034 dětí a od té doby počty dětí v mateřských školách mírně stoupají. Ve školním roce 2019/2020 navštěvovalo mateřskou školu v České republice 369 482 dětí.

Tabulka 2. Předškolní vzdělávání v České republice

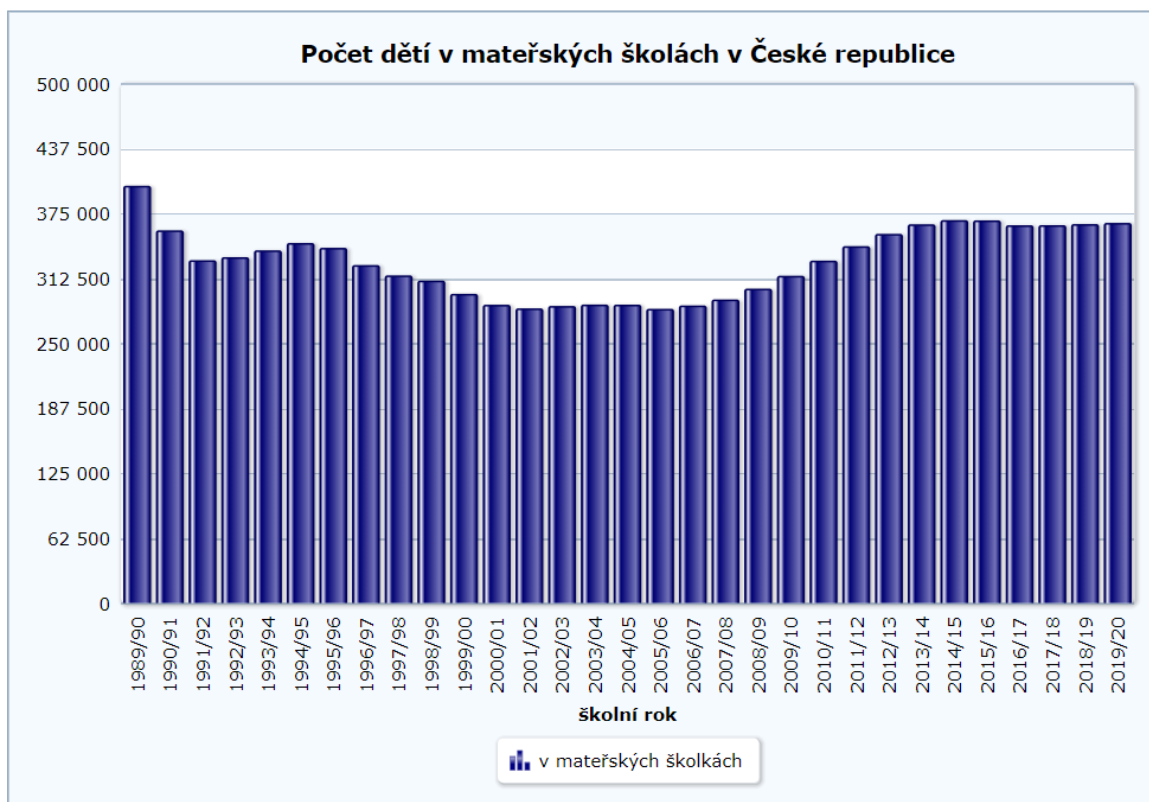
Předškolní vzdělávání v České republice							
Školní rok	Mateřské školy	Třídy v mateřských školách	Děti celkem	mateřské školy	v tom		Učitelé v mateřských školách
					přípravný stupeň základních škol	přípravné třídy základních škol ²⁾	
1989/90	7 328	16 515	400 647	400 647	.	.	31 790
1990/91	7 335	16 681	357 730	357 730	.	.	32 112
1991/92	6 966	15 737	328 983	328 983	.	.	29 888
1992/93	6 828	15 842	331 936	331 936	.	.	29 942
1993/94	6 601	15 209	338 499	338 499	.	.	27 394
1994/95	6 526	15 390	345 554	345 554	.	.	27 695
1995/96	6 728	15 358	340 943	340 943	.	.	28 080
1996/97	6 608	15 029	324 310	324 310	.	.	27 635
1997/98	6 413	14 461	314 377	314 377	.	.	25 897
1998/99	6 270	14 125	309 380	309 380	.	.	25 296
1999/00	6 141	13 605	296 630	296 630	.	.	24 484
2000/01	6 013	13 202	286 147	286 147	.	.	23 800
2001/02	5 881	12 970	282 642	282 642	.	.	23 345
2002/03	5 795	12 881	284 950	284 950	.	.	23 198
2003/04		12 797	286 340	286 340	.	.	23 244
2004/05	4 994	12 689	288 446	286 230	657	1 559	
2005/06	4 834	12 409	284 034	282 183	410	1 441	22 484,6
2006/07	4 815	12 494	287 434	285 419	302	1 713	22 367,7
2007/08	4 808	12 698	293 383	291 194	260	1 929	22 744,3
2008/09	4 809	13 035	303 899	301 620	251	2 028	23 567,8
2009/10	4 826	13 452	316 671	314 008	253	2 410	24 584,3
2010/11	4 880	13 988	331 782	328 612	248	2 922	25 736,8
2011/12	4 931	14 481	345 850	342 521	274	3 055	26 780,6
2012/13	5 011	14 972	358 104	354 340	284	3 480	27 739,2
2013/14	5 085	15 390	367 352	363 568	264	3 520	28 583,0
2014/15	5 158	15 729	371 690	367 603	268	3 819	29 283,4
2015/16	5 209	15 848	372 137	367 361	262	4 514	29 513,8
2016/17	5 209	15 856	367 453	362 653	231	4 569	29 629,5
2017/18	5 269	15 969	366 391	362 756	228	3 407	30 303,2
2018/19	5 287	16 064	367 094	363 776	186	3 132	30 580,8
2019/20	5 304	16 295	369 482	364 909	196	4 377	32 372,6

1) pro děti s těžkým mentálním postižením, více vadami nebo autismem
2) pro děti se sociálním znevýhodněním

Poznámky:
V celé časové řadě jsou údaje o počtu škol, tříd a dětí uvedeny včetně dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP); do roku 2004/05 včetně speciálních mateřských škol
Od školního roku 2004/05 došlo ke změnám v systému předškolního vzdělávání:
- samostatně jsou sledovány počty dětí se speciálními vzdělávacími potřebami
- počet škol je uveden bez ohledu na počet jejich pracovišť.
- počty učitelů jsou přepočteny na plně zaměstnané (v předchozích letech se jedná o fyzické osoby); údaje jsou uvedeny včetně učitelů ve školách pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami

Zdroj: ČSÚ (2021)

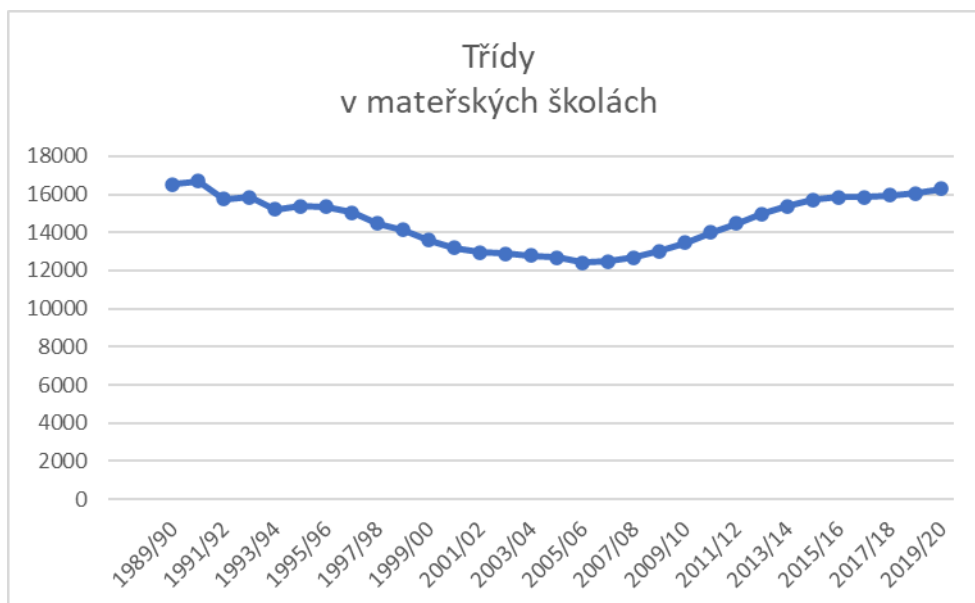
Graf 1. Proměna počtu dětí v mateřských školách v České republice



Převzato z: ČSÚ (2021)

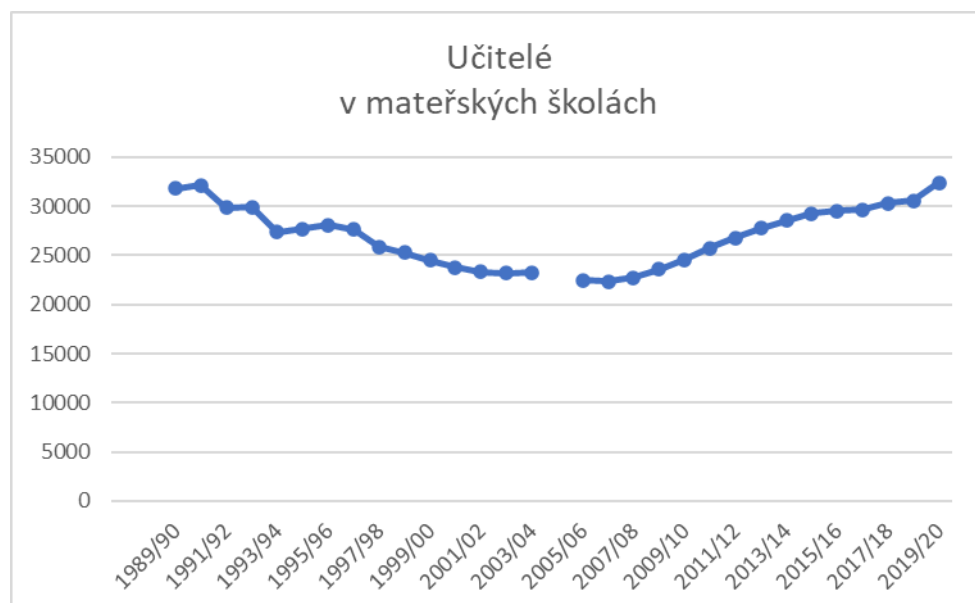
Se snižováním počtu dětí navštěvujících mateřské školy korespondoval i pokles počtu tříd v mateřských školách a s tím spojené uzavírání některých tříd, či úplné uzavírání mateřských škol viz graf č. 2. Ve školním roce **1989/1990** byl celkový počet tříd v mateřských školách **16 515**, v roce 2005/2006 počty tříd mateřských škol klesly na 12 409. Zvyšující se porodnost od roku 2002 oproti předchozím letům měla za následek mírné navyšování počtu jednotlivých tříd v mateřských školách. Ve školním roce **2019/2020** bylo v České republice **16 295** tříd mateřských škol. Pokud srovnáváme počty dětí navštěvující mateřské školy a počty tříd ve školním roce 1989/90 a v závěru sledovaného období, tj. ve školním roce 2019/2020, můžeme konstatovat, že za třicet let jsme se prakticky dostali na stejný počet, jako u výchozího stavu.

Graf 2. Vývoj a proměna počtu tříd mateřských škol v České republice



Zdroj: Vlastní sumarizace dat

Graf 3. Vývoj a proměna počtu učitelů mateřských škol v České republice



Zdroj: Vlastní sumarizace dat

Graf č. 3 naznačuje, že po roce 1989 z výše uvedených důvodů docházelo i ke snižování počtu pedagogických pracovníků. Ve školním roce 1989/1990 působilo v mateřských školách v Čechách 31 790 pedagogických pracovníků. Z předložených grafů je patrné, že pokles porodnosti, který byl nejnižší v roce 1999, a to 89 000 narozených dětí, značně

ovlivnil nejen počty mateřských škol a jednotlivých tříd v nich, ale samozřejmě i počty pedagogických pracovníků. Nejnižší počty se opět vážou k roku 2006/2007, kdy stav pedagogických pracovníků klesl až na 22 367. Mírný nárůst můžeme pozorovat od školního roku 2007/2008 do současnosti.

Na počátku sledovaného období, tj. ve školním roce **1989/1990** působilo v mateřských školách **31 790** pedagogů, ve školním roce **2019/2020** statistiky uvádí počet **32 372,6** učitelů (údaj je přepočtený na celé pedagogické úvazky). Pokud sledujeme proměnu počtu pedagogických pracovníků v mateřských školách v průběhu třiceti let, můžeme konstatovat, že jsme se opět prakticky dostali na podobný počet jako u výchozího stavu.

8.4 Vývoj mateřských škol v Jihočeském kraji

V další části se autorka vrací k mateřským školám v oblasti Jihočeského kraje, aby konkrétně přiblížila vývoj a proměnu mateřských škol v návaznosti na celorepubliková zjištění.

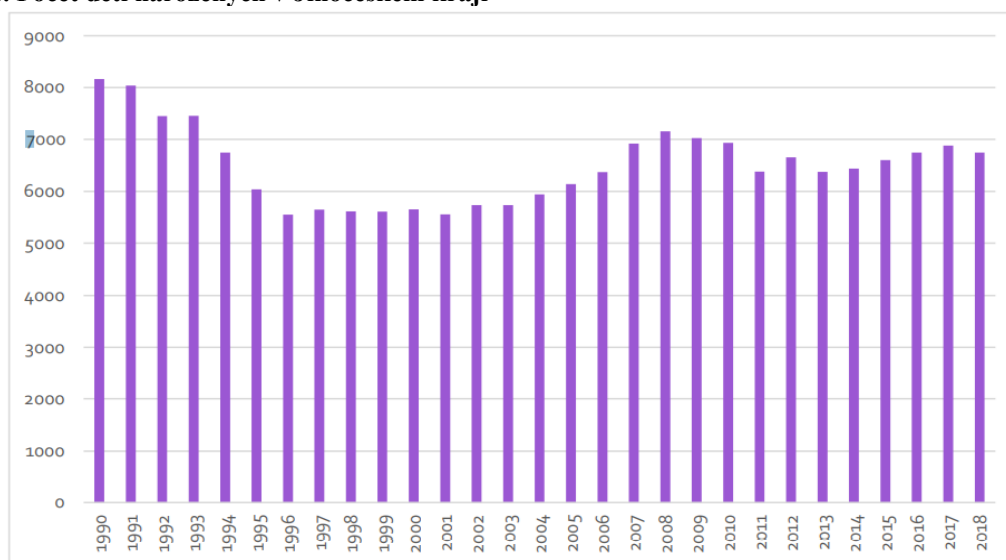
V následujících grafech autorka ukazuje vývoj jihočeských mateřských škol, který vychází ze statistických údajů pro Jihočeský kraj. Všechna uvedená data vychází ze sumarizace dat, která autorka samostatně zpracovala z výkazů MŠMT a výroční zprávy Jihočeského kraje.

1. První výroční zpráva o rozvoji vzdělávací soustavy Jihočeského kraje školní rok 2002/2003
2. Statistika Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy – výkaz V1-01; o mateřské škole
3. Statistika Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy; výkaz S1-01; o mateřské škole
4. Statistika Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy; výkaz R-13; o ředitelství.

Na předkládaných grafech můžeme pozorovat, že počet narozených dětí v Jihočeském kraji kopíruje celorepublikový trend. Strukturu vzdělávací soustavy významným způsobem ovlivňoval demografický vývoj i v Jihočeském kraji. Vývoj počtu narozených dětí byl od konce roku 1989 ovlivněn změnami chování mladé generace v reprodukčním věku a začala klesat porodnost. Mezi lety 1990–1996 na území Jihočeského kraje klesl počet narozených dětí z 8 000 tisíc až na 5 500 tisíc dětí viz graf č. 4. Od roku 2002 se projevila oproti předchozím letům zvýšená porodnost způsobená odkládaným rodičovstvím silných

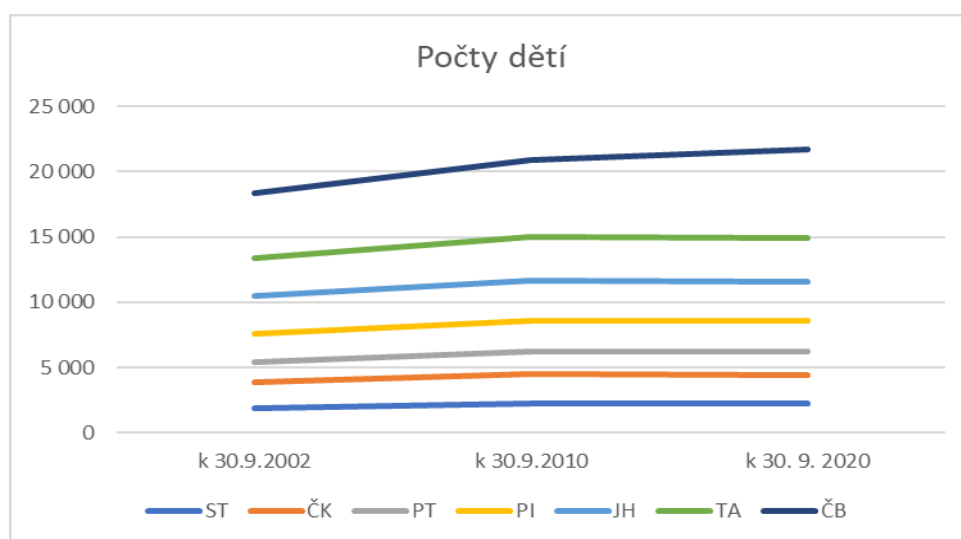
populačních ročníků 70. a 80. let minulého století. Počet narozených dětí stoupl v roce 2008 k hodnotám okolo 7 000 dětí. Na předkládaných grafech chtěla autorka naznačit vývoj po desetiletích, z výše uvedených důvodů však zachycují vývoj v letech 2002, 2010 a 2020 podle jednotlivých okresů.

Graf 4. Počet dětí narozených v Jihočeském kraji



Převzato z: Výroční zpráva JČK (2018/2019, s. 7)

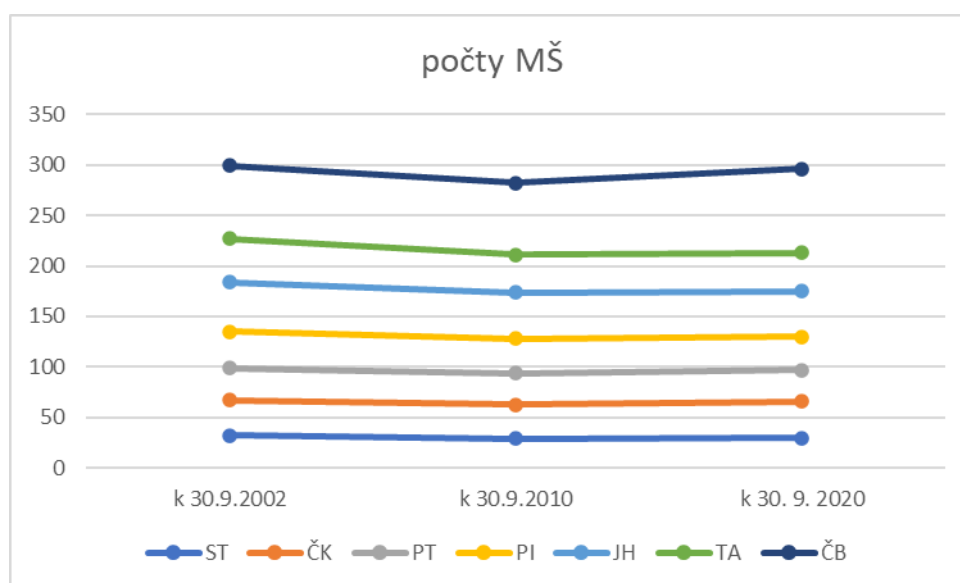
Graf 5. Vývoj počtu dětí navštěvující mateřské školy v Jihočeském kraji



Zdroj: Vlastní sumarizace dat

Z grafu č. 5 je patrné, že v roce 2002 navštěvovalo jihočeské mateřské školy 18 352 dětí. V roce 2008 kulminovalo pětileté období stoupajícího počtu narozených dětí viz graf 4. S tím samozřejmě souvisí vývoj počtu dětí navštěvujících mateřské školy od roku 2010. V tomto období navštěvovalo mateřské školy 20 924 dětí. **Počet dětí**, které navštěvují mateřské školy od roku 2013 stagnuje na celkové hodnotě okolo 22 000. Ve školním roce 2019/2020 navštěvovalo mateřskou školu v Jihočeském kraji **21 743** dětí (České Budějovice 6 805; Český Krumlov 2 151; Jindřichův Hradec 3 045; Písek 2 349; Prachovice 1 761; Strakonice 2 281; Tábor 3 351).

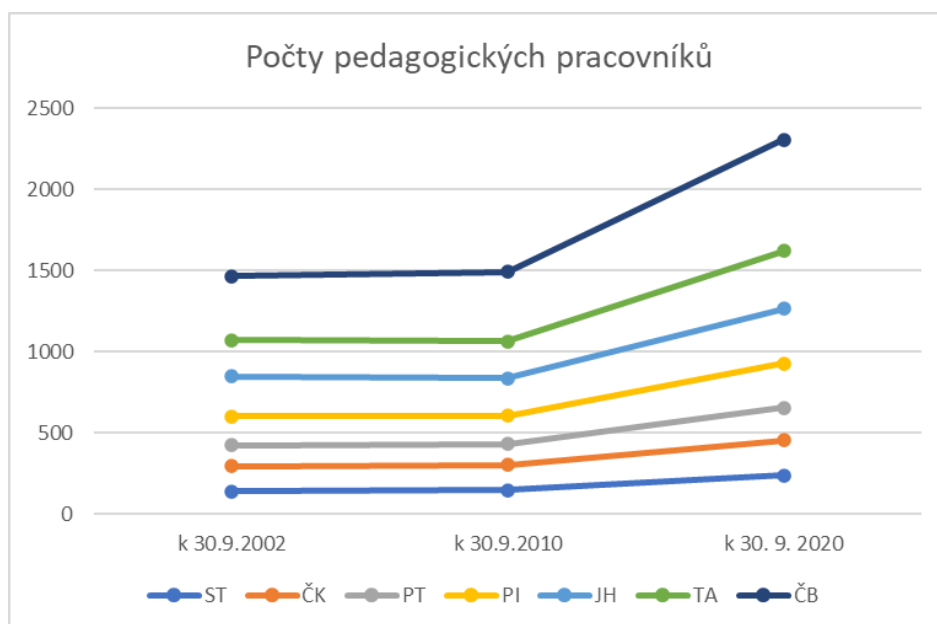
Graf 6. Vývoj počtu mateřských škol v Jihočeském kraji



Zdroj: Vlastní sumarizace dat

Graf č. 6 znázorňuje vývoj počtu mateřských škol v Jihočeském kraji podle jednotlivých okresů. Celkový počet mateřských škol v roce 2002 v Jihočeském kraji činil 299 mateřských škol. Ke sledovanému datu v roce 2010 se počet snížil na 282 mateřských škol. Mírný nárůst počtu mateřských škol v Jihočeském kraji můžeme sledovat od roku 2010 u všech sledovaných okresů do současnosti, kromě okresu Jindřichův Hradec a Písek, kde se stav mateřských škol snížil. Celkový počet mateřských škol k 30. 9. 2020 je **296** škol (České Budějovice 83; Český Krumlov 36; Jindřichův Hradec 45; Písek 33; Prachovice 31; Strakonice 30; Tábor 38). Můžeme konstatovat, že vývoj mateřských škol v Jihočeském kraji kopíruje celorepubliková zjištění.

Graf 7. Vývoj počtu pedagogických pracovníků v Jihočeském kraji



Zdroj: Vlastní sumarizace dat

Z grafu č. 7 je viditelné, že počty pedagogických pracovníků korespondují s nárůstem počtu tříd mateřských škol. Se zvyšujícím se počtem dětí v mateřských školách vzrůstá i počet pedagogů, kteří v nich působí. Od roku 2010 je viditelný nárůst pedagogických pracovníků. Můžeme konstatovat, že za posledních 10 let vzrostl jejich počet o polovinu. Navýšení počtu pedagogů v posledních dvou letech je nejen z důvodu mírného zvyšování počtu dětí vstupujících do předškolního vzdělávání, ale koresponduje se snižováním počtu dětí ve třídě. V souvislosti s novým financováním mateřských škol dle vyhlášky o předškolním vzdělávání 14/2005 Sb. a PHmax⁷ dochází u některých mateřských škol ke zvyšování počtu jednotlivých tříd. Ve školním roce 2019/2020 pracovalo v jihočeských mateřských školách **2 307** pedagogů (České Budějovice 685, Český Krumlov 215, Jindřichův Hradec 336, Písek 274, Prachatice 201, Strakonice 239, Tábor 357), což činí nárůst oproti roku 2010 o 54.5 %.

⁷ PHmax maximální počet hodin přímé pedagogické činnosti financované ze státního rozpočtu na mateřskou školu podle počtu tříd v jednom pracovišti.

9 Předvýzkum

9.1 Výběr respondentů pro výzkumné šetření

Pro úspěšný a relevantní výzkum se zdálo důležité získat učitelky mateřských škol, které by na tomto tématu chtěly participovat a byly by ochotné se o své životní příběhy podělit. Autorka na základě přehledové studie zacílené na Jihočeský kraj zmapovala vývoj a proměnu mateřské školy. Na základě těchto zjištění získala představu o stavu mateřských škol v okresních městech kraje. Překvapením bylo, že většina z ředitelk, které odpověděly, byly autorčiny spolužačky z různých typů studií či absolvovaných seminářů. V návaznosti na přehledovou studii chtěla autorka zacílit výzkumné šetření pouze na zkušené učitelky mateřských škol.

Na základě úvodního zjištění, kdy autorka sbírala prvotní informace o proměnách pojetí a perspektivy české mateřské školy, cílila záměrně na učitelky. Úmyslně se vyhnula respondentkám-ředitelkám mateřských škol, protože v předvýzkumu zjistila, že jejich schopnost reflexe se především týká oblasti řízení, managementu a proměny financování školy. Cesta školského managementu a problematika spojená s řízením školy, které jsou především v horizontu zájmu ředitelk mateřských škol však nebyla v souladu s prvotním zájmem autorky ponořit se do pojetí mateřské školy, ačkoliv i ona je ředitelkou školy.

Stěžejní myšlenkou bylo zjistit proměnu „*zdola*“, přímo z terénu, odkud mnohé změny ve vývoji předškolní výchovy vycházely. Z Jihočeského kraje (jeho sedmi okresních měst) byly vybrány respondentky, které splňovaly předem daná kritéria.

Úkolem bylo najít učitelky mateřských škol, které splňují následující uvedená kritéria:

- Učitelka mateřské školy z okresního města Jihočeského kraje
- Učitelka s dlouhodobou praxí, zkušená, která pracovala minimálně 5 let před rokem 1989 a svou pedagogickou činnost ukončila maximálně v roce 2015

Učitelky s dlouhodobou praxí byly učitelkami mateřských škol okresních měst, abychom mohli sledovat adekvátní proměnu ve velikostně stejných městech v podobných podmínkách škol.

Nadšení a ochota učitelek, které se staly hlavní součástí výzkumného vzorku, byla obrovská. Z každé okresní mateřské školy měla autorka vytipované dvě respondentky, ale nasycenost dat byla již po prvním kole zrealizovaných rozhovorů se sedmi respondentkami naplněna. Teoretická nasycenost dat znamenala, že se nic nového ve výpovědích respondentek neobjevovalo.

Přehledový graf respondentek pro výzkumné šetření uvádí autorka na následující straně. Graf č. 8 znázorňuje charakteristiku hlavního výzkumného vzorku sedmi respondentek, z nichž každá reprezentuje jedno okresní město jihočeského kraje. Respondentky byly označeny kódy: R1; R2; R3; R4; R5; R6; R7 a jsou uvedeny na levé svislé straně dokumentu. Celkové vodorovné barevné značení u každé z nich začíná v letech, kdy nastupovaly do praxe mateřských škol. Pole jsou rozdělena po jednotlivých letech a končí v době, kdy respondentky působení v mateřských školách ukončily. Znázorněná data ukazují délku jejich praxe v mateřských školách s uvedením změn, kterými respondentky po dobu působení v mateřských školách procházely. Silná vodorovná linka je rozdělena do třech barevných polí, kdy každá z nich popisuje jiný sledovaný údaj.

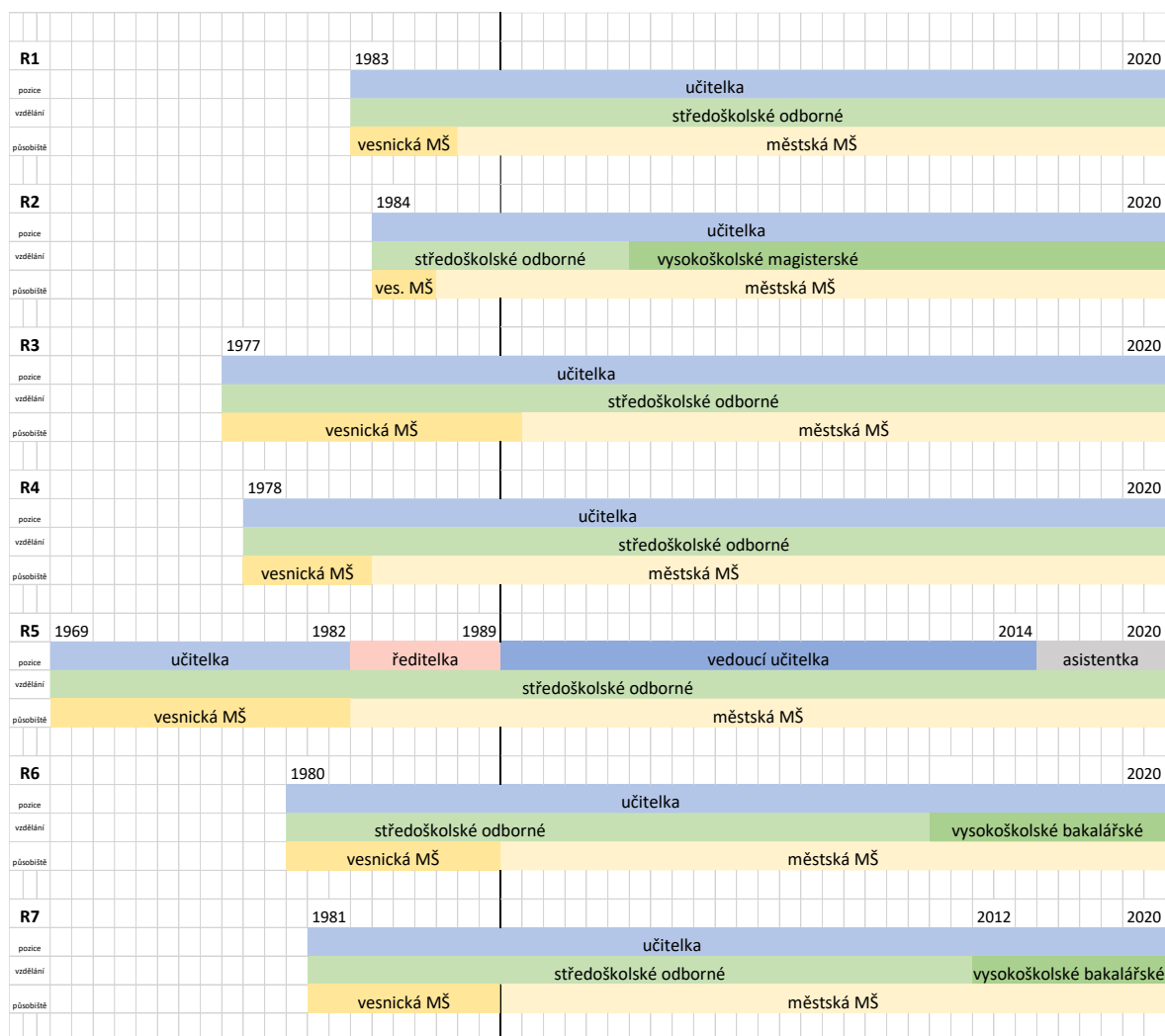
1. V první vodorovné barevné lince (modré značení) je uvedeno, na jaké pozici respondentka pracovala, popř. jak se její pracovní pozice v průběhu let proměňovala. (Proměna pozice na ředitelku školy je označena červenou barvou, proměna na asistentku pedagoga barvou šedou).

2. Druhá vodorovná linka (zelené značení) uvádí nejvyšší dosažené vzdělání respondentek a zvyšování jejich odborné kvalifikace, která se v průběhu jejich působení v mateřských školách proměňovala.

3. Třetí vodorovná linka (žluté značení) znázorňuje, jakými typy mateřských škol respondentky v průběhu své životní praxe procházely.

Z důvodu principu zachování důvěrnosti jsou respondentky řazeny podle pořadí, ve kterém jsou předkládány výsledky výzkumného šetření a nejsou označena ani okresní města, která reprezentují. V grafu je pro lepší orientaci uvedena tučná svislá čára, která znázorňuje rok 1989. Můžeme tak jednodušeji sledovat, proměnu výzkumného vzorku po roce 1989.

Graf 8. Charakteristika výzkumného vzorku



Zdroj: Vlastní sumarizace dat

Z grafu č. 8 je patrné, že všechny respondentky působily v mateřských školách nejméně od roku 1984 viz respondentka R2. Za zmínku stojí pohled na respondentku R5, která nastoupila do praxe mateřské školy v roce 1969 na pozici učitelky mateřské školy a působí v ní doposud, a to jako asistentka. Na této respondentce můžeme vidět, jak se v průběhu let měnily její pracovní pozice (učitelka, ředitelka, vedoucí učitelka, asistentka). Graf přináší i pohled na typ mateřských škol, ve kterých respondentky působily. Potvrzuje získaná zjištění, že většina mladých učitelek byla na počátku své praxe umístěna školskými úřady do vesnických mateřských škol s nutností dojíždění za prací.

9.2 Vedení rozhovoru

V rámci předvýzkumu autorka zrealizovala zkušební rozhovory se dvěma učitelkami mateřských škol. Obě respondentky se v odpovědích víceméně shodovaly, proto autorka uvádí v přepise a předloženém předvýzkumu pouze jeden výstup s označením respondentka nula (R 0). Cílem předvýzkumu bylo odhalit problémy, které by mohly nastat při výzkumu a otestovat srozumitelnost okruhů otázek. Autorka navazovala na předchozí zjištění z přehledové studie (viz. kapitola 8.1). Základní metodou byla použita metoda orální historie.

V rámci předvýzkumu, který zjišťoval srozumitelnost okruhů otázek, respondentky vzpomínaly na proměnu mateřské školy. Témata pro rozhovor byla připravena v těchto připravených okruzích:

- Jaké byly Vaše začátky v mateřské škole před rokem 1989? Podle jakých materiálů jste v mateřské škole pracovaly? Zažila jste nějaké politické tlaky režimu?
- Jaké změny spatřujete v proměně mateřské školy po roce 1989? Co Vám v mateřské škole oproti minulosti schází a naopak, co Vám více vyhovuje? Co pro vás po roce 1989 bylo v mateřské škole nové?
- Nastala proměna vztahu mezi dítětem a učitelem po roce 1989? Myslíte si, že se přístup k dítěti časem změnil?
- V čem spatřujete svobodu učitele před rokem a po roce 1989?
- Co v současné mateřské škole oproti minulosti schází?

Výzkumnou metodu orální historie autorka použila v rámci předvýzkumu tak, že měla částečně připravené rámcové otázky, kterých se však pevně nedržela, aby mohla reagovat na odpovědi dotazovaných. Snažila se porozumět naznačovaným významům a faktům a adekvátně na ně dále reagovat. Po zpracování a vyhodnocení rozhovorů autorka zjistila, že okruhy otázek jsou pro respondentky srozumitelné a nejsou potřeba zásadně měnit. Bylo pouze nutné, některá témata rozšířit o další doplňkové otázky. Zejména se jednalo o témata, která vypovídala o proměně podmínek mateřské školy a přístupu k dítěti. Autorka otázky rozpracovala do finální podoby (konkrétní podoba pokládaných otázek viz příloha 2 a stanovila 6 okruhů pro hlavní výzkum. Okruh zjišťovací a popisující charakteristiku

respondentky, v hlavních výzkumných otázkách uveden nebyl (nalezneme jej v přílohách přepsaných rozhovorů).

1. Mateřská škola před rokem 1989 (negativa x pozitiva).
2. Mateřská škola po roce 1989 (negativa, pozitiva byla rozvedena v okruzích 3.- 6.).
3. Proměna podmínek mateřské školy.
4. Proměna přístupu k dítěti.
5. Proměna svobody učitelky mateřské školy.
6. Co v současné mateřské škole oproti minulosti schází?

9.3 Zjištění získaná v předvýzkumu na základě rozhovoru s respondentkou 0

Respondentka 0; poskytla pro výzkumné šetření nejdelší polostrukturovaný hloubkový rozhovor, který trval 1:20:56. Rozhovor se uskutečnil 3. 3. 2019 a byl nahráván na hlasový záznam do počítače. Kompletní přepis rozhovoru uvádí autorka v příloze č. 3. V autentické podobě je uložen na CD disku, který je součástí práce. Délka trvání rozhovoru vycházela z autorčina zájmu o problematiku a snahy získat co nejvíce informací, které byly v rámci výzkumu následně ověřeny.

9.3.1 Ukázka práce s kódy a kategoriemi

Prvotní fázi otevřeného kódování, práci s kódy a interpretaci zjištění vyzkoušela autorka na respondentce 0. Autorka získala data, kterými byl v jejím případě souvislý text (přepis rozhovoru) a podrobila jej analýze kódováním a následné interpretaci. Z přepisu rozhovoru generovala první kódy, pojmenovávala kategorie a hledala vazby mezi nimi. Cílem interpretace bylo udělat myšlenkový tok a předložit zjištění v šesti sledovaných okruzích.

Vytváření kódů v systému Atlas ti.

Autorka v ukázce předkládá použití otevřeného kódování dat ve specializovaném softwaru Atlas.ti. Software umožňoval obecné kódování (*code*) a kódování do skupin (*code group*). Při vytváření skupin kódů použila autorka pojmenování, která nejlépe odpovídala sdělenému obsahu. Při kódování (*code in vivo*) použila přesné pojmenování kódů podle

slov respondentek. Ukázku práce s textem, vytváření kódů a kategorií autorka uvádí pro lepší názornost přímo v této části práce.

Obrázek 1. Ukázka práce s textem a kódování

Všichni si psali přípravy. Měla jsem sešit a tam jsem si psali každé d...	Všichni si psali přípravy. Měla jsem sešit a tam jsem si psali každé dopoledne. Tam jsem si psala každý den, co budu dělat příští den, co těm dětem nabídnou. Jak to bude při hře, jaké bude ranní cvičení. jaké cviky a jaká bude ta pohybová hra.	plánování činností
psali přípravy. Měla jsem sešit a tam jsem si psali každé dopoledne.	psali přípravy. Měla jsem sešit a tam jsem si psali každé dopoledne.	písemné přípravy
ranní cvičení. jaké cviky a jaká bude ta pohybová hra.	ranní cvičení. jaké cviky a jaká bude ta pohybová hra.	struktura TV
činnosti v těch zaměstnáních byly rozepsány podle týdne. Pondělí - matika + výtvarka, úterý - hudebka + literárka	činnosti v těch zaměstnáních byly rozepsány podle týdne. Pondělí - matika + výtvarka, úterý - hudebka + literárka	tématické plány
vůbec se neřešily cíle, řešil se jen obsah, to bylo dáno jednotným pro...	vůbec se neřešily cíle, řešil se jen obsah, to bylo dáno jednotným programem mateřské školy.	obsah vzdělávání
bylo napsané modelování válení válečku a moje volnost byla v tom, že j...	bylo napsané modelování válení válečku a moje volnost byla v tom, že jsem si mohla motivaci rozhodnout, jestli budu modelovat hadice, nebo žížalu	malý prostor pro tvořivost učitelky
Ale co budu dělat, jak to budu dělat, to všechno bylo přesně dané	Ale co budu dělat, jak to budu dělat, to všechno bylo přesně dané	nic nebylo spontánní.
musela to každá učitelka rozepisovat a uvádějící učitelka to kontrolovala...	musela to každá učitelka rozepisovat a uvádějící učitelka to kontrolovala	uvedení do praxe
Mně to přišlo prostě normální, já jsem učitelka, já učím a vím, jak to...	Mně to přišlo prostě normální, já jsem učitelka, já učím a vím, jak to mám dělat, někdo mi to předešal a já to dělám.	žádné přemýšlení
Quotation	Quotation Content	Codes
nastupovala jsem připravená ze Střední pedagogické školy, věděla jsem...	nastupovala jsem připravená ze Střední pedagogické školy, věděla jsem přesně co mě čeká, jak to bude vypadat, byla tam měsíční praxe v květnu když jsem nastupovala, já dělala práci a zammou byla učitelka, která kontrolovala co dělám. Takže si myslím, že jsem byla připravena.	dobře připravená
myslím, že jsem byla připravena.	myslím, že jsem byla připravena.	myslím, že jsem byla připravena.
věděla jsem přesně co mě čeká, jak to bude vypadat,	věděla jsem přesně co mě čeká, jak to bude vypadat,	dobré základy ze SPgŠ
dostávali umístěnky, šli jsme na tzv. školský úřad a ten nám přidělil...	dostávali umístěnky, šli jsme na tzv. školský úřad a ten nám přidělil místo, kam máme nastoupit a vlastně těm holkám bezdětným vystudovaným dávali ať dojíždějí a později se učitelky dostávaly co nejbliž k tomu místu bydliště.	práce na umístěnku
těm holkám bezdětným vystudovaným dávali ať dojíždějí	těm holkám bezdětným vystudovaným dávali ať dojíždějí	dojíždění za prací
V té školce to bylo jasné	V té školce to bylo jasné	V té školce to bylo jasné
zásadní časový režim, režim dne a podle toho se jelo. Mateřská škola s...	zásadní časový režim, režim dne a podle toho se jelo. Mateřská škola se otvírala v 6 ráno, do 8:30 byly ranní hry, od 8:30 do 9 bylo ranní cvičení a to mělo přesně danou strukturu.	časový režim
to snad ani nebylo možné, že jsme to dokázali	to snad ani nebylo možné, že jsme to dokázali	to snad ani nebylo možné, že jsme to dok
Dnes si říkám že to snad ani nebylo možné, že jsme to dokázali je všechny převléct Pamatuju si, že jsem byla na praxi u tří letých dětí a každý den bylo cvičení. Převléct do modrých trenýrek, kluci do červených a bílých triček, ranní cvičení mělo jasné danou strukturu. Lokomoční cvičení, zdravotní cviky, běh chůze, poskoky, vše bylo přesně dané a na závěr pohybová hra. Svačina v devět a poté následovalo zaměstnání. Kde bylo jasné popsání, co je cílem, jak to mám udělat. U těch starších dětí byl dvě ty zaměstnání po dvaceti minutách práce do 40 minut a pak se šlo ven na zahradu. Oběd, pak odpolední spánek, pohádka. Děti se všechny otočily bez diskuse na jednu stranu a spalo se a odpolední rozcházení.	Dnes si říkám že to snad ani nebylo možné, že jsme to dokázali je všechny převléct Pamatuju si, že jsem byla na praxi u tří letých dětí a každý den bylo cvičení. Převléct do modrých trenýrek, kluci do červených a bílých triček, ranní cvičení mělo jasné danou strukturu. Lokomoční cvičení, zdravotní cviky, běh chůze, poskoky, vše bylo přesně dané a na závěr pohybová hra.	direktivní přístup
cvičení. Převléct do modrých trenýrek, kluci do červených a bílých tri...	cvičení. Převléct do modrých trenýrek, kluci do červených a bílých triček, ranní cvičení mělo jasné danou strukturu. Lokomoční cvičení, zdravotní cviky, běh chůze, poskoky, vše bylo přesně dané a na závěr pohybová hra.	struktura TV

Ukázka vytváření kategorií v systému Atlas ti.

Při vytváření kategorií se autorka snažila chápat význam sdělení respondentky a přemýšlela, zda je možné vytvořené kódy sloučit do významově podobných kategorií. Z ukázky je patrné, že respondentka 0, vnímala např. jako „Podporu začínajících učitelů“ kódy, které jsou označeny na pravé straně tabulky.

Obrázek 2. Ukázka vytváření kategorií

Document Group	Code
Podpora začínajících učitelů	centrální vybavování dobré metody dobré vedení dobrý začátek práce je to světové metodická podpora metodická podpora učitelů metodická pomoc metodická školení metodické postupy písemné přípravy pomoc začínajícím učitelkám skvělé začátky společenské postavení učitele světové metodiky uvedení do praxe uvedení učitelek do praxe

9.3.2 Charakteristika respondentky 0

Respondentka 0, vystudovala Střední pedagogickou školu a v nedávné době dokončila vysokoškolské magisterské studium oboru Předškolní pedagogika. Respondentce bylo v době konání rozhovoru 51 let a v praxi mateřské školy působí od roku 1988. V současné době působí nově ve funkci ředitelky mateřské školy. V době konání rozhovoru měla respondentka celkovou praxi v mateřské škole 32 let.

9.3.3 Okruh 1.; zacílený na mateřskou školu před rokem 1989

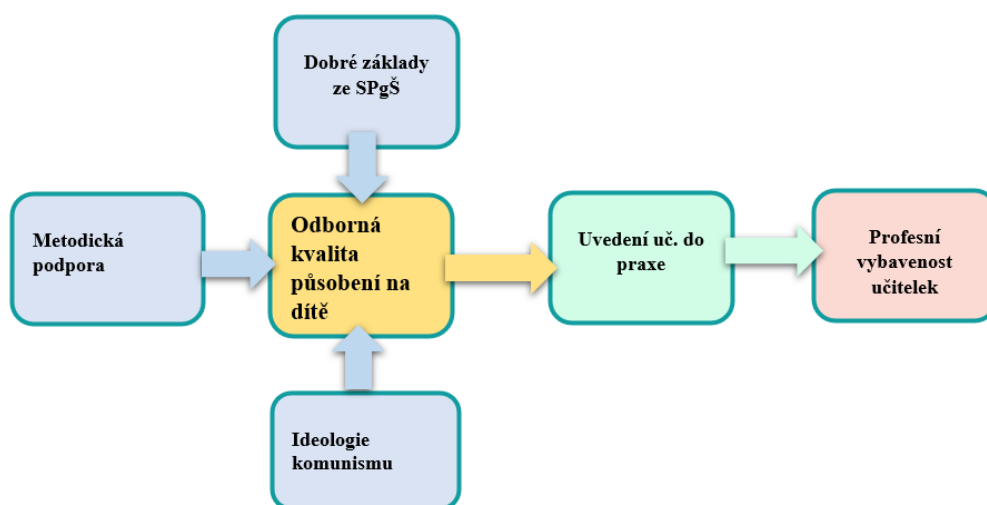
Respondentka vzpomíná na začátky své pedagogické praxe velmi kladně. Začínala ve vesnické mateřské škole daleko od bydliště, „*důležité je říct, že jsme dostávaly umístěnky, šly jsme na tzv. školský úřad a ten nám přidělil místo, kam máme nastoupit.*“ Kolektiv ji vlídně přijal, byla **dobře připravená ze Střední pedagogické školy** a neměla žádné velké problémy. Přípravovala se na každodenní činnost s dětmi, psala si přípravy na všechny činnosti a nosila bílý silonový plášť. „*Děti nás oslovovaly soudružko učitelko a měla jsem 6 týdnů dovolené.*“ Zpětně pohlíží na začátky své pedagogické praxe, „*přišlo mi to prostě normální, já jsem učitelka, já učím a vím, jak to mám dělat, někdo mi to předepsal a já to dělám. Takhle jsme byly vycvičené, struktura byla jasně daná a nebylo o čem přemýšlet.*“

- **Pozitiva mateřské školy před rokem 1989**

Mateřská škola před rokem 1989 byla úzce provázána a spojena s komunistickým režimem. Negativní aspekty, které vycházely z doby, v níž se toto odehrávalo, přinášela i mnoho pozitivního. Obrovské pozitivum vidí v **metodických příručkách**, které byly vydané k Programu výchovné práce pro jesle a mateřskou školu podle jednotlivých výchovných složek (více kapitola 3.3.1), „*když se dá pryč ten dril a takové, tak je to dobré. Všechno bylo **propracované**, na všechno byly metodiky, myslím, že je to **světové**.*“ Metodická školení i **organizovaná setkání** v rámci režimu hodnotí respondentka kladně z hlediska setkávání s dalšími učitelkami. „*Bylo dobrý setkání k MDŽ, sešly jsme se všechny učitelky, popovídaly, dostaly jsme utěrku a bylo to fajn. Dnes se nic takového společného nedělá.*“ Předrevoluční doba přinášela učitelkám mnoho odborných setkávání, která byla inspirativní. „*Potom jsme ještě chodily na **metodický školení**, tam nás vždycky něco učili. Někdo byl v něčem dobrý, tak to těm ostatním říkal. Bylo to třeba, **jak se správně drží nůžky**. Po roce 1989 se to už nedělá a nikdo nic metodicky neví.*“

Z hlediska **odborné vybavenosti začínajících učitelek**, jejich **uvedení do praxe** mateřské školy a v celkové systémové přípravě budoucích učitelek mateřských škol spatřuje velké know-how předchozího režimu. „*Do praxe jsem šla připravená ze Střední pedagogické školy, věděla jsem přesně co mě čeká, jak to bude vypadat. Byla tam měsíční praxe v květnu, než jsem nastupovala. Já dělala práci a za mnou byla učitelka, která kontrolovala, co dělám. Já, když jsme začínala, **tak jsem dostala uvádějící učitelku** a ta měla přesně danou strukturu, jak mě má uvádět. V prvním roce tam byla ČŠI a přišla inspektorka.*“ Respondentka vzpomíná na metody a formy práce, které učitelky používaly a jsou platné v mateřských školách doposud. „*Vidím, že z toho žijí a prostě jsou pro ně některé ty metody pořád platné a fungují.*“

Schéma 1. Vnímaná pozitivita MŠ před 1989, okruh otázek č. 1



- **Negativa mateřské školy před rokem 1989**

Respondentka 0, vnímala jako začínající učitelka jen drobné politické tlaky, „protože v roce 1988 už byla vlastně v takové té perestojce.“ Škola byla samozřejmě politická; a i v mateřské škole musela být ideová výzdoba. „Ředitelka mi dala na starosti nástěnku a všechno šlapalo. Jednou jsem tam dala, Zima je tu a obrázky z Čedoku a přišla ředitelka, že kde mám Vítězný únor a takhle, že to nejde.“ Povinné pro zaměstnance školy bylo členství v odborové organizaci ROH a **účast na ideově politických školení** (dále IPV). „Rozebíraly jsme tam vždy články z Rudého práva a v lednu 1988 tam byl článek: *Kdo seje vítr, sklídí vítr*“ nebo jak se to jmenovalo a bylo to o Havlovi, že dělá podvratnou činnost a my to musely rozebírat. Na schůzích se zjišťovalo, jestli Rudé právo odebíráme. Byl tam hrozný poprask, že nás tam bylo 30, ale jen 29 z nás podalo potvrzení od Pošty. My jsme odebíraly s matkou jedno vydání, a to bylo to jedno, co chybělo. Pak se všem oddychlo, že tam není žádný sabotér.“

Vztah komunismu (materialistické filosofie) k náboženství (idealistického pohledu na svět) byl nejen nepřátelský, ale zcela v protikladu. Proto mělo být náboženství odstraněno. „Já přišla za Střední pedagogické a tam, že jo, **ateistická výchova**. A já byla tak zblblá, že jsem fakt těm dětem řekla, že dárky nenosí ježíšek. Že dárky jim dávají pod stromček rodiče.“

V mateřské škole se pracovalo podle Programu výchovné práce pro jesle a mateřskou školu a všechny činnosti a zaměstnání měly danou jasnou strukturu. Ve školce byl **striktní časový režim dne** a učitelka neměla **žádnou volnost**, vše mělo svou strukturu. „Bylo napsané modelování válení válečku a moje volnost byla v tom, že jsem si mohla motivaci rozhodnout, jestli budu modelovat hadice, nebo žízalu. Ale co budu dělat, jak to budu dělat, to všechno bylo **přesně dané**. Vůbec se neřešily cíle, řešil se jen obsah, to bylo dáno jednotným programem mateřské školy.“

Všechny činnosti v mateřské škole byly naplánované na minuty, učitelka se jich přesně musela držet a režim dne se musel dodržovat. „Byly tam **hrozná tlaky na ty učitele, na drill a režim dne**. Režim dne, no režim. To už je takové vojenské slovo. Staré učitelky řeknou, že jim ředitelka vynadala za to, že se vrátili z venku o 5 min dřív, když bylo -10 stupňů. Dneska si uvědomuji, jak ty **děti byly vydrilované**, jak musely poslouchat. Seděly na židličkách, ruce na kolenou a učitelka něco žvanila a nikomu to nepřišlo divné, že dítě sedí půl hodiny a poslouchá. Děti se hlásily a **kázeň byla jednoznačná**.“ V paměti respondentky zůstává ještě dnes řád a struktura pojetí tělesné výchovy. „Do dneška si pamatuji, jak se děti převlékaly na tělesnou výchovu i ty malé 3leté a v roce 1989 se začala cvičit **Spartakiáda**. Dnes si říkám, že to snad ani nebylo možné, že jsme je s kolegyní dokázaly všechny převléct do modrých a červených trenýrek a bílých triček.“

Schéma 4. Ukázka síťových náhledů vytváření kategorií

System nabízel i vytváření tzv. síťových náhledů, které autorka používala jako flexibilní pracovní nástroj pro utváření kategorií. Vytvořené základní kódy procházela, třídila je a přiřazovala do vztahově stejných kategorií. Níže autorka předkládá vzniklou kategorii „Politický tlak“, jak respondentka 0 toto téma vnímala. Zařazení kategorie do myšlenkového toku a její práci s ní, uvádí autorka v závěru analýzy na další straně textu.

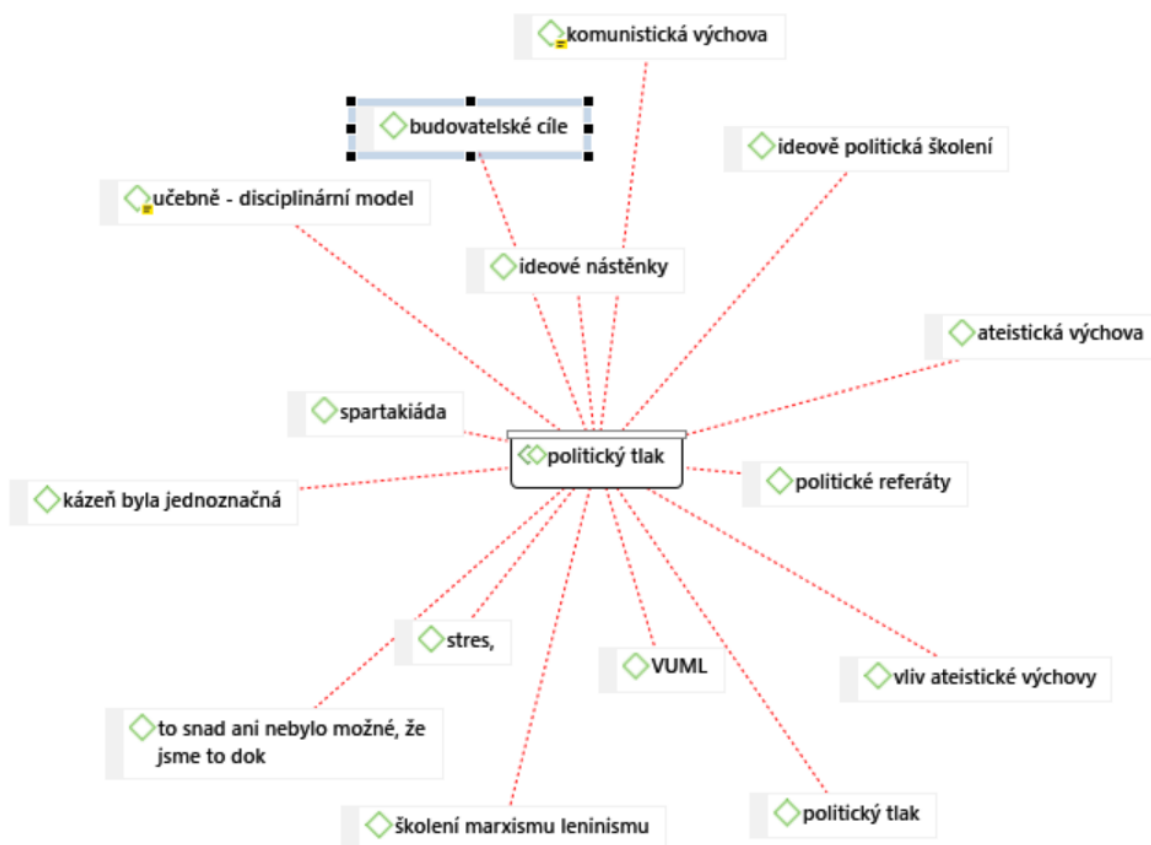
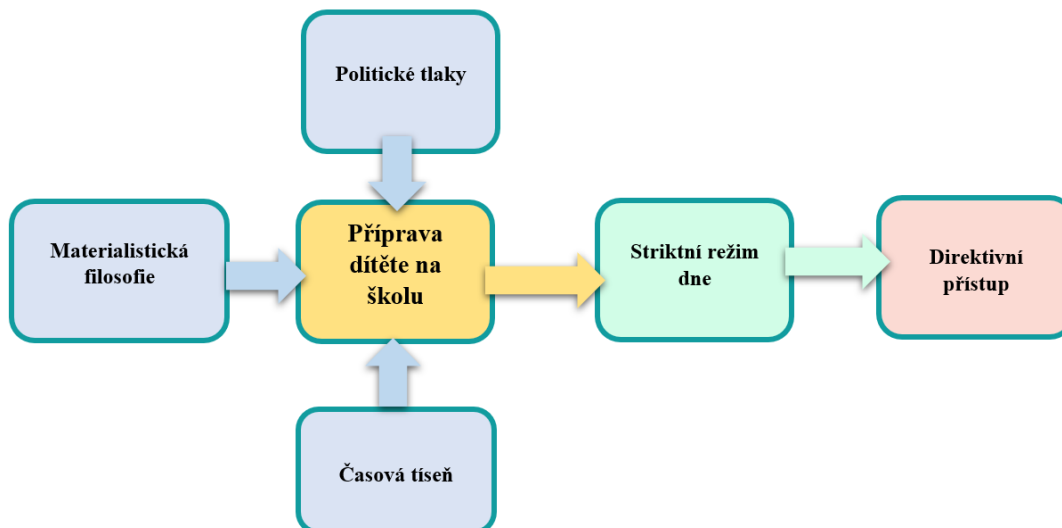


Schéma 5. Vnímaná negativa MŠ před 1989, okruh otázek č. 1

Při tvorbě paradigmatického modelu, bylo nutné hlavní vytvořené kategorie propojit a získat z nich jednu ústřední. Respondentka 0, jako negativa mateřské školy před rokem 1989 spatřovala jev, kterým byla příprava dítěte na školu. Mezi další negativa, která přinášela mateřská škola před rokem 1989, byly na základě společných vlastností vytvořeny tyto vnímané kategorie. Politický tlak na respondentku, časová tíseň při činnostech s dětmi, striktní režim dne a direktivní přístup k dítěti. Mateřská škola před

rokem 1989 byla ovlivněna marxistickou filosofií, která prolínala do obsahu a realizace všech činností v mateřské škole.



9.3.4 Okruh 2.; zacílený na mateřskou školu po roce 1989

Respondentka 0, polistopadové změny v mateřské škole vnímala s **nadšením** a očekáváním proměny vývoje. „Pro mě bylo nové, že ten vývoj šel jinam, hrozně mě to bavilo, čerpala jsem jen ze stáží z *Waldorfských škol*, protože nic jiného u nás nebylo. Byl v tom nejlepší úmysl. **Byla to bomba.**“ Zároveň uvedla, že veškeré činnosti v mateřské škole se rozvolnily, až to byla trochu **anarchie** a učitelky plánovaly činnosti pouze podle svého zájmu. „Uvědomuji si, že se poté **nic nepsalo, všechny plány se vyhodily**. Žádné přípravy se nepsaly, **bylo to volné**. Zkoušely jsme všechno samy. Zpětně si uvědomuji, že všechny učitelky začaly výtvarky a **přestalo se cvičit**. Pořád se jely jen výtvarky a ty učitelky si vybraly to, co se jim líbilo. Nikdo je netlačil do nějakých matematických představ, takže to jelo nějakým **samospádem**.“

- **Negativa mateřské školy po roce 1989**

Jako negativní, co nová doba po roce 1989 přinesla, vidí respondentka **celospolečenskou proměnu postavení učitele**. „Učitel byl před revolucí víc, když učitel řekl, tak to bylo. Učitelka byla nadřazená a rodič podřízený. Myslím, že je to z důvodu změny **v rodičích a**

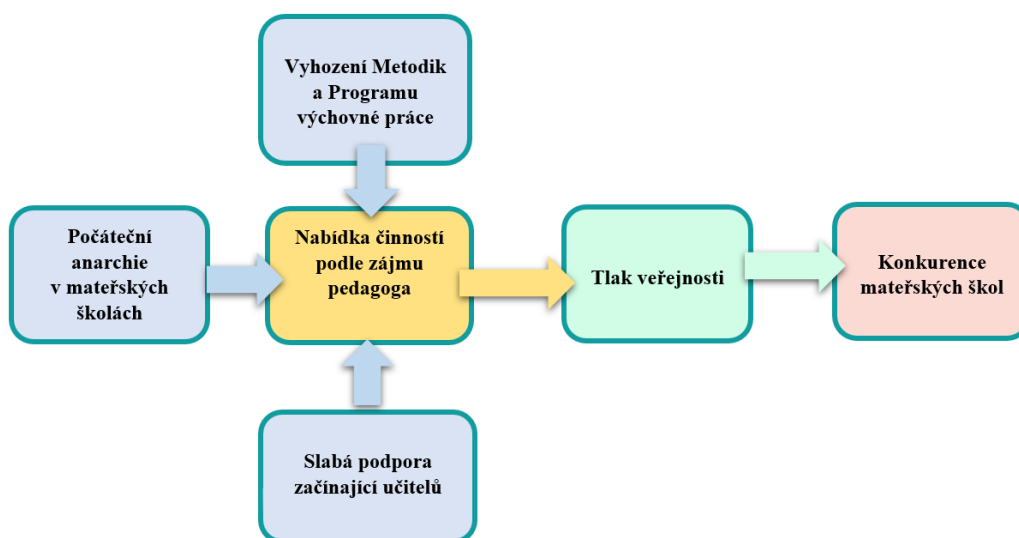
jejich právech a oni ví, na co mají právo. To je pořád jděte si vybrat mateřskou školu...“ Výběr mateřské školy rodiči samozřejmě souvisel s **konkurencí**, a to byl velký problém. *“Najednou se začaly školky profilovat **kroužky**, a když jste se podívala, kdo to dělá, tak **žádné odborné vzdělání** a nic. Všechny učitelky to umí zvládnout, není jen napsané rytmička nebo jóga a je to normálně přes den. **Náš problém je, že to neumíme prodat.**“* Respondentka sama v komunikaci s rodiči problém nevidí, *„ale mám kolegyně, které se rodičů bojí. Učitelka řekne, s dětmi umím, ale s rodiči to neumím, to vyříd' ty. Učitelky si přestaly věřit, nikdo se jich nezastane, každý ví, kam si má jít stěžovat a ty učitelky jsou vystresované.“*

Respondentka 0, spatřuje jako negativum proměny smíšené třídy a zavádění některých nových forem učení, které nejdou v praxi mateřské školy realizovat. *„Vždycky mi přišlo naprosto trapné, když byly smíšené třídy a v nich 28 dětí od 2 do 7 let mluvit o individuálním přístupu. Učitelka byla ráda, že jí nikdo neutek a my mluvily o individuálním přístupu? No, děs. Věkově **smíšené skupiny, a to kooperativní učení**, si myslím, že je to prázdná fráze. Je snad jasné, že s velkými něco uděláte a malé si půjdou hrát. Ale přijde mi násilné dělit děti do skupin, je to takové na sílu. A pořád, máte skupiny a máte skupiny? Ty děti si chtějí hrát. U nás jelo to **kooperativní učení** a myslím si, že je to **prázdná fráze**, to top, které prostě nejde dodržet při 28 dětech, když je tam učitelka sama.“*

Problém a negativum proměny respondentka vidí v přípravě absolventek oborů pro kvalifikaci učitelek mateřských škol a zavádění učitelek do praxe, které po roce 1989 zcela vymizelo. Z jejího pohledu nejsou absolventky dostatečně připravené z důvodu **nedostatečné praxe** a rozličné kvalifikace předškolních pedagogů. *„Ty mladé **holky to prostě neumí**, ona mluví, děti jí lezou po hlavě a **neví, co s tím**, protože jí to nikdo neřekl, neví si rady a je z toho nešťastná, že to, **co jim tvrdili ve škole, že bude fungovat, vlastně moc nefunguje**. No, to ale asi nechcete moc slyšet, co? Tyhle holky potřebují pomoc a **uvádějící učitelka nikde**. A co je teda strašný jsou ty **soukromé školy**. Já měla jednu, ta si šlapala na jazyk, hudební nástroj, ten ani neviděla z dálky a tempery, nevěděla na co jsou. Hrůza, to si myslím že je velké mínus, prostě **katastrofa**.“*

Schéma 2. Vnímaná negativa proměny MŠ po roce 1989, okruh otázek č. 2

Respondentka 0, jako negativa mateřské školy po roce 1989 spatřovala rozvolnění všech činností v mateřské škole, která místy vedla až k anarchii. Učitelky dětem nabízely pouze činnosti, které vycházely pouze z jejich vlastního zájmu – nikoliv zájmu a potřeb dítěte. Mateřské školy si začaly konkurovat a nabízet různé aktivity a kroužky podle požadavku rodičů.



9.3.5 Okruh 3.; zacílený na proměnu podmínek mateřské školy

Proměnu podmínek mateřské školy vnímala respondentka ve vlnách. První desetiletí po revoluci to byla taková anarchie a **velká volnost**. Mateřské školy byly centrálně zaváženy didaktickými pomůckami „Službou škole“, která měla tuto centrální distribuci pomůcek na starosti. „*To bylo dobré.*“ Materiální zásobování pomůckami však skončilo a potom vybavování škol bylo na samostatných ředitelkách. Hlavní proměnu, kterou prvotně po roce 1989 respondentka zaznamenala, bylo **snížení počtu dětí** na jednu třídu. Třídy začaly být věkově smíšené a začaly do nich být zařazovány i **dvouleté děti**. „*Nejprve jsem byla skeptik, byla jsem proti zařazování dvouletých dětí do školky, teďka to vidím jako plus. Úplně na rovinu ale říkám, že pro dvouleté děti je jediný kvalifikovaný odborník učitelka mateřské školy, žádná chůva.*“ Proměnu v podmínkách materiálních spatřuje až posledních

deset let, kdy začaly opravy mateřských škol a využívání různých dotačních programů. Podmínky organizace dne a životosprávy se z pohledu respondentky neproměnily. „Na druhou stranu si myslím, že to úplně jinak není.“ Velká proměna nastala v podmínkách řízení školy, v období, kdy začala právní subjektivita škol. „Co mi vadí, je, že přibyla administrativa. Určitě si ten stát od toho sliboval mnohem víc, ale takto to je.“

Znatelnou proměnu vidí respondentka v proměně v **komunikaci a spolupráci s rodiči**. „Myslím si, že dnes se daleko víc s rodiči mluví. Ta učitelka jim všechno vysvětlí. Máme dítě s problémem a já jim říkám co může, co nemůže, co bych doporučila. Já něco vím, ale rodič taky něco ví, tak se **domlouváme**. Před tím se dítě poslalo do poradny, a to bylo celé.“

S proměnou podmínek v mateřské škole po roce 1989 a uvedenými skutečnostmi souvisí proměna psychosociálních a personálních podmínek a proměna přístupu k dítěti, kterému se autorka věnuje v dalších samostatných okruzích č. 4. a 5.

9.3.6 Okruh 4.; zacílený na proměnu přístupu k dítěti

S celkovou proměnou mateřské školy a proměnou podmínek mateřské školy docházelo podle respondentky Pracovité, samozřejmě i k **proměně v přístupu k dítěti** na základě osobnostně orientovaného modelu předškolního vzdělávání. „Je to dobrý, není to na výkon je to na dítě, je to už na učitelce, je takovým **průvodcem**. Hodně se hledí na to dítě a více se věnujeme tomu dítěti.“ Model, který respondentka zmiňuje, se vyznačuje určitými znaky, z nichž uvádí **alternativnost a individuální přístup** k dítěti. „Pro mě bylo klíčové po roce 1989, že jsem šla do alternativního školství a někdo mi poprvé řekl, že se **mám učit od toho dítěte**, teď to bude takové trochu to... Že ta duše dítěte je starší než ta moje, a to mi přišlo zvláštní a bylo to takové Wauuu. To jsem nikdy před tím neslyšela. Předtím to bylo, jsi učitelka budeš to dělat takhle a oni tě budou poslouchat. Je super být učitelka a ne účetní, kde se mění pouze normy. Jako učitelka, můžu být každý den jiná a **být platná pro růst dětí**.“

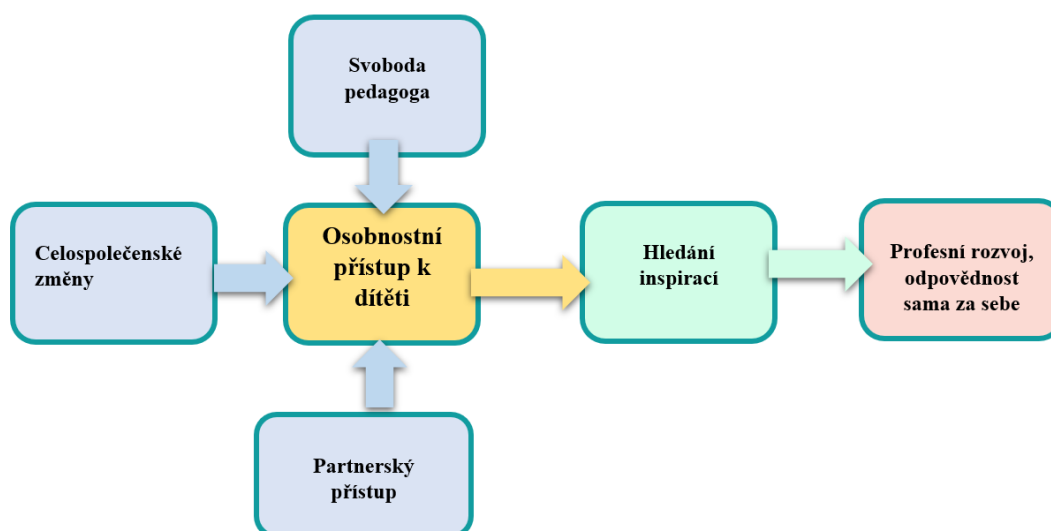
Respondentka 0, s proměnou v přístupu k dítěti musela změnit i svou komunikaci s dětmi a kolegyňami. Vzpomíná, jak toto realizovala v praxi. „Já taky musela na sobě zapracovat, moje **komunikace se musela změnit** a proměnu jsem udělala, např. v tom **hodnocení dětí**, to bylo velké téma, to hodnocení dětí. Dřív jsme řekly, hele máš to tady špatně a dítě si to

opravilo. Nebo třeba výtvarka – moje kolegyně měla sněhuláky všechny jedním směrem, všechny stejnou mrkev a koště napravo. Do toho já s artefietikou, no musely jsme všechny na sobě zapracovat, aby to fungovalo.“

9.3.7 Okruh 5.; zacílený na proměnu svobody učitelky

Mezi proměnami, kterou transformační změny přinesly, byla i proměna svobody učitele, jeho plánování a působení v praxi mateřských škol. Respondentka na proměnu svobody učitele vzpomíná takto: *„Před rokem 1989 opravdu nebyla svoboda, ale v tom roce 1988 už to bylo takové, trochu myslím otevřené. Já vlastně už byla v takové té perestrojce...Myslím si, že ji dnes má. Pro mě je učitelství volná a svobodná práce, kde říkám já, jak se bude učit podle toho dítěte, které je přede mnou. Je to svobodné v tom a já rozhoduji, co budu dělat, co vymyslím, jak ho zabavím. Moje osoba a moje svoboda. Učitelka má svobodu, svoji profesní čest a může si vybrat, jak se co naučí. Nikdo mě netlačí, kdy mám co dělat, jak to mám dělat.“*

Schéma 3. Vnímaná pozitiva proměny MŠ po roce 1989, okruh otázek č. 2



9.3.8 Okruh 6.; zacílený na zjištění, co v současné mateřské škole oproti minulosti schází

V posledním okruhu otázek respondentka vzpomínala na to, co v mateřské škole dříve bylo a dnes tam chybí, popřípadě zcela vymizelo. Zmiňuje kurikulární dokumenty, které

v současné době nejsou úplně přehledné, a vzpomíná na metodiky výchovné práce, které má dodnes schované. „*Vždyť i Opravilová píše v tom Roku v mateřské škole nebo kde, a to se divím, že se nebála to napsat, že když se dá pryč ten dril a takové, tak je to dobré. Všechno propracované, na všechno byly metodiky, myslím, že je to světové.*“

Respondentka 0, zmiňovala i důležitost **uvedení začínajících učitelek do praxe**. „*Dneska chybí **zaučení učitelky**, ale asi nic víc. Ted' se po „padesáti letech“ začíná dělat nějaké síťování a mentorka. Koukněte na praxe, v dnešní době **to nikdo nechce dělat**. Učitelka mi řekne hele, já tady mám střední školu a šaškuji tady s vysokoškolačkou, která mě stejně pomluví, tak já to dělat nebudu...*“

Respondentka 0, v hovoru několikrát zmiňovala dřívější **úroveň odborných znalostí** ze Středních pedagogických škol a navazujících studií. Z důvodu pracovního zařazení autorky a jejího profesního zaměření považuje za stěžejní toto v práci uvést. „*Co je teda **strašný jsou ty soukromé školy**. Každý, který vyletěl ze všech vysokých škol, pak jde teda sem a platí si tuhle katastrofu. Napíšete nějakou závěrečnou práci a jste učitelka? Já měla jednu, ta si šlapala na jazyk, hudební nástroj ten ani neviděla z dálky a tempy, nevěděla na co jsou. Hruža a potom si ještě zaplatíte nějakou vysokou soukromou, někdo Vám napíše bakalářskou práci a co? Mají vyšší vzdělání než učitelky ty s těma maturitama, kterým se dělají odpočty a neumí nic. To si myslím že je velké mínus, prostě **katastrofa**.*“

9.4 Závěr předvýzkumu

Na základě předvýzkumu autorka dospěla k závěru, že položené okruhy otázek jsou nosné a může s nimi pracovat v hlavní části výzkumu. Témata byla pro učitelky stanovena srozumitelně a na otázkách nebylo potřeba nic upravovat. V předvýzkumu autorka uvedla dílčí výsledky zjištění, které byly potřeba ověřit i v hlavním výzkumném šetření. Cílem konstantní komparace bylo na jednotlivých příbězích ověřit, zda zjištěné výsledky z předvýzkumu korespondují s proměnou pojetí a perspektivy mateřské školy v Jihočeském kraji.

10 Výzkumné šetření

Ve výzkumné části autorka přináší proměnu mateřské školy, která byla provedena na základě odborného řízeného rozhovoru učitelů s dlouhodobou praxí. Snahou bylo systematictěji zaznamenat a analyzovat proměnu pojetí a perspektivy české mateřské školy v uplynulých 30 letech a detailně se zaměřit konkrétně na proměnu mateřských škol v jižních Čechách.

Prostřednictvím výzkumných okruhů autorka chtěla získat co nejvíce informací, aby na základě jejich následné analýzy mohla odpovědět na hlavní výzkumné otázky. Okruh zjišťovací a popisující charakteristiku respondentky nebyl v hlavních výzkumných okruzích zařazen, ale u každého respondenta je v úvodu krátce uveden. Konkrétní podoba okruhů otázek a návodných otázek je uvedena v příloze č.1. V přílohové části jsou uvedeny i přepisy všech poskytnutých rozhovorů. Výzkumné okruhy byly autorkou stanoveny již v předvýzkumu a pro hlavní výzkumné šetření zůstaly nepozměněny:

1. Mateřská škola před rokem 1989 (negativa x pozitiva)
2. Mateřská škola po roce 1989 (negativa x pozitiva)
3. Proměna podmínek mateřské školy
4. Proměna přístupu k dítěti
5. Proměna svobody učitelky mateřské školy
6. Co v současné mateřské škole oproti minulosti schází?

K výrokům jednotlivých respondentek byly v průběhu zjišťovaných okruhů připojeny i grafické interpretace, které poskytují lepší názornost a snadnější přehled předkládaných výsledků. V závěru získaných zjištění u jednotlivých respondentek autorka uvedla jejich reakce a analytické odpovědi.

10.1 Zjištění získaná na základě rozhovoru s respondentkou 1

Charakteristika respondentky 1

Respondentka 1, vystudovala Střední pedagogickou školu a od roku 1983 pracuje v mateřské škole. Nastupovala jako mladá začínající učitelka nejprve do malé vesnické školky a potom byla přeřazena do šestitřídní mateřské školy v okresním městě. Respondentce bylo v době konání rozhovoru 59 let a její celková délka pedagogické praxe k tomuto dni byla 38 let. Rozhovor s respondentkou byl nahráván na hlasový záznam do počítače a trval 59:54. Přepis rozhovoru najdeme v příloze č. 4.

10.1.1 Okruh 1.; zacílený na mateřskou školu před rokem 1989

Respondentka na své začátky v mateřské škole vzpomíná velmi **pozitivně**. *„Šla jsem tam úplně nadšená, protože jsem se vlastně dostala konečně tam, kam jsem chtěla. Musím říct, že začátky perfektní, perfektní kolektiv, výborná ředitelka, prostě úplně nadšená s tím, jak mě to **vedlo do celé praxe**.“* V mateřské škole se pracovalo podle Programu výchovné práce a dbalo se na přesné **dodržování časového rozvržení režimu dne**. *„Hry, úklid, tělocvik, zdravotní cviky, potom jsme měli svačinu, zaměstnání byly dvě. První bylo 30 min, druhé bylo dalších 30 min, záleželo jak, jestli se to prolínalo, nebo jestli byla jiná témata. Potom byl pobyt venku, oběd, následoval odpočinek. Do 16:30 si rodiče odváděli děti domů.“*

- **Negativa mateřské školy před rokem 1989**

Respondentka nezažila žádné politické tlaky, které by se týkaly přímo její osoby nebo jejího působení v mateřské škole. Jako nevyhovující a svazující, shledávala tlak kontrolních orgánů a **striktní dodržování předepsané struktury** prováděných činností. *„Co mi nevyhovovalo, tak bylo striktně ten **tělocvik** a jeho daný postup. Prvně zdravotní cviky, potom přirozený cviky, na to byla přesná struktura. Víím, že když jsem přišla do školky v XY, tak si tam musely děti **ohrnovat rukávky a podávat ručníček**. Když přišla **inspekce, tak na nich bazírovala, což mi přišlo úplně zbytečné**.“*

Jako velmi náročné popisuje **počet dětí** ve třídě mateřské školy a realizaci pobytu venku. „Bylo mi devatenáct, **měla jsem 35 dětí**, sice od těch pěti do sedmi let, ale na vycházky jsem musela **chodit sama s tímhle počtem dětí**.⁸“

- **Pozitiva mateřské školy před rokem 1989**

Respondentka vzpomíná na mateřskou školu před rokem 1989 jako na dobu, do které by se chtěla vrátit z důvodu výborné **metodické podpory** začínajících učitelů a **závazných dokumentů**, podle kterých se v mateřské škole pracovalo. „*Paní ředitelka mě **perfektně uvedla do praxe** a seznámila se všemi materiály, se kterými jsem mohla pracovat. Byly to různé knihy, které byly vlastně zaměřené na výtvarnou výchovu, matematické představy... Tenkrát ještě byly **perfektní plány**, takové **obrovské plachty**.*“ Respondentka hovořila o časově tematických plánech. „*Ty byly perfektně udělané, to bylo vždy na jednotlivé výchovy a bylo to krásně udělané a rozdělené. Úplně je vidím před očima 3-4, 4-5, 5-6, teď tam bylo, že ještě v kolika letech by dítě mělo co dělat, posloupnost, krásně rozpracované. **Mrzí mě, že to neexistuje do teď**.*“

Další pozitivum, které mateřská škola ve sledovaném období přinášela, spatřuje ve **společenském postavení učitele** a s tím spojený vztah a **komunikaci s rodiči**. „*Komunikace byla opravdu výborná a byla úplně jiná **prestíž učitele**, ty rodiče ke mně vzhlíželi. Když jsem jim řekla, že dítě potřebuje v nějaké oblasti zabrat a má nějaké problémy, tak to brali tak, že jim **chci pomoci**.*“ Respondentka vyvozuje ze společenského postavení učitele „***dobré vztahy s rodiči**, se kterými souvisí i **klid pro práci učitelky mateřské školy**.*“

⁸ Respondentka hovoří o roce 1983 a v průběhu let je možné, že se respondentka v organizaci při vycházce mýlí. Autorka uvádí autenticky to, co respondentka řekla, ale uvádí i legislativní oporu této doby. Ve vyhlášce o mateřských školách, společných zařízeních jeslí a mateřské školy a dětských útulcích 77/1978 Sb. §9 ods. 4 je uvedeno: „*Při vycházce zajišťuje bezpečnost 20 dětí mladších 5 let nebo 25 dětí starších jedna pracovnice mateřské školy, společného zařízení nebo dětského útulku; při vyšším počtu dětí doprovází třídu nebo oddělení další pracovnice předškolního zařízení. Při vycházce v mateřských školách pro děti vyžadující zvláštní péči zajišťuje jedna pracovnice bezpečnost všech dětí zapsaných ve třídě.*“

10.1.2 Okruh 2.; zacílený na mateřskou školu po roce 1989

Respondentka vnímala proměnu ve společnosti a v mateřské škole s rozpaky. *„V té době mi přišlo, že všechno, **co je starý, je špatný, a to co je nové, tak je skvělé. Nelíbily se mi ty transparenty, nejsme jako oni.**“* Se změnami, které přicházely do mateřské školy, se respondentka vyrovnávala pomocí kolektivu a přizpůsobovala se jim. Po revoluci přišlo rozvolnění, **nabídka seminářů a školení**, které nabízely nové pojetí činností v mateřské škole. Respondentka z nich čerpala **nové zkušenosti**, ale **nevěděla, jak je uchopit** a přenést pro praxe. *„Jezdily jsme na školení a semináře, většinou to bylo v XY. Musím říct, že když ten program skončil, tak jsem pořád čerpala z těch starých knížek. Očekávala, že přijdou slibované změny, že budeme mít ve třídě zapsaných 20 dětí, nebudeme psát přípravy, ale **místo toho přišlo snižování stavu a propouštění.**“*

- **Negativa mateřské školy po roce 1989**

Jako negativní, co nová doba po roce 1989 přinesla, považuje respondentka **vznik heterogenních tříd**, které jsou na organizaci a plánování pedagoga **velmi náročné**. *„Když mám 2,5 až 7leté děti a doopravdy se mám věnovat všem a těch dětí je 28, tak se ta učitelka nemůže pro ty tři věkové skupiny rozkrájet, ať chce nebo ne. Druhá kolegyně přijde na 10:00 – 10:30, jsem tam sama, a ještě kooperativní činnosti, **to považuji za obtížné.**“*

Respondentka nenachází v současných kurikulárních dokumentech, jejich proměnách a revizích přínos pro praxi mateřské školy a **zvýšenou administrativu** s tím spojenou považuje za byrokracii. *„Přijde mi, že se vymýšlí každou chvíli nějaké ty školní plány, třídní plány a že nikdo neví, jak to má být. Vadí mi, **to zahlcení těmi papíry, tolik formulářů, tolik papírů na hodnocení dětí, školáků, to nikdy před tím nebylo.**“*

10.1.3 Okruh 3.; zacílený na proměnu podmínek mateřské školy

Proměnu podmínek mateřské školy respondentka vnímá ve **zlepšení materiálních podmínek**, kdy mateřské školy po roce 1989 začaly být lépe vybavovány. Pozitivní proměnu spatřuje i v **organizaci činností v průběhu dne**, ve kterých spatřuje **volnost** a možnost **proměnlivosti plánovaných činností**. *„Volný způsob denního režimu, není nic striktně vedený, když se něco protáhne, tak zase něco zkrátím. Máme danou jen svačinu a oběd a **můžeme si posouvat činnosti, jak potřebujeme, můžeme jít dělat činnosti ven.**“*

Spolupráci s rodiči a proměnu postavení současného učitele z pohledu rodičovské veřejnosti považuje klesající. „**Rodiče jsou jiní**, z toho důvodu, že se po revoluci začalo uvolňovat to, co jim přišlo hrozně pevně drženy. S tím souvisí i děti, který jsou miň vedený a je takový ten **kult osobnosti dítěte** a musíte se jich pomalu na všechno **zeptat, jestli to budou dělat nebo ne.**“

10.1.4 Okruh 4.; zacílený na proměnu přístupu k dítěti

S proměnou podmínek mateřské školy docházelo i k proměně přístupu k dítěti. Respondentka musela **zpracovat sama na sobě**, aby mohla změnit i přístup k dětem. „*Myslím si, že jsem stejná, ale byla jsem důslednější a přísnější. Snažím se jít dětem příkladem v chování. Přesto, že jsem přísná a důsledná, tak mě mají rádi a jdou se za mnou pomazlit. Snažíme se ten kolektiv nějak stmelit, aby měl nějaká pravidla. Září říjen, to najede na nějaký režim a potom může nastat ten partnerský přístup, to mají děti rády. Je to o partnerství důslednosti.*“

10.1.5 Okruh 5.; zacílený na proměnu svobody učitelky

Podle respondentky je svobody pro učitelku mateřské školy méně a méně. Samozřejmě chápe svobodu v možnosti volnosti plánování a realizace činností, ale velmi ji **svazuje administrativa** a činnosti s tím spojené. „*Teď je té volnosti mnohem míň, my máme několik hodnocení na děti, tam se musí vyplňovat spousta papírů. My vlastně vyplňujeme 1 za ¼ roku hodně papírů a když to dítě jde do školy, tak místo toho, aby se na to ta učitelka podívala, tak se to zahodí a je to. Ta papírová práce, ta mě obtěžuje.*“

10.1.6 Okruh 6.; zacílený na zjištění, co v současné mateřské škole oproti minulosti schází

Respondentka při položení této otázky ani chvilku neváhala. Co jí v mateřské škole schází jsou prakticky **připravené absolventky oborů předškolní pedagogika**. „*Dříve, byly učitelky daleko víc připravené pro praxi. Učitelky ze Střední pedagogické školy z XY, ty byly teda připravený, výborná a skvělá praxe. Řekla bych, že ať to jsou jakékoliv druhy škol, tak nemusí dát to, co dá střední škola, kde se zaměřují více na praxi. Záleží to i na lidech i na škole, ale ze Střední pedagogické školy v XY, byly ty učitelky nejpřipravenější.*“ Přípravu absolventek oborů a jejich praktické a metodické dovednosti spojuje

respondentka i s kvalitnější metodickou podporou, která dříve byla. „*Chybí mi ty velké plachty, ty byly perfektně udělané, to bylo vždy na jednotlivé výchovy a bylo to krásně udělané a rozdělené, posloupnost, krásně rozpracované, mrzí mě, že to neexistuje do teď*“.⁹ (časově tematické plány práce viz přílohy č.11, 12).

Pro lepší názornost získaných zjištění autorka zvolila u každé respondentky tabulku vnímání proměny nebo tabulku, jak respondentka vnímala mateřskou školu pouze před rokem 1989.

Tabulka 3. Vnímání proměny mateřské školy; respondentkou 1

Vnímaná pozitivita	Vnímaná negativa	Chybí
PŘÍSTUP K DÍTĚTI Partnerský vztah Efektivní komunikace Prosociální činnosti	SPOLEČENSKÉ POSTAVENÍ PEDAGOGŮ Tlak rodičů Spolupráce rodiny a školy	METODICKÁ PODPORA Metodiky podle výchovných složek
SVOBODA PEDAGOGA Volné plánování činností Tandemová práce	KURIKUL. DOKUMENTY Obtížná implementace v praxi Kooperativní činnosti Zvýšená administrativa	PEDAGOGICKÁ PODPORA Uvádějící učitelky
PODMÍNKY VZDĚLÁVÁNÍ	PŘÍPRAVA ABSOLVENTŮ Nedostačná praxe	
PERSONÁLNÍ Překryv učitelek	PODMÍNKY VZDĚLÁVÁNÍ	
ŘÍZENÍ ŠKOLY	PERSONÁLNÍ Snižování stavu učitelek v MŠ	
MATERIÁLNÍ VYBAVENÍ Didaktický materiál	ŘÍZENÍ ŠKOLY Uzavírání mateřských škol	
ORGANIZACE Variabilita činností	MATERIÁLNÍ VYBAVENÍ	
	ORGANIZACE Heterogenní třídy	

Tabulka č. 3 naznačuje, že proměna přístupu k dítěti je vnímána velmi pozitivně, ale požadavky a tlak ze strany rodičů, se najednou začínají objevovat jako negativum. Negativum proměny spatřuje i v pozbytí platnosti Programu výchovné práce a časově tematických plánů, ve kterých spatřovala pozitivum metodické podpory před rokem 1989.

⁹ Ústřední ústav pro vzdělávání pedagogických pracovníků v roce 1987 vydal ve snaze pomoci učitelkám v plánování činností Časové tematické plány výchovné práce v mateřských školách. Plány uváděly cílový požadavek na dané období, dílčí úkol, návrh realizace a poznámky. Plány se staly jakýmsi standardem a jejich splnění se předpokládalo a kontrolovalo.

10.2 Zjištění získaná na základě rozhovoru s respondentkou 2

Charakteristika respondentky 2

Respondentka 2; vystudovala Střední pedagogickou školu a v roce 1990 nastoupila na pětileté magisterské studium Předškolní pedagogiky na Univerzitě Karlově, které úspěšně dokončila. Začínala pracovat ve vesnické mateřské škole v roce 1984 a později přešla do městské mateřské školy, ve které působí doposud. Na pozici učitelky mateřské školy pracuje již 32 let. Respondentce bylo v době konání rozhovoru 55 let a byl natáčen na hlasový záznam do počítače. Rozhovor trval 1:04:33 a jeho přepis je v příloze č. 5.

10.2.1 Okruh 1.; zacílený na mateřskou školu před rokem 1989

Respondentka na počátku své pedagogické praxe neměla stálou pracovní pozici. Zastupovala v okolních mateřských školách za nemoci a po roce zástupů nastoupila do vesnické mateřské školy. Počátky její praxe byly spojeny s velkou **nouzí o pracovní místa** a čerstvé absolventky neměly šanci dostat trvalý pracovní poměr. **Vypomáhaly** po mateřských školách a chodily na čtrnáctidenní zástupy podle toho, kam je školský úřad přidělil.

V mateřské škole se s dětmi pracovalo podle **časového harmonogramu** a vše bylo **na minuty naplánované**. Ráno bylo vyplněno ranními činnostmi, následovala rozcvička, potom svačina a potom se konala dvě zaměstnání. První zaměstnání, pokud se třeba jednalo o jednotřídku, kde byly děti smíšeného věku, tak vykonávaly všechny děti a pak vzápětí následovalo druhé, to bylo určeno pro děti starší. *„Fungovalo to tak, že děti měly půl kruh kolem magnetické tabule, tam učitelka uskutečnila výklad a praktickou ukázkou, jak řešit nějaký úkol nebo problém. Následovala společná¹⁰ práce u stolečků, kdy celá třída si ten úkol plnila současně. Převládala frontální způsob práce, ale asi s těma 36 dětma se tohle prostě muselo.“*

Učitelky pracovaly podle určitých **osnov**, kde bylo všechno podrobně vypracované podle věku dětí a byl tam uveden cíl, obsah, navrhovaný způsob řešení. *„Takže vlastně co se bude dělat, jak, kdy. Myslím si, že pro začínající učitelku, to nebylo špatné, protože tam*

¹⁰ Respondentka pod pojmem společná práce, pravděpodobně myslí práci paralelní či frontální. Činnosti, v nichž učitelka pracuje se všemi dětmi hromadně jednou společnou formou, se stejným obsahem činnosti.

bylo bohaté spektrum činností, které vlastně učitelka měla před očima a mohla si z nich vybrat, to by tu **čerstvou absolventku nenapadlo**. Pro práci s dětmi jsem používala vypracované **metodiky**, na každou výchovu byla metodika zvlášť. “

- **Negativa mateřské školy před rokem 1989**

Respondentka jako negativní vnímala politický tlak, kterému byly vystaveny i mateřské školy v době komunistického režimu. Učitelky mateřských škol byly sledované, zda **plní vytýčené cíle komunistické výchovy** a „říjen, listopad, to jsme byly v akci pořád. **Vystoupení k VŘSR, prostě to jsme se nezastavily.**“

Povinnost navštěvovat **politická školení** a být v odborech bylo povinné pro všechny. „Byla to **nepříjemná doba**. Musely jsme všechny chodit do těch politických školení. Ten **tlak byl velký** a ředitelka musela vše vyžadovat, aby ona neměla průšvih. Takže nám tam prostě někdo vyprávěl a tam u toho seděly malý děti, a to jsem si říkala, ty bláho. Byly to školení **IPV** a do toho byly schůze **ROH.**“

V mateřské škole byly všechny činnosti naplánované přesně na minuty a ve třídách byl **velký počet dětí**. Respondentka vzpomíná, jak to bylo náročné, protože v jedné třídě bylo 35 dětí a mezi nimi byly zařazeny i děti dvouleté. „V té smíšené třídě jsme jeden rok jsme měly i 10 dvouletých dětí na dvě učitelky.“¹¹

- **Pozitiva mateřské školy před rokem 1989**

Respondentka byla velmi **dobře připravena** ze Střední pedagogické školy. Velkým přínosem pro ni byly vypracované **osnovy a časové tematické plány**, které vedly učitelku k tomu, kdy a jakým způsobem měla danou tematiku s dětmi probírat. Velmi pozitivně hodnotí i **metodickou podporu učitelů**. „Probíhaly metodické akce, a to bylo pozitivum. Bylo to zajímavý, to nás svolali a **viděli jsme, jak pracují učitelky jinde.**“

Mateřské školy byly **centrálně vybavovány** kvalitními pomůckami, které jsou v mateřských školách doposud. „Bylo dobré, že školky byly obesílány plošně, třeba začínající učitelka by měla problém tohle všechno sehnat. Každá pomůcka byla v každé

¹¹ Za zmínku stojí, že již druhá respondentka uvádí počty dětí, které nebyly v souladu s platnou vyhláškou 78/1980 Sb. §5 odst. 6. „V místech, kde nejsou zřízeny jesle, může mateřská škola přijímat i děti ve věku od 2 let, jestliže zákonní zástupci lékařskou zprávou prokáží, že dítě je dostatečně vyspělé a způsobilé navštěvovat mateřskou školu. V této mateřské škole může být nejvýše 5 dětí ve věku od 2 do 3 let.“

*třídě a my spoustu těch hraček u nás ve školce máme. Jsou nadčasové a pořád můžou dobře sloužit. **Byl to velkorysý materiál a pomůcky.***“

Jako velmi pozitivní spatřuje, respondentka důsledný **ranní filtr**, který byl v mateřských školách před rokem 1989 nastaven. Do mateřské školy chodily pouze zdravé děti. *„Při předání dětí proběhl rozhovor, jestli je dítě v pořádku, že je zdravé a že může být přijato. Do školky **nechodily nemocné děti.**“* Pravděpodobně toto souvisí s nastavenými pravidly pro přijímání nemocných dětí do mateřské školy a jejich respektováním.

10.2.2 Okruh 2.; zacílený na mateřskou školu po roce 1989

Mateřská škola po roce 1989 procházela **transformačními změnami**, u kterých respondentka přímo nebyla, protože v červnu roku 1989 šla na mateřskou dovolenou. Mateřské školy se začaly **rozvolňovat**, ale *„byla tam nějaká setrvačnost a jelo se podle časově tematických plánů, a potom podle těch **metodik.** Myslím si, že ty byly hodně dobré.“* V mateřských školách nastalo rozvolnění, ale nastala náročná otázka pro ředitelky, které měly rozhodnout o **právní subjektivitě školy**. *„Měly rozhodnout, jestli půjdou do právní subjektivity, anebo jestli vyčkají, **co se bude dít.** To si myslím, že to byl takový rozhodující moment, protože všechno předtím vyřizovalo ONV. Bylo na ředitelkách, aby se postavily na **vlastní nohy** a aby si všechno **obstarávaly samy.** Já jsem nebyla ředitelka, ale byla jsem u toho, když jsme se radily, jestli jít do právní subjektivity nebo nejit.“* V tomto období se začaly **zavírat celé školky, nebo jen třídy.** *„Hodně se **propouštělo,** anebo se **snižovaly úvazky,** když jsme nenaplnily určitý počet dětí.“*

- **Negativa mateřské školy po roce 1989**

Respondentka jako obrovské negativum, které korespondovalo s nízkou porodností a zavíráním škol, spatřuje v cílené konkurenci mateřských škol. *„Školky se začaly **předhánět, jak ty děti získat.** Vymýšlely se **různé kroužky** a akce, aby ta školka nebyla pozadu a abychom nějak ty **děti nalákaly.** Ředitelky chtěly zatraktivnit svoje školy. „Kolikrát to taky nebylo dobře. Myslím, že když ve školce pracuje kvalifikovaná učitelka, tak proč by tam měl být další lektor a placený?“*

Negativum proměny mateřské školy korespondující se **společenským postavením učitele** spatřuje i tato respondentka. *„Myslím si, že před rokem 1989 byla větší autorita té školy. Někdy je **nesmyslný tlak rodičů** na učitelku ve věcech, který úplně té učitelce nejsou*

příjemný. Rodiče jsou bezohlední vůči dětem ve škole a vůči učitelům, myslím si, že to záleží na síle ředitelky. Ředitelka prostě musí umět jednat s rodiči. Tam, kde by člověk neustál ten tlak, tak by to bylo peklo.“

10.2.3 Okruh 3.; zacílený na proměnu podmínek mateřské školy

Proměnu podmínek po roce 1989 spatřuje respondentka v materiálním vybavení. *„Máme školky perfektně vybavené, hračky, vybavení, budovy.“*

V organizačních formách činností spatřuje, respondentka velkou proměnu, kdy frontální způsob učení byl nahrazen učením **prožitkovým a situačním** vycházejícím ze **zájmů a potřeb dětí**. Tyto způsoby učení se v současné mateřské škole snadněji používají, a to z důvodu nižšího počtu dětí ve třídě a tandemové spolupráce obou učitelek ve třídě při překrývání činností. *„Já si myslím, že dneska je tohle ještě lepší. Snížil se počet dětí ve třídě, větší svoboda a větší prostor pro potřeby dětí.“*

10.2.4 Okruh 4.; zacílený na proměnu přístupu k dítěti

Respondentka s proměnou společnosti a podmínek v mateřské škole se snažila **pracovat nejprve sama na sobě**, aby mohla uplatňovat partnerský přístup mezi učitelkou a dítětem. *„Vždycky jsem ten partnerský přístup chtěla dělat, ale někdy se mi to vymykalo z ruky, protože jsem **nebyla úplně zkušená**. Ze začátku to ani nešlo, protože to byl krátký kontakt během těch záskoků.“*

Partnerský přístup k dítěti se odvíjí od nějakých dohodnutých pravidel, která si ve třídě mateřské školy musí nastavit pedagog s dětmi. *„Jde už jen o to, dát jim **důvěru a fandit jim**. Víím, že ti můžu věřit, že **tohle dokážeš, i když tu vůbec nejsem**. Jde mi o to, abych v té třídě figurovala ne jako nějaký hlídač, ale aby všichni byli na jedné lodi. Aby tam fungovalo to, že to dítě má nějaký **svůj prostor**, že to dítě dokáže fungovat jako samostatná jednotka.“*

10.2.5 Okruh 5.; zacílený na proměnu svobody učitelky

Proměnu svobody učitelky respondentka začala vnímat, když se vrátila po mateřské dovolené zpět do práce. Učitelkám byly nabízeny různé semináře, kde se seznamovaly s novými metodami a formami práce a možnostmi **volného rozložení činností v průběhu**

dne. „*Tahle setkání byla takovou hnací silou.*“ Svobodu volného učitelského povolání vnímá velmi intenzivně a podle respondentky „*nezáleží na době, ale na atmosféře ve škole, aby mohla být naplňována.*“

„*Svobodu vnímám hodně intenzivně, protože i já ji hodně potřebuji. Vnímám to nejčastěji v tom, že nejsem striktně držena celoškolkovými pravidly, které prostě mají v tu chvíli ve školce běžet. Nikdo mi nerozkazuje, jestli musím něco skončit po 20 minutách, nebo jestli si můžu pokračovat dál. Jestli si můžu jít dělat práci na zahradu, a v tom vidím tu svobodu.*“

Svobodu učitele respondentka nachází i ve **vzdělání učitelek**, se kterým je spojen vyšší nadhled a umění si činnosti připravit a svobodně s dětmi prožít. „*Já bych byla určitě pro tu nejvyšší míru vzdělání, ale myslím si, že je tam hodně znát, když je tam ta Střední pedagogická škola. Já bych se teda přikláněla k té Střední pedagogický škole, jako ten základ, no a ta vysoká škola je jenom bonus. Obecně si myslím, že není vysoké hodnocení u soukromých pedagogických škol.*“

10.2.6 Okruh 6.; zacílený na zjištění, co v současné mateřské škole oproti minulosti schází

Respondentka, pokud pohlíží do minulosti a vzpomíná, co ji v současné mateřské škole oproti minulosti schází, nachází odpověď v **celkové spolupráci mezi rodinou a školou.**

„*Nikdo se nad ničím nezastavoval, prostě bylo úplně normální, že rodiče přišli, pomáhali, natírali, šili, to bych řekla, že zrovna tohle bylo jiné. To si dneska už ani nedovedu představit. Fungovalo to i u učitelek, ale tohle dneska už ani nepřichází v úvahu. Chtít to po učiteli, tak po rodiči.*“

Respondentka ještě vzpomínala na **centrální zavážení pomůcek** do mateřské školy, které bylo výborné a v každé třídě měly spoustu krásných pomůcek a didaktického materiálu.

„*Bylo dobré, že školky byly obesílány plošně, třeba začínající učitelka by měla problém tohle všechno sehnat. Dnes je třeba možný, že nám dneska něco perfektního unikne.*“

Tabulka 4. Vnímání mateřské školy před rokem 1989; respondentkou 2

Vnímaná pozitivita	Vnímaná negativa	Chybí
Metodická podpora	Politické tlaky	METODICKÁ PODPORA
Metodiky výchovné práce	Plnění cílů komunistické výchovy	Centrální vybavování
Program výchovné práce	Ideově politická školení	Spolupráce mezi rodinou a školou
Časově tématické plány	Politická angažovanost	
Metodická školení		
Centrální vybavování		PEDAGOGICKÁ PODPORA
Podpora začínající učitelům		Uvádějící učitelky
Spol. postavení pedagogů		
Spolupráce mezi rodinou a školou		
PODMÍNKY VZDĚLÁVÁNÍ	PODMÍNKY VZDĚLÁVÁNÍ	
Personální podmínky	Organizace vzdělávání	
	Frontální výuka	
Hygienické podmínky	Vysoké počty dětí ve třídách	
Ranní filtr	Dvouleté děti společně s předškolními	
Materiální vybavení	Režim dne	
Kvalitní didaktický materiál	Striktní režim dne	
	Časová tíseň	

Z předložené tabulky č. 4 vidíme, že mezi pozitivní aspekty mateřské školy před rokem 1989 patřila především metodická podpora, materiální vybavení, vztah učitele s rodiči a ranní filtr.¹² Jako negativní, v mateřské škole před rokem 1989, vnímala respondentka politické tlaky režimu, vysoké počty dětí ve třídách a převažující způsob frontální výuky s dětmi. V současné mateřské škole respondentce chybí centrální vybavování kvalitním didaktickým materiálem a spolupráce rodiny a školy.

¹² Po příchodu do mateřské školy rodiče v šatně předávali děti učitelce (nebo v případě spojených zařízení zdravotní sestře), která provedla ranní filtr. Změřila se na zdravotní stav dítěte a pokud se u dětí objevovaly příznaky onemocnění (kašel, rýma, zánět spojivek, bolesti břicha), nemohly do dětského kolektivu.

10.3 Zjištění získaná na základě rozhovoru s respondentkou 3

Charakteristika respondentky 3

Respondentka 3; vystudovala Střední pedagogickou školu a do praxe mateřské školy nastoupila v roce 1977. Začínala nejdříve ve vesnických mateřských školách, kde byla pouze na zástupy, později dostala trvalý pracovní poměr v městské mateřské škole, ve které působí doposud. Respondentce v době konání rozhovoru bylo 63 let a na pozici učitelky mateřské školy pracovala 44 let. Rozhovor s respondentkou byl natáčen na hlasový záznam do počítače a trval 37:39. Přepis rozhovoru najdeme v příloze č. 6.

10.3.1 Okruh 1.; zacílený na mateřskou školu před rokem 1989

Respondentka začínala svou pedagogickou praxi ve vesnické mateřské školce a ráda vzpomíná na venkovské prostředí, děti a na procházky do přírody. Respondentka byla na práci v mateřské škole **dobře připravena** ze Střední pedagogické školy. *„Myslím, že v té době to nebylo špatně udělaný. Samozřejmě nám **chyběly pomůcky**, tenkrát to nebylo a pomůcky pro děti jsem si vyráběla sama.“* Respondentka se připravovala písemně na každodenní činnosti a v mateřské škole byla spokojená (vzor písemné přípravy pro matematické představy viz příloha č. 13).

- **Negativa mateřské školy před rokem 1989**

Respondentka nebyla politicky angažovaná a procházela neustálou **agitací do strany**. *„Nikdy jsem nebyla ve straně a vadily mi ty **politický blbosti**. „Před rokem 1989 byla i v mateřských školách ateistická výchova a nesměly jsme dětem třeba říkat ježíšek a tak.“* V mateřské škole byl nastaven pevný denní režim a všechny činnosti a zaměstnání měly danou jasnou strukturu. Ve školce byl striktní časový režim dne a učitelka neměla žádnou volnost, vše mělo svou strukturu. *„Byl to opravdu časový stres, když přijely paní inspektorky, tak vám na ty hodinky koukaly a musela jste dodržovat jedno zaměstnání 15 min. a druhý zaměstnání taky 15 min. Musela jste se do toho vejít.“*

- **Pozitiva mateřské školy před rokem 1989**

Respondentka vzpomíná na mateřskou školu před rokem 1989, kdy hlavním pozitivem pro ni byly děti. *„**Děti**, já bych řekla, že to byly děti. Byly skromnější, uměly si hrát a bylo to*

klidnější, rodiče si vážili učitelů.“ Pro učitelky před rokem 1989 byla v mateřských školách výborná **metodická podpora**, která se týkala osnov, plánování, metodických školení a **závazných dokumentů**, podle kterých se v mateřské škole pracovalo. Program výchovné práce pro jesle a mateřskou školu a metodiky, které program doplňovaly, byly respondentkou hodnoceny velice kladně. *„Ty metodiky byly super, tam byly i ty měsíční plány, ve 4 letech dítě mělo umět tohle a v 5 tohle...Koukla jste se do toho a věděla, co máte ty děti naučit.“*

10.3.2 Okruh 2.; zacílený na mateřskou školu po roce 1989

Respondentka vnímala po roce 1989 proměny ve společnosti, ale proměnu mateřské školy **vnímala až mnohem později**. V mateřské škole, kde respondentka pracovala, se situace trochu **rozvolnila**, ale učitelky pracovaly dál, podle všech materiálů a stejným stylem. Na otázku, co se proměnilo, odpovídá. *„Přiznám, že asi nic, pokračovaly jsme dál.“* Za několik let se začaly pro učitelky pořádat semináře, které ukazovaly **nový styl práce**. *„To byly semináře, a to se mi teda líbilo. Byly zaměřené na hudebku s paní XY, to byla taky hudebnice, na tu jsem strašně ráda jezdila. To jsou semináře, které vám do té praxe něco daly.“*

- **Negativa mateřské školy po roce 1989**

Jako negativní, co nová doba po roce 1989 přinesla, považuje respondentka proměnu společnosti a s tím související **proměnu dítěte** a materiálních **podmínek, ve kterých vyrůstá**. *„V dnešní době jsou ty počítače, tablety, to všechno se dneska hrne do těch školek. Těm dětem chybí takový to obyčejno, nebo jak bych to řekla. Takový to hraní s kostkami, že si vystačily na celý den, tak to už dneska neumí. Nejde o pár kostek, těm dětem chybí ta jednoduchá manipulace.“*

Respondentka nenachází v současných kurikulárních dokumentech, jejich proměnách a revizích přínos pro praxi mateřských škol. *„Mrzí mě, že se ten rámcový program furt mění a chybí mi ty základy. Nikdo neví, jak a co při malování, aby děti držely správně štětec, aby věděly, jak se zapouští barvy a co a jak, to prostě chybí. V dnešní době chybí dětem i kreativita a učitelé neví, co mají dělat.“*

10.3.3 Okruh 3.; zacílený na proměnu podmínek mateřské školy

Proměnu podmínek mateřské školy respondentka vnímá ve **zlepšení materiálních podmínek**, „*dneska máme plno pomůcek, třeba interaktivní tabuli, kterou můžeme s těmi dětmi používat, ale nesmí se to přehánět.*“ Proměnu spatřuje i v **organizaci činností v průběhu dne** a možnosti si přesouvat činnosti v průběhu dne podle zájmu dětí.

10.3.4 Okruh 4.; zacílený na proměnu přístupu k dítěti

Respondentku děti mateřské školy **oslovují jménem**. Je toho názoru, že učitelka je první cizí člověk, se kterým se dítě setkává, a tak se mu snaží usnadnit přechod z rodiny do mateřské školy a navázat **partnerský vztah**. „*Je to o lásce k dětem. Máme s dětmi dobré vztahy, oslovují nás jménem a máme dobré vztahy i s rodiči.*“ Respondentka s dětmi vytváří **pravidla**, na kterých je postavený život v mateřské škole. „*Vytváříme s dětmi pravidla, která dodržujeme.*“ Partnerský vztah k dítěti vychází z **partnerského vztahu k rodině**. „*Máme klub rodičů, děláme akce na zahradě, vyráběly jsme pro maminky dárečky, podmínky pro rodiče. máme opravdu dobré. Taky jsme dělaly akce i pro tatínky, akce je to opravdu nádherná.*“

10.3.5 Okruh 5.; zacílený na proměnu svobody učitelky

Po roce 1989 zaznamenala respondentka větší volnost a uvolnění striktně daného časového omezení, kdy musela dodržovat časový režim na minuty. Volnost, která vychází z volného plánování činností, „*to se mi líbí. Nikdo vás nesvazuje, učitelka si udělá to, co děti chtějí udělat. Má volnost v činnostech, nikdo nás nesvazuje. Nikdo vám neříká, že to, co děláte dnes, nemůžete dělat zítra.*“

10.3.6 Okruh 6., zacílený na zjištění, co v současné mateřské škole oproti minulosti schází

Respondentce v současné mateřské škole chybí **metodická podpora** a odborné **náměty pro práci s dětmi**. „*V dnešní době chybí dětem kreativita a učitelé neví, co mají dělat. Rozličnost vzdělání učitelek mateřských škol je velmi široká a metodická podpora začínajících učitelů je potřeba. Ty děvčata přijdou a nemají takový ten základ, co je na Střední pedagogické škole v XY. Samozřejmě, když přijde učitelka i odjinud a bude mít ten vztah k těm dětem, tak si myslím, že se to naučí.*“

Tabulka 5. Vnímání mateřské školy před rokem 1989; respondentkou 3

Vnímaná pozitivita	Vnímaná negativa	Chybí
Metodická podpora	Politické tlaky	METODICKÁ PODPORA
Metodiky výchovné práce Program výchovné práce Časově tematické plány Metodická školení	Plnění cílů komunistické výchovy Ideově politická školení Agitace pro vstup KSČ	Náměty pro práci s dětmi Semináře pro pedagogy
Dobrá příprava ze SPgŠ	PODMÍNKY VZDĚLÁVÁNÍ	PEDAGOGICKÁ PODPORA
Spol. postavení pedagogů	Organizace vzdělávání	Uvádějící učitelky
Partnerský vztah Spolupráce mezi rodinou a školou	Frontální výuka Vysoké počty dětí	
	Režim dne	Personální podmínky
	Striktní režim dne Časový stres	
PODMÍNKY VZDĚLÁVÁNÍ		
Personální podmínky		
Hygienické podmínky	Materiální vybavení	
	Nedostatek pomůcek	

Tabulka č. 5 ukazuje, že mezi vnímaná pozitivita respondentkou patřila metodická podpora a vztah rodiny a školy. Jako negativní vnímala politické tlaky režimu, převažující způsob frontální výuky s dětmi. V současné mateřské škole jí chybí pozice uvádějící učitelky, která by pomohla čerstvým absolventům pedagogických škol při uvedení do praxe.

10.4 Zjištění získaná na základě rozhovoru s respondentkou 4

Charakteristika respondentky 4

Respondentka 4; vystudovala Střední ekonomickou školu a jako nekvalifikovaná nastoupila do vesnické mateřské školy, při které si dodělávala Střední pedagogickou školu. Do praxe mateřské školy nastoupila v roce 1978. Nejprve pracovala ve vesnické mateřské škole, později dostala trvalý pracovní poměr v mateřské škole v okresním městě, ve které působí doposud. Do roku 2015 zde působila na pozici učitelky mateřské školy. Respondentce bylo v době konání rozhovoru 68 let. Rozhovor byl natočen na hlasový záznam do počítače a trval 54:52. Přepis rozhovoru viz příloha č. 7.

10.4.1 Okruh 1.; zacílený na mateřskou školu před rokem 1989

Respondentka začínala svou pedagogickou praxi ve vesnické mateřské škole a ráda vzpomíná na tamní prostředí. *„Ty děti byly jako kuřátka, bylo to hezký, někdo by řekl, že si to teď idealizují věkem, ale není to pravda. Dodnes tou vesnicí jezdím, a všichni jsou vstřícní a milí, byla to hezká část života. Když jsem přišla do té sídlištní školky, tak mi to přišlo jako továrna na děti.“* V mateřské škole se s dětmi pracovalo podle **časového harmonogramu**. *„To bylo jako hodinky, všechno muselo do sebe zapadat a režimové momenty dne byly rozloženy na minuty.“* Ráno bylo vyplněno ranními činnostmi, následovala rozcvička, svačina a potom se konala dvě zaměstnání...

- **Negativa mateřské školy před rokem 1989**

Respondentka vnímala **politický tlak** spojený s komunistickým režimem již při přijímacím řízení na Střední pedagogickou školu. *„Nebyla jsem přijata, scházelo mi 0,5 bodu a můj tatínek **nebyl členem strany**, takže mi body scházely. Testy písemné a talentové jsem udělala, ale bohužel z tohoto hlediska jsem neprošla.“* S drobnými politickými tlaky a nutností přizpůsobit se režimu se setkala již v mateřské škole, kdy s dětmi musela připravovat různá **budovatelská vystoupení**. *„Zatěžovaly jsme děti nějakými politicky významnými svátky. **Sedmý listopad v Moskvě** mám stále v paměti. Rudou barvou dneska září, sedmička v mém kalendáři...“* Mezi dalšími povinnými akcemi, které patřily k hromadným společným akcím režimu, byla Spartakiáda. *„Nerada jsem dělala nácvik na*

*Spartakiádu, to byl **strašlivý dril**, my jsme nacvičovaly 1980, 1985, 1989“ (viz příloha č. 14).*

- **Pozitiva mateřské školy před rokem 1989**

Respondentka, za velké pozitivum považuje normativní dokument Program výchovné práce pro jesle a mateřskou školu. *„My jsme **měly perfektně vypracovaný program výchovy dětí** a pod to spadající **metodiky** k jednotlivým výchovám, Tohle pomáhalo i začínajícím učitelkám.“*

10.4.2 Okruh 2.; zacílený na mateřskou školu po roce 1989

Mateřská škola po roce 1989 procházela změnami a doposud běžný chod mateřské školy se začal **rozvolňovat**. Respondentka vzpomíná, jak nastala **svoboda, volnost** a v průběhu let se začaly snižovat počty dětí ve třídách. *„Každý pracoval jak chtěl, někdo **nedělal nic**, protože byla svoboda. Někdo si propojoval věci a ty **děti vás občas navedly**. Bylo na vás, jak co uděláte.“* V mateřských školách přestal platit Program výchovné práce a učitelky si vybíraly činnosti podle svého zájmu. *„Z počátku nebyla žádná školení, ale **pak si asi řekli, že není možné nechat tu volnost, tak se zase ta školení zavedla**. V podstatě se to všechno vrací jako by k těm metodikám a k tomu programu, který byl předtím. Bylo to dobrá doba, hlavně ten **dril a ten stres šel pryč**.“*

- **Negativa mateřské školy po roce 1989**

Za negativní celospolečenskou proměnu považuje respondentka **menší** spolupráci mezi rodinou a školou. *„Ty rodiče berou tu **školku jako úschovnu, je to špatně**.“* Respondentka ještě spatřuje absenci pedagogické podpory dětí s logopedickými vadami. *„Na školách byly vždy **logopedické asistentky** a snažily jsme se ty vady odstranit **a dnes nic**. Nevím, jak je to jinde, mluvím ze své zkušenosti.“*

10.4.3 Okruh 3.; zacílený na proměnu podmínek mateřské školy

Proměnu podmínek mateřské školy respondentka vnímá ve **zlepšení materiálních podmínek a** podmínek pro výkon povolání učitelky. *„Dneska mají paní učitelky takové množství materiálů z čeho mohou čerpat. Zapojovat se do různých projektů a jsou osvobozeny od politických školení. Mohou se opravdu věnovat své práci.“* Pozitivní

proměnu spatřuje ve variabilních možnostech **organizace činností v průběhu dne** a ve snížení počtu dětí ve třídách.

10.4.4 Okruh 4.; zacílený na proměnu přístupu k dítěti

Respondentka proměnu v přístupu k dítěti **neshledává**. Po roce 1989 doplnila svůj způsob komunikace s dětmi ještě o efektivní komunikaci, ale vždycky se snažila s těmi dětmi všechno rozebrat a povídat si co a jak. *„Víte, když budete **poslouchat ty děti, tak vás povedou. Musí tam být srdíčko, laskavé přijetí** dítěte, každého dítěte i toho s nudličkou u nosu. Laskavé pofoukání, důslednost, empatie. Pořád si myslím, že **mateřská škola, má být mateřská, od toho slova MATEŘSKÁ. Ta laskavost, vztah k dětem** to by mělo být na prvním místě. Mateřská škola je pro nás všechny, je to náš domov.“*

10.4.5 Okruh 5.; zacílený na proměnu svobody učitelky

Mezi proměnami, které změny po roce 1989 přinesly, byla i proměna svobody učitele, jeho **plánování a organizování činností v průběhu dne**. Učitelky měly více prostoru pro plánování činností a nebyly časově omezené. Respondentka na proměnu svobody učitele vzpomíná, *„že v té volnosti učitele, to je ta lehkost práce. Já to vnímám, že **nejsem stresovaná časem**. Volnost v činnostech a možnost posunu, jak dlouho tuto činnost dělám. Mohu tu činnost dělat ještě druhý den a doplnit. Hlavně **mám klid na tu práci**.“*

10.4.6 Okruh 6.; zacílený na zjištění, co v současné mateřské škole oproti minulosti schází

V současné mateřské škole podle respondentky oproti minulosti schází propojený vztah mezi rodinou a školou. *„**Chybí domluva s rodiči**. Strašně se vytratilo, že se doma vyprávělo, četlo, zpívalo, říkaly se říkanky.“*

Respondentce v současné mateřské škole oproti minulosti chybí **dostatečná příprava absolventů oborů učitelství**, kteří vstupují do praxe mateřských škol. *„**Střední pedagogické školy, to byly dřív školy opravdu náročné a propracované**. Dnes spatřuje problém v rozličnosti kvalifikace škol, které budoucí učitelky připravují. „**Ta děvčata za dva roky sezení někde napíšíou práci a jsou hotové učitelky mateřské školy. To si myslím, že je strašně málo**.“* Respondentka vyprávěla o odborných znalostech a dovednostech učitelek mateřských škol a důležitosti vzdělání pedagogických pracovníků pro rozvoj

dítěte. „Nechtěla bych být nějaký školomet, ale myslím si, že ta střední pedagogická je málo. Opravdu si myslím, že ty děti si to zaslouží, aby je učili vzdělání lidé mohli jim předávat to, co oni ví. Pamatuji si, že naše paní ředitelka na střední škole říkala: **Dívky to je jako škola, která vás nepřipravuje na zaměstnání, ale škola, která připravuje na poslání.**“

Tabulka 6. Vnímání proměny mateřské školy; respondentkou 4

Vnímaná pozitivita	Vnímaná negativa	Chybí
PŘÍSTUP K DÍTĚTI Partnerský vztah Efektivní komunikace Empatický přístup k dítěti	SPOLEČENSKÉ POSTAVENÍ PEDAGOGŮ Spolupráce rodiny a školy	METODICKÁ PODPORA Program výchovné práce Metodiky podle výchovných složek
SVOBODA PEDAGOGA Volné plánování činností Lehkost práce Časová volnost	KURIKUL. DOKUMENTY	PEDAGOGICKÁ PODPORA Uvádějící učitelky Logopedičtí asistenti
PODMÍNKY VZDĚLÁVÁNÍ	PŘÍPRAVA ABSOLVENTŮ Nedostačná praxe absolventů	
PERSONÁLNÍ Snížení počtu dětí ve třídě	PODMÍNKY VZDĚLÁVÁNÍ	
MATERIÁLNÍ VYBAVENÍ Didaktický materiál Pomůcky pro pedagogy	PERSONÁLNÍ	
ORGANIZACE Variabilita činností	ŘÍZENÍ ŠKOLY	
	MATERIÁLNÍ VYBAVENÍ	
	ORGANIZACE	

Tabulka č. 6 přináší vnímání proměny mateřské školy po roce 1989 z pohledu respondentky 4. Z tabulky je zřejmé, že proměna přístupu k dítěti je vnímána společně s proměnou svobody pedagoga, jako pozitivum. Jako negativum proměny je opět vnímána proměna spolupráce mezi rodinou a školou a nedostatečná praxe absolventů, kteří vstupují do praxe mateřských škol. Respondentce v mateřské škole oproti minulosti schází metodická podpora a personální podpora.

10.5 Zjištění získaná na základě rozhovoru s respondentkou 5

Charakteristika respondentky 5

Respondentka 5; vystudovala Střední pedagogickou školu obor Učitelství pro mateřské školy a do praxe mateřské školy nastoupila v září roku 1969. Po celou dobu pracovala v jedné mateřské škole, ale na různých pozicích. Pracovala jako učitelka, ředitelka, po roce 1989 jako vedoucí učitelka a v současné době vypomáhá jako asistentka pedagoga na částečný úvazek. Respondentce v době konání rozhovoru bylo 71 let. Rozhovor s respondentkou byl natočen na hlasový záznam do počítače a trval 1:19:23. Přepis rozhovoru viz příloha č. 8.

10.5.1 Okruh 1.; zacílený na mateřskou školu před rokem 1989

Respondentka začínala svou pedagogickou praxi v roce 1969 a vzpomínky na začátky v mateřské škole **nejsou příjemné**. *„Byla jsem nadšená, že jsem v té práci, kterou jsem chtěla, ovšem problém byl, že vlastně člověk šel na umístění, školství řeklo tam půjdeš.“* Materiální podmínky školy byly nedostačující, mokré **vlhké zdi**, nevhodný starý nábytek. **Hygienické a materiální podmínky tedy nebyly dostačující** do té doby, než škola prošla nutnými stavebními úpravami. Činnosti v mateřské škole byly podle přesného časového harmonogramu a bylo vyžadováno se do těch časů přesně vejít. *„Koukala jsem furt na hodinky, jeeéé, já jsem už zase ve skluzu, honem. Takže z toho hlediska striktního dodržování mi to teda nevyhovovalo vůbec. To bylo hrozný, ale zvyknete si.“*

- **Negativa mateřské školy před rokem 1989**

Respondentka pociťovala politický tlak režimu přímo v mateřské škole a cítila **vnitřní nesoulad** toho, co by ráda dělala a toho, co dělat musela. Propagaci školy, povinnosti navštěvovat školení IPV a ROH a s tím spojené oslavy 1. máje a VŘSR v té době brala za režimem povinně nastavené. Hlavní omezení pociťovala ve **svobodě projevu**. *„Měla jsem tam takovou paní učitelku, která byla jiná. Prostě jste si musela dávat pozor na pusu. Co bylo hrozné, byl ten tlak inspekce. Krajská inspektorka, která přísně sledovala, jestli se všechny děti oblékají stylem, zdola nahoru a svlékají od shora dolů. Jestli si **správně utírají ruce a jak správně uchopí ručník**. Ohrnout rukávy, rozepnout knoflíky, otočit přesně podle manžety. No sranda to opravdu nebyla.“*

- **Pozitiva mateřské školy před rokem 1989**

Pozitivum, které mateřská škola ve sledovaném období přinášela, respondentka spatřuje v **dostatečné kapacitě** volných míst pro umístění dětí do mateřských škol, **společenském postavení učitele** a s tím spojený dobrý vztah a **komunikaci s rodiči**. „*To já vidím teď zpětně, tohle bylo opravdu dobrý.*“

10.5.2 Okruh 2.; zacílený na mateřskou školu po roce 1989

Proměnu mateřské školy po roce 1989 respondentka nevnímala hned. „*Změna nebyla hned, ale přišlo to, a to jsme čekaly.*“ Mateřská škola byla bez politického vlivu a nastala **volnost v činnostech**. Pro učitelky však bylo obtížné **přizpůsobit se** náhle volnému režimu bez nutnosti dodržování striktního dodržování času a výchovných zaměstnání. Vše staré se zavrhl, staré metodiky a plány se vyházely a „*cvičení pro děti vůbec nebylo a ty děti přestaly cvičit. Obtížné bylo, že jsme si tolik ten čas hlídat už nemusely. Vy víte, že nemusíte, ale kouknete se na hodinky a řeknete si, že je už tolik hodin.*“ V mateřských školách se začaly používat nové metody, a tak rámci okresu učitelky jezdily na školení, které si vybíraly podle zájmu.

V roce 2004 začal platit kurikulární dokument Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. „*Přišlo mi, že v tom rámcovém vzdělávacím programu to má to, co to má mít, ale je tam moc toho pro začínající učitele, kteří se z toho poučí, ale málo pro ty, kteří jsou dál s tou výukou. Jinak teda to mě naučila praxe, vyčítala jsem škole, že nás škola málo připravila na takové ty extrémní situace.*“ Respondentka však nenašla žádná doporučení a oblasti, které by se týkaly **ochrany zdraví a první pomoci dítěte**. „*Situace jako je třeba dítě v bezvědomí, epileptický záchvat, tohle si myslím, že by mělo být v rámcovém vzdělávacím programu. Dovedeš ošetřit zraněné dítě, dokážeš to?*“¹³

¹³ Kurikulární dokument vymezuje především koncepci, cíle a vzdělávací obsah předškolního vzdělávání. Cíle ke kterým v předškolním vzdělávání směřujeme, které jsou formulované jako klíčové kompetence. Doporučení ohledně bezpečnosti a ochrany nepatří do kurikulárního dokumentu. Jednotlivé mateřské školy si toto mohou zapracovat individuálně do školních vzdělávacích programů.

- **Negativa mateřské školy po roce 1989**

Po roce 1989 nastal v mateřských školách přechod na **nové financování**, které bylo normativní. S tím bylo spojeno **uzavírání tříd** či celých mateřských škol, popřípadě slučování mateřských škol se školami základními. *„Co budu dělat, půjde učitelka pryč, zkrátím úvazky, to byla velká nejistota.“* Respondentka byla transformačními změnami, kterými mateřská škola prošla, sesazena z funkce a mateřská škola byla **připojena k základní škole**. *„Ten ředitel si vedl to svoje zařízení a my jsme byly ten přílepek, o kterým ten ředitel v podstatě nevěděl nic.“*

10.5.3 Okruh 3.; zacílený na proměnu podmínek mateřské školy

Respondentka s proměnou mateřské školy po roce 1989 získala volnost v plánování a více volnosti pro dítě při realizaci činností. *„Na všechny činnosti je dost času, které můžeme s dětmi dělat. Různé vymýšlení, co můžeme dělat a **když to dítě nezvládne, tak to dítě nemusím do ničeho tlačit.**“*

10.5.4 Okruh 4.; zacílený na proměnu přístupu k dítěti

Přístup k dítěti se postupně vyvíjel. Respondentka spatřuje základ partnerského přístupu ve vztahu k rodičům, pro které připravovala školka různé adaptační kurzy a adaptační odpoledne. *„Důležité je být **nejen partner dítěte, ale i partnerem rodiče, protože tam to začíná.**“* Pro děti se snažila vždy být **průvodcem** a vytvářela s nimi pravidla, která společně dodržovaly. Jen tak je možné vytvořit partnerský vztah v mateřské škole. *„**Nepožaduj na dítěti to, co sama nebudeš dělat.**“*

10.5.5 Okruh 5.; zacílený na proměnu svobody učitelky

Mezi proměnami, které transformační změny přinesly, byla i proměna svobody učitele a jeho plánování. Respondentka na proměnu svobody učitele vzpomíná takto: *„**Vím, jaké děti jsou, co chtějí, kde přidat kde ubrat. Pokud to nestihnu, udělám si to venku. Já jsem ten, co tu třídu vede a budu to dělat takové, aby to bylo nejen pro děti bezvadný, ale i pro mě super, to bylo k nezaplacení.**“*

Tabulka 7. Vnímání mateřské školy před rokem 1989; respondentkou 5

Vnímaná pozitivita	Vnímaná negativa	Chybí
Metodická podpora	Politické tlaky	METODICKÁ PODPORA
Metodiky výchovné práce Program výchovné práce Časově tematické plány Metodická školení	Plnění cílů komunistické výchovy Tlak inspekce Omezená svodoba projevu	
	PODMÍNKY VZDĚLÁVÁNÍ	Spol. postavení pedagogů
Spol. postavení pedagogů	Organizace vzdělávání	Spolupráce s rodiči
Partnerský vztah Spolupráce mezi rodinou a školou	Spojování tříd	
	Režim dne	Personální podmínky
	Striktní režim dne Časový stres	
PODMÍNKY VZDĚLÁVÁNÍ	Hygienické podmínky	
Personální podmínky	Vlhké a mokré zdi	
Dostatečná kapacita míst	Materiální vybavení	
Hygienické podmínky	Nedostatek pomůcek Nevyhovující zázemí	

Z předložené tabulky č. 7 vidíme, že jako pozitivita mateřské školy před rokem 1989 řadila respondentka metodickou podporu. Jako negativa vnímala politické tlaky režimu a materiální vybavení mateřské školy. V současné mateřské škole respondentce chybí spolupráce rodiny a školy, kterou před rokem 1989 vnímala jako pozitivum.

10.6 Zjištění získaná na základě rozhovoru s respondentkou 6

Charakteristika respondentky 6

Respondentka 6; vystudovala Střední pedagogickou školu a do praxe mateřské školy nastoupila v září roku 1980. Respondentka má vysokoškolské vzdělání bakalářského typu oboru Školský management. Na počátku pracovala ve vesnických mateřských školách a později byla přeřazena do městské mateřské školy. Respondentka má 40letou praxi v mateřské škole a v době konání rozhovoru jí bylo 60 let. Rozhovor s respondentkou byl natáčen na hlasový záznam do počítače a trval 44:31. Přepis rozhovoru viz příloha č. 9.

10.6.1 Okruh 1.; zacílený na mateřskou školu před rokem 1989

Respondentka nastupovala do mateřské školy v roce 1980 a v té době všechny **mateřské školy vypadaly podobně**. Klasická škola panelového typu, s dlouhou chodbou, která byla vybavena podobnými didaktickými materiály. V mateřské škole byl **pevně stanovený režim**, který se musel dodržovat. *„Všechno bylo rozdělené takřka na minuty. Měly jsme přesný čas na to, do kdy mohla trvat ranní hra, pak bylo ranní cvičení...“* Činnosti měly přesně stanovenou strukturu a mateřské školy pracovaly podle **Programu výchovné práce, ke kterému byly ještě metodiky rozděleny po výchovách**. *„Ty byly rozfázovány podle věku s ohledem na vývojovou psychologii, takže byly přesně dané osnovy, podle kterých jsme plánovaly a tvořily plány.“* Respondentka byla na svoji práci dobře připravena ze střední pedagogické školy. *„Učily jsme se plánovat po dobu 4 let na pedagogické škole, takže pro nás byla jasně stanovená pravidla.“*

- **Negativa mateřské školy před rokem 1989**

Respondentka nepocítovala žádný velký politický tlak režimu. Byly věci a činnosti, které se v mateřské škole musely plnit, například vystoupení a programy k VŘSR. *„Program výchovné práce byl zanesený také politickými věcmi, ale snažily jsme si to upravovat tak, aby to pro děti bylo přijatelné“* (příloha č. 16. politická vystoupení v MŠ).

Jako negativum mateřské školy před rokem 1989 spatřuje **přeplněnost tříd**. *„Jako absolventka, jsem dostala 35 předškoláků, a to jsme byly zapocené každý den. Skoro jsme ani nepily, protože ten denní program byl tak přehušťený, že se to nedalo stíhat. Navíc jsme děti s kolegyní převlékaly na cvičení do cvičebních úborů, bylo to všechno hrozně*

předimenzované.“ Respondentka vzpomínala, že v mateřských školách bylo **málo pomůcek** pro práci s dětmi a většinou si je musela sama vyrábět. „*S kolegyněmi jsme kreslily materiály pro práci dětí přes okno, protože nebyly žádné kopírky. Udělaly jsme si šablonu a vše jsme pro děti připravily. Jelikož byla frontální výuka, což byla další šílenost,¹⁴ tak všechny děti ve stejnou dobu pracovaly na jednom úkolu a najednou.*“

- **Pozitiva mateřské školy před rokem 1989**

Pozitivum viděla zejména v centrálním zásobování mateřských škol. „*Z Komenia nám přicházely docela dobré pomůcky, které používáme dodnes. Všechny byly hrazené ze státních prostředků a mateřská škola z toho nic nenakupovala. Jednou za čas přišel veliký balík a ty pomůcky byly opravdu dobré. Z nakladatelství Albatros takto chodily i knihy.*“ Další pozitivum doby před rokem 1989 respondentka spatřovala ve výborné **metodická podpoře**, která se týkala osnov, plánování, metodických školení. „*Na každou výchovu byly metodiky, podle které jsme se orientovaly a bylo to pro nás vodítko. Metodiky na tu dobu byly velice dobře zpracované*“ (ukázka z metodiky jazykové vých. viz příloha č. 17.).

10.6.2 Okruh 2.; zacílený na mateřskou školu po roce 1989

„*Když došlo k tomu rozvolnění, všechny jsme se nadechly a řekly jsme si, teď to bude perfektní, tohle to jsme vždycky chtěly, takhle jsme o tom snily. Vlastně my jsme ani nevěděly, že by to mohlo být lepší, protože jsme v tom režimu byly sešněrované.*“ Respondentka popisovala změnu, kterou mateřské školy procházely. Všechno staré se vyřadilo, Program výchovné práce jako by neplatil, ale vlastně nic jiného nebylo. Učitelky pár let **improvizovaly** a v mateřských školách přišlo zásadní **rozvolnění**. „*Nemusely jsme děti zatěžovat uchvátanými činnostmi a na všechno bylo dostatek času. S odstupem času musím říct, že jsme vylili s vaničkou dítě. Kdyby se ten program výchovné práce odfiltroval od všech zbytečných věcí, upravil se zásadně pro individualizaci dětí, tak si myslím, že by se na něm dalo dát stavět. Čekaly jsme na nové metodiky a čekaly a čekaly a je 30 let po revoluci a my stále čekáme.*“

¹⁴ Frontální výuka, v době před rokem 1989, byla z dnešního pohledu na respektování individuálních odlišností dětí nevyhovující. Jiným způsobem se však výuka při 35 předškolních dětech ve třídě a při nutnosti splnění úkolů se zvládnout nedala.

- **Negativa mateřské školy po roce 1989**

Respondentka jako obrovské negativum proměny mateřské školy vidí v **ukončení platnosti Programu** výchovné práce pro jesle a mateřskou školu a k nim náležejících metodik. *„Představa, že se po revoluci vyrojí odborníci, kteří napíšou nové metodiky byla strašně naivní. Když se vytvořil Rámcový program pro předškolní vzdělávání (2004), podle kterého jsme měly pracovat, tak nebyly žádné metodiky ani žádná školení, jak s tím máme pracovat. Kdyby v těch školách nebyly učitelky, které měly praxi před rokem 1989, tak podle něj **nikdo neuměl pracovat**. RVP PV byl na tak **obecné rovině**, že se skoro **nedal překlopit do praxe**.“¹⁵*

10.6.3 Okruh 3.; zacílený na proměnu podmínek mateřské školy

Proměnu mateřské školy po roce 1989 respondentka vnímala postupně. *„Změna nebyla hned, ale přišlo to, a to jsme čekaly. Mateřská škola byla bez politického vlivu a nastala volnost v činnostech.“* S volností a nástupem svobody se většina činností rozvolnila a ve školách nastala pro učitelky obrovská volnost. V mateřských školách se začaly realizovat činnosti podle zájmu učitelek, vyvěšovaly se výtvarné práce dětí a školy se začaly esteticky upravovat, ale některé z činností se přestaly zařazovat. Byly upřednostňovány více zájmy učitelky než zájmy a potřeby dítěte. *„Velmi obtížné **po té euforii** bylo se zpět **ukotvit**, abychom si se vší odpovědností mohly říct, že jsme děti provedly všemi oblastmi, kterými jsme měly, aby se nám nevytrácelo to, co úplně nebylo naše hobby. **Musely jsme se cíleně vracet zpátky a nastavit řád**, který by zaručil střídání činností i těch, které bychom si nevybraly jako prioritní, ale pro děti jsou důležité. Několik roků to takhle trvalo (5, 6 možná 7 let), ale pak se přišlo na to, že je to **moc velká euforie** a že je třeba začít psát nějaké ty plány.“*

¹⁵ Program výchovné práce pro jesle a mateřskou školu byl kategorizován v časovém horizontu a rozdělen na věkové kategorie. RVPPV byl koncipován tak, aby učitelky měly volnost v jeho realizaci. Učitelky však oscillovaly mezi striktními předpisy Programu výchovné práce a volností RVP PV. Měly problémy uchopit RVP PV v obecné rovině, a proto ho vnímaly negativně.

10.6.4 Okruh 4.; zacílený na proměnu přístupu k dítěti

Po roce 1989 respondentka vnímá celospolečenské proměny, ale přístup k dítěti se u ní neproměnil. „Myslím si, že ten **partnerský přístup je úplně běžná věc a nedokážu si to představit bez něj. Vždycky jsem se o tento přístup k dítěti snažila. Byla jsme mladá a nadšená a u mě nenastal žádný zlom.**“

10.6.5 Okruh 5.; zacílený na proměnu svobody učitelky

Respondentka proměnu svobody učitelky vidí zejména ve volnosti činností, které realizuje v průběhu dne. „**Před rokem 1989 byl rozvrh výchov, který byl daný a po revoluci se tohle úplně ztratilo.**“

10.6.6 Okruh 6.; zacílený na zjištění, co v současné mateřské škole oproti minulosti schází

Respondentka by v současné mateřské škole, která prošla během třiceti let vývojem, nezařazovala nic z minulosti. „Myslím si, že ta naše mateřská škola funguje po třiceti letech tak, že bych **nic zásadního nezařazovala a neměnila. Jediné, co tam opravdu chybí, jsou ty metodiky. Je mi to záhadou, že RVP PV je už skoro 20 let a metodiky, které by byly srozumitelně napsané, pořád chybí.**“

Tabulka 8. Vnímání proměny mateřské školy po roce 1989; respondentkou 6

Proměna mateřské školy		
Období	Z pohledu učitelky	Realizace činností
1990	Volnost, svoboda	Euforie, improvizace
1994	Anarchie, vyhazování normativních materiálů	Činnosti podle zájmu učitelky
1998 - 2002	Uvědomění si nutnosti ukotvení	Návrat k plánování
2004 - 2020	Vznik RVP PV	Nové pojetí předškolního vzdělávání.

Tabulka č. 8 znázorňuje vývoj a proměnu mateřské školy po roce 1989. Tabulka je rozdělena do čtyřech období, v nichž pozorujeme vývoj v letech 1990; 1994; 1998; 2004. Popisuje, jak probíhaly činnosti v mateřské škole z pohledu učitelky. Z období volnosti a svobody, přes anarchii až k uvědomění si nutnosti ukotvení a vzniku RVP PV.

Tabulka 9. Vnímání proměny mateřské školy, respondentkou 6

Vnímaná pozitivita	Vnímaná negativa	Chybí
PŘÍSTUP K DÍTĚTI	SPOLEČENSKÉ POSTAVENÍ PEDAGOGŮ	METODICKÁ PODPORA
Partnerský vztah	Tlak rodičů	Centální vybavování pomůckami
Efektivní komunikace	Konkurence MŠ	Metodiky podle výchovných složek
Individualizace	Spolupráce rodiny a školy	PEDAGOGICKÁ PODPORA
Potřeby dítěte		
SVOBODA PEDAGOGA	KURIKUL. DOKUMENTY	
Integrované vzdělávání	Ukončení platnosti Programu vých. Práce	
Rozmanité plánování	Vyhození metodik	
Volnost činností	Obtížná implementace RVP PV do praxe	
PODMÍNKY VZDĚLÁVÁNÍ	PŘÍPRAVA ABSOLVENTŮ	
	Rozličnost kvalifikace	
PERSONÁLNÍ	Nedostatek praxe	
Překryv učitelek		
ŘÍZENÍ ŠKOLY		
Právní subjektivita		
MATERIÁLNÍ VYBAVENÍ		
Didaktický materiál		

Tabulka č. 9 opět znázorňuje vnímání pozitiv a negativ proměny mateřské školy. Můžeme konstatovat, že jako pozitivum proměny je vnímán přístup k dítěti a svoboda pedagoga. Z negativ, které proměna přinesla, respondentka uvádí pozbytí platnosti dokumentů Program výchovné práce pro jesle a mateřskou školu a k němu souvisejících metodik, které v současné mateřské škole podle ní chybí.¹⁶

¹⁶ Respondentka hovoří o metodikách zejména pro mladé začínající učitelky, aby mohly dostat tyto metodické návody i ony. Učitelky s dlouhodobou praxí toto všechno již znají a nepotřebují je, někdy do nich nahlédnou, co kdyby...

10.7 Zjištění získaná na základě rozhovoru s respondentkou 7

Charakteristika respondentky 7

Respondentka 7; vystudovala Střední pedagogickou školu a před několika lety dokončila vysokoškolské bakalářské studium oboru Specializace v pedagogice, Učitelství pro mateřské školy. V praxi mateřské školy působí respondentka od roku 1981 a v době konání rozhovoru jí bylo 60 let. Rozhovor byl natáčen na hlasový záznam do počítače a trval 39:43. Přepis rozhovoru viz příloha č. 9.

10.7.1 Okruh 1.; zacílený na mateřskou školu před rokem 1989

Respondentka vzpomíná na své počátky pedagogické praxe s nadšením. *„Byl to pro mě ohromný zážitek. Práce, kterou jsem vždycky chtěla dělat a strašně jsem se na to těšila.“* Respondentka začínala nejprve v malých vesnických školkách, po několika letech dostala trvalý pracovní poměr ve velké školce v okresním městě. Díky Střední pedagogické škole byla **výborně připravena** a věděla, co ji v praxi čeká. Činnosti v mateřské škole vycházely z platné legislativy, platných metodik a vzdělávacích osnov. Režim dne byl ve všech mateřských školách stejný a *„co mi nevyhovovalo, byly striktně nastavené časy, které jsem musela hlídat, když se něco nesplnilo, tak to bylo špatně.“* Respondentka v uspořádání dne a jeho nastavení spatřuje i po 30 letech velké plus, nejen pro děti ale i učitelky. V mateřské škole byl nastaven řád a systém pro všechny. *„Myslím si, že **osnova uspořádání dne byla vyhovující**. Věděla jsem, co a jak, **věděla jsem**, kdy mám co dělat, **co má na sebe navazovat**.“*

- **Negativa mateřské školy před rokem 1989**

Mateřská škola byla do roku 1989 **politická**, školy žily politickým životem a musely se plnit různé úkoly. Jednalo se o činnosti, které byly svázané s politickým režimem a učitelky se jich musely účastnit. Např. účast na politických akcích k VŘSR, oslavy 1. máje, školení IPV. Učitelky po celé republice musely složit slib, kterým se zavazovaly, že budou uskutečňovat politiku Komunistické strany Československa (viz příloha 18.) *„Povinně jsme musely odbírat **Rudé právo**. Měla jsem doma problém s manželem, protože, když se objevila ve schránce pošta v nápisem RP (Rudé právo), já myslela, že se se mnou*

rozvede.“ Respondentce vadila **svázanost časového režimu** a pro děti nebyla žádná rozvolněnost. „*Tam se jelo a jelo, některý zvládaly, některé to nezvládaly.*“

- **Pozitiva mateřské školy před rokem 1989**

Respondentka vzpomíná na mateřskou školu před rokem 1989, která podle jejích slov přinášela mnoho pozitivního. Obrovské pozitivum vidí **v osnovách, metodických příručkách, jasných pravidlech**, která byla propojena s Programem výchovné práce pro jesle a mateřskou školu (více kapitola 3.3.1).

10.7.2 Okruh 2.; zacílený na mateřskou školu po roce 1989

Respondentka vnímala proměnu podstatně později než hned v roce 1990. V mateřských školách se dále pracovalo podle Programu výchovné práce a většina činností se později rozvolnila. Nebyla však **žádná koncepce** a učitelky nevěděly, jak mají pracovat. Pro ukázky nového pojetí mateřské školy byly určeny různé **semináře**. „*Začínala školící centra, další vzdělávání, kde se začínaly představovat různé programy. Mám pocit, že ani ti školitelé sami neměli tolik jasno, jak to těm lidem vysvětlit, protože od nich jsem to taky moc nechápala, protože to každý vysvětloval jinak.*“

Respondentka používala svoji zkušenost z předešlé praxe a pracovala podle Programu výchovné práce a metodik, které má dodnes. „*Mám schované metodiky, které byly k jednotlivým výchovám a někdy do nich nahlédnu, něco z toho použiji.*“ Proměna mateřské školy, nové metody a formy si vyžádaly i drobné obtíže, se kterými se učitelky mateřských škol setkávaly. „*Pro mě bylo obtížné se prokousat a ztotožnit se s rámcově vzdělávacím programem. Myslím si, že to není to pravé ořechové. Bylo to obtížné v tom, dostat ho do sebe, dřív se nepoužívaly kompetence, očekávané výstupy ten slovosled, tenhle způsob chápání a vzdělávání.*“

Po roce 1989 spatřuje respondentka změnu v **celospolečenském pojmání dítěte a proměně rodiny**. „*Udělalí jsme z dětí středobod vesmíru a teď si myslím, že se nám to trošičku začíná vracet jako bumerang. Negativum, vidím v tom, že my jsme si s tou svobodu neuměli po té revoluci moc poradit. Děti jsme trošku vychovali jinak. Trošku se uvolnila společnost v morálce a chybí úcta ke stáří. Je to jen sebestředný pohled na společnost.*“

- **Negativa mateřské školy po roce 1989**

Jako negativum a velký problém proměny spatřuje respondentka v přípravě absolventek oborů pro kvalifikaci učitelka mateřské školy a zavádění učitelek do praxe. Z jejího pohledu **nejsou absolventky soukromých škol dostatečně připravené** z důvodu **nedostatečné praxe** a neznalostí vývojové psychologie. *„Je mi líto těch holek, co vyjdou ze školy, protože je to holka, která není matka, nezná vývojovou psychologii nebo vývojové pokroky dětí. Samozřejmě je to škola učí, ale pokud si to holčina neprožije, tak to nejde. Přijdou do školky, mají několik hodin praxe, paní učitelky jim ukážou všechno, co můžou, ale to jim nestačí. **Potřebují pomoc, a i když se to ve škole učí, tak to v sobě prozatím nemá a z těch materiálů to nevyčte.**“*

10.7.3 Okruh 3.; zacílený na proměnu podmínek mateřské školy

Respondentka spatřuje velkou proměnu v **materiálním zabezpečení** a ve vybavení mateřských škol. Proměnu, která nastala v psychosociálních podmínkách a vztahu k dítěti, autorka popsala níže. Znatelnou proměnu vidí ve **spolupráci s rodiči**.

10.7.4 Okruh 4.; zacílený na proměnu přístupu k dítěti

Respondentka musela sama projít **vývojem v komunikaci** s dítětem a nejprve zapracovat sama na sobě. V mateřské škole, kde pracuje, se snaží o partnerský přístup mezi rodiči, kolegy a dětmi. *„Snažíme se být pro dítě **vzorem**, jak se chová učitelka, tak se bude chovat dítě. Prvořadý musí být **partnerský vztah mezi učiteli** a pak se tak budou chovat i děti, když to tak je, tak je to **pohodové zrcadlo.**“* Respondentka uváděla, jak důležitá jsou pravidla a jejich dodržování. *„Je třeba vést dítě k tomu, že **svět je postaven na zákonech a na pravidlech.** Když se ty děti nevedou od malička k dodržování pravidel, tak se to samozřejmě odrazí v budoucnu.“*

10.7.5 Okruh 5.; zacílený na proměnu svobody učitelky

Po revoluci nastala daleko větší svoboda. Ve svobodě projevu respondentka spatřuje základ pozitivních vztahů na pracovišti, které se odráží do celkového klimatu školy. *„Svoboda projevu. **Svoboda názoru a myšlenky.** Svobodně pracovat, rozhodovat se sám. Svoboda v tom, že můžu být i někdy v opozici proti někomu, když se mi něco nelíbí. V naší škole se my bát nemusíme ničeho, můžeme kdykoliv přijít s čímkoliv za vedením, můžeme si*

o tom popovídat. Nejen za vedením, ale i za svými kolegy a prostě diskutovat. Nemusíme se bát přijít za někým a říct, mně se to takhle nelíbí, já to chci takhle. Opadla taková ta rivalita, já jsem paní dokonalá, dělejte to podle mě. Všichni se musí hodnotit, jak pozitivně, tak negativně. Když je tam spravedlivý přístup ze strany vedení, tak si myslím, že se pracuje dobře.“

10.7.6 Okruh 6.; zacílený na zjištění, co v současné mateřské škole oproti minulosti schází

Respondentce schází v současné mateřské škole dokument, který by byl rozpracovaný podobně jako Program výchovné práce z **pohledu vývojové psychologie** dítěte a k němu rozpracovaných metodik. *„Tam bylo přesně rozpracováno, co a jak by dítě v určitém období mělo zvládat, vědět, umět, o to je třeba se opřít, ne striktně se ho držet. Neříkám, abychom dělaly přesně to, co tam bylo popsáno, ale to, co by dítě mělo v daném období znát umět a vědět. Kdyby se býval upravit, tak myslím, že by bylo více užitku než škody.“*

Tabulka 10. Vnímání proměny mateřské školy, respondentkou 7

Vnímaná pozitivita	Vnímaná negativa	Chybí
PŘÍSTUP K DÍTĚTI Partnerský vztah Efektivní komunikace Empatický přístup k dítěti	SPOLEČENSKÉ POSTAVENÍ PEDAGOGŮ Spolupráce rodiny a školy	METODICKÁ PODPORA Program výchovné práce Metodiky podle výchovných složek
SVOBODA PEDAGOGA Volné plánování činnosti Odpovědnost sám za sebe Časová volnost Partnerský vztah mezi učiteli Nastavování pravidel	KURIKUL. DOKUMENTY Žádná koncepce - anarchie Obtížná implementace RVP PV PŘÍPRAVA ABSOLVENTŮ Nedostačná praxe absolventů ped. škol. Neznalost vývojové psychologie	PEDAGOGICKÁ PODPORA Uvádějící učitelky Logopedičtí asistenti
PODMÍNKY VZDĚLÁVÁNÍ	PODMÍNKY VZDĚLÁVÁNÍ	
PERSONÁLNÍ Snížení počtu dětí ve třídě	PERSONÁLNÍ	
MATERIÁLNÍ VYBAVENÍ Didaktický materiál Pomůcky pro pedagogy	ŘÍZENÍ ŠKOLY MATERIÁLNÍ VYBAVENÍ	
ORGANIZACE Variabilita činnosti	ORGANIZACE	

Tabulka č. 10 opět znázorňuje vnímání pozitiv a negativ proměny mateřské školy. Můžeme konstatovat, že jako pozitivum proměny je respondentkou vnímám partnerský přístup k dítěti a svoboda pedagoga. Jako negativum uvádí pozbytí platnosti dokumentu Program výchovné práce a k němu souvisejících Metodik, které v současné mateřské škole schází. Jako negativní vnímá i přípravu absolventů učitelství pro mateřské školy, kterým schází praxe v mateřských školách a základy vývojové psychologie.

11 Výsledky a diskuse

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit: **Jak a jakým způsobem se proměňovala mateřská škola po roce 1989 do současnosti.** Přinést odpověď na to, jaká pozitiva či negativa přinášela mateřská škol před rokem 1989 a po roce 1989. Prozkoumat a poukázat na změny, kterými předškolní výchova procházela v důsledku probíhajících transformačních změn. Zjistit, jak respondentky proměnu mateřské školy vnímaly a s jakými problémy se setkávaly, v těchto výzkumných okruzích.

- **Jaká pozitiva a negativa přinášela mateřská škola před rokem 1989?**
- **Jaká pozitiva a negativa přinášela mateřská škola po roce 1989?**
- **Jak učitelky mateřských škol vnímaly proměnu mateřské školy po roce 1989 a s jakými problémy se setkávaly?**
- **Co v současné mateřské škole učitelkám oproti minulosti schází?**

Jak již bylo zmíněno, proměna mateřské školy byla zacílena na Jihočeský kraj a předkládaná zjištění se vztahují pouze k tomuto kraji. Celorepubliková data se objevují ve výsledcích z důvodu uceleného pohledu na vývoj a proměnu mateřských škol, kterými od roku 1989 procházely. Je tak možné sledovat kontinuitu proměny s porovnáním dat získaných z Jihočeského kraje.

11.1 Jak a jakým způsobem se proměňovala mateřská škola po roce 1989 do současnosti?

Vývoj a proměna mateřských škol v období od roku 1989 do roku 2020 souvisela s celospolečenskými podmínkami, v nichž se odehrávala. K hlavním principům **transformace školství** po roce 1989 patřila humanizace školy, která je v tomto pojetí vnímána jako služba dítěti. Šlo o změnu zkvalitnění celkového klimatu školy a přístupu k dítěti na základě osobnostního pojetí, se kterým souvisela i proměna cílů, obsahu a metod vzdělávání. Předškolní vzdělávání se řídí legislativními normami, které se týkají fungování a činnosti mateřských škol. V období mezi lety 1989 až 2020 došlo k **legislativním změnám**, které významně ovlivnily podobu předškolní výchovy a vzdělávání. Stěžejními

pro mateřské školy bylo vydání školského zákona (2004) a vydání Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2004). Na základě uvedených skutečností docházelo k proměně od direktivně řízené instituce k samostatnému právnímu subjektu mateřské školy.

V mateřských školách docházelo k proměně svobody učitelek, rozmanitosti v plánování činností, proměně přístupu k dětem a celkové proměně podmínek mateřských škol. Učitelky mateřských škol na sobě musely pracovat a ztotožnit se s novými požadavky, které přinášely aktualizace školského zákona. Musely se začít zajímat o vývojovou psychologii a péči o dvouleté děti, které do mateřských škol začaly být zařazovány. Pracovaly na svém profesním růstu z hlediska komunikace a partnerského přístupu k dítěti, učily se nově plánovat a připravovat činnosti vycházející ze zájmů a potřeb dětí, vedoucí k jejich celkovému rozvoji. Pozitivem proměny byla volnost v realizaci činností s možnostmi inspirací i z alternativních přístupů. Učitelky mateřských škol mohly náměty pro činnosti s dětmi čerpat ze zahraničí a navštěvovaly různá školení, která ukazovala nové cesty předškolní výchovy.

Proměnu mateřské školy od roku 1989 do konce sledovaného období ovlivňoval i demografický vývoj. Počet narozených dětí od konce roku 1989 byl ovlivněn změnami chování mladé generace v reprodukčním věku a začala klesat porodnost. Tato skutečnost velmi ovlivnila počty mateřských škol a počty dětí v jednotlivých třídách. Vedla ke snížení počtu dětí a tříd v mateřských školách někde i k jejich uzavírání. Od roku 2002 se oproti předchozím letům objevovala zvýšená porodnost, která byla způsobena odkládaným rodičovstvím silných populačních ročníků 70. a 80. let minulého století.

Ve školním roce 1989/1990 navštěvovalo mateřskou školu **400 647 dětí**. Nejnižší počty dětí v mateřských školách byly ve školním roce 2005/2006, kdy mateřské školy navštěvovalo pouze 284 034 dětí a od té doby jejich počty mírně stoupají. Ve školním roce 2019/2020 mateřskou školu navštěvovalo **369 482 dětí**. **Pokles dětí, které navštěvovaly mateřské školy ke konci sledovaného období činil 7.78 % proti školnímu roku 1989/1990.**

Ve školním roce 1989/1990 bylo **7 328 mateřských škol**. Pokles počtu mateřských škol, jejich slučování či uzavírání byl patrný až do roku 2007/2008, kdy jejich počet klesl na 4 808. Od školního roku 2008/2009 můžeme pozorovat mírný nárůst nově otevřených mateřských škol. Ve školním roce 2019/2020 bylo v České republice **5 304 mateřských škol**. **Pokles počtu mateřských škol oproti školnímu roku 1989/1990 činí 27.62 %.**

Na počátku sledovaného období bylo ve školním roce 1989/1990 **16 515 dětí v jednotlivých třídách mateřských škol**. Pokles počtu tříd mateřských škol byl patrný až do roku 2005/2006, kdy jejich počet klesl na 12 409. Od školního roku 2006/2007 můžeme pozorovat mírný nárůst nově otevřených tříd v mateřských školách. Ve školním roce 2019/2020 bylo v České republice **16 295 tříd mateřských škol**. **Pokles počtu jednotlivých tříd v mateřských školách je oproti školnímu roku 1989/1990 o 1.33 %.**

Posledním sledovaným údajem na úrovni České republiky byla proměna počtu pedagogických pracovníků. Ve školním roce 1989/1990 bylo **31 790 učitelek** mateřských škol. Ve školním roce 2019/2020 bylo v mateřských školách **32 372,6 učitelek**. **Navýšení počtu pedagogických pracovníků v mateřských školách je proti školnímu roku 1989/1990 o 1.83 %.**

V současné době můžeme konstatovat, že z hlediska počtů pedagogů v mateřských školách a počtů jednotlivých tříd do kterých dochází, se vracíme na výchozí stav před třiceti lety. Při sledování proměny v Jihočeském kraji na předložených datech spatřujeme, že vývoj a proměna mateřských škol kopírovala celorepublikový trend. Ke konci sledovaného období, tj. k 30. 9. 2020 navštěvovalo 296 mateřských škol v Jihočeském kraji 21 743 dětí. Pedagogických pracovníků, kteří v mateřských školách pracovali k uvedenému datu bylo 2 307.

11.2 Jaká pozitiva a negativa přinášela předškolní výchova před rokem 1989?

Pozitivum, které učitelky jihočeských mateřských škol před rokem 1989 vnímaly, byla jednoznačně **metodická podpora**, která se týkala osnov, plánování a metodických materiálů. Konkrétně se jednalo o Program výchovné práce pro jesle a mateřskou školu, Metodiky výchovné práce s ním spojené a navazující časově tematické plány výchovně vzdělávací práce v mateřských školách. *„S odstupem času musím říct, že jsme vylili s vaničkou dítě. Kdyby se ten program výchovné práce **odfiltroval od všech zbytečných věcí, upravil se zásadně pro individualizaci dětí, tak si myslím, že by se na něm dalo dát stavět**“* (Respondentka 6). Metodická podpora mateřských škol byla i prostřednictvím centrálního zásobování didaktickým materiálem a pomůckami z Komenia. Z nakladatelství Albatros byly mateřské školy zaváženy knihami.

Mateřské školy před rokem 1989 nabízely **dostatečnou kapacitu** volných míst pro umístění dětí. Celospolečenské **postavení učitelek** respondentky spojovaly s dobrými vztahy s rodiči a spoluprací mezi rodinou a školou.

Negativum mateřské školy před rokem 1989 vnímaly respondentky v politickém zaměření školy a povinných účastech **na ideově politických školeních** a dalších politických aktivitách spojených s režimem. S těmi souviselo i pojetí mateřské školy. V mateřských školách byl **striktní časový režim dne** a nebyla zde **žádná volnost pro učitele ani dítě**. Vše mělo svou strukturu a bylo naplánované na minuty.

Tabulka 11. Celkové výsledky vnímání mateřské školy před 1989

Vnímaná pozitivita	Vnímaná negativa
Metodická podpora	Politické tlaky
Metodiky výchovné práce Program výchovné práce Časově tématické plány Metodická školení Centrální vybavování Podpora začínající učitelům	Plnění cílů komunistické výchovy Ideově politická školení Politická angažovanost, KSC, ROH Spartakiáda
Spol. postavení pedagogů	PODMÍNKY VZDĚLÁVÁNÍ
Partnerský vztah s rodiči Spolupráce mezi rodinou a školou	Organizace vzdělávání
PODMÍNKY VZDĚLÁVÁNÍ	Frontální výuka Vysoké počty dětí Striktní režim den, dril
Personální podmínky	Režim dne
Hygienické podmínky	Striktní režim dne Časová tíseň
Ranní filtr	Řízení školy
Materiální vybavení	Malé pravomoci ředitele školy Práce na umístěnku
Kvalitní didaktický materiál	Materiální vybavení
	Nedostatek pomůcek

11.3 Jaká pozitiva a negativa přinášela mateřská škola po roce 1989?

S celkovou proměnou společnosti docházelo i v mateřských školách k proměně **svobody učitelky** a jejího plánování, k **proměně v přístupu k dítěti** a k celkové proměně **podmínek mateřské školy**. Mateřské školy na základě transformačních změn prošly vývojem a získaly právní. Mateřské školy prošly rekonstrukcemi, získaly nová **materiální vybavení** a počty dětí ve třídách se snížily. Pozitivem proměny byla volnost v realizaci činností s možností inspirací z alternativních přístupů. Učitelky mateřských škol mohly náměty pro činnosti s dětmi čerpat ze zahraničí a navštěvovaly různá školení, která ukazovala nové cesty předškolní výchovy a možnosti **individuálního přístupu k dítěti**. Jako negativní, co nová doba po roce 1989 přinesla, vnímaly respondentky **celospolečenskou proměnu postavení učitele** a s tím spojený tlak veřejnosti, kterému musely mateřské školy čelit. V některých mateřských školách se tlak rodičů promítal až do konkurenčního boje mateřských škol, se kterým bylo spojeno zavádění dalších doplňkových odpoledních aktivit škol-kroužků. Problém a negativum proměny vnímaly respondentky v přípravě absolventek oborů pro kvalifikaci „učitelka mateřské školy“ a **zavádění začínajících učitelek do praxe**. Vnímání těchto negativ může být spojeno s nedostatečnou praxí a rozličnou kvalifikací předškolních pedagogů, kterou získávají dle respondentek na soukromých středních školách. Z jejich pohledu **nejsou absolventky pro výkon povolání dostatečně připravené** z důvodu chybějící praxe a nedostatečných znalostí vývojové psychologie. Hlavním společným jmenovatelem negativní proměny mateřské školy bylo **ukončení platnosti Programu** výchovné práce pro jesle a mateřskou školu a k němu náležejících metodik výchovné práce, který by mohl i v současné době být nápomocný nově příchozím pedagogům. **Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání** vnímaly respondentky jako velmi složitý a doposud se potýkají s **problémy implementace do praxe mateřské školy**. „*Myslím si, že to řekne něco dlouhodobým zkušeným paní učitelkám, ale mladým, které by měly nastoupit do práce a začít pracovat, aniž by měly u sebe nějakou zkušenou paní učitelku – tak ne*“ (Respondentka 7).

Tabulka 12. Celkové výsledky vnímání proměny mateřské školy po roce 1989

Vnímaná pozitivita	Vnímaná negativa	Chybí
PŘÍSTUP K DÍTĚTI	SPOLEČENSKÉ POSTAVENÍ PEDAGOGŮ	METODICKÁ PODPORA
Partnerský vztah	Tlak rodičů	Centrální vybavování
Efektivní komunikace	Konkurence MŠ	Metodiky podle výchovných složek
Individualizace	Spolupráce rodiny a školy	
Potřeby dítěte		PEDAGOGICKÁ PODPORA
SVOBODA PEDAGOGA	KURIKUL. DOKUMENTY	Logopedická prevence
Integrované vzdělávání	Obtížná implementace v praxi	Uvádějící učitelky
Rozmanité plánování		
Tandemová práce	PŘÍPRAVA ABSOLVENTŮ	
Alternativnost	Rozličnost kvalifikace	
Odpovědnost sama za sebe	Nedostatek praxe	
PODMÍNKY VZDĚLÁVÁNÍ		
PERSONÁLNÍ		
Překryv učitelek		
ŘÍZENÍ ŠKOLY		
Právní subjektivita		
MATERIÁLNÍ VYBAVENÍ		
Didaktický materiál		
Ergonomický nábytek		

11.4 Jak učitelky mateřských škol vnímaly proměnu mateřské školy po roce 1989 a s jakými problémy se setkávaly?

Respondentky v Jihočeském kraji vnímaly proměnu podstatně později než hned po listopadu 1989. V mateřských školách se dále pracovalo podle Programu výchovné práce pro jesle a mateřskou školu a většina činností se rozvolnila. Respondentky však **nevěděly, jak mají dále v mateřské škole pracovat**. Navštěvovaly různé semináře a další vzdělávání pro pedagogické pracovníky, kde jim byly představovány nové možnosti práce v mateřských školách. Přechod na zcela **volné pojetí činností v průběhu dne** vnímaly respondentky jako obtížné, kdy si nemusely hlídat čas a mohly si vybírat činnosti podle své volby. Setkávaly se s **větší odpovědností za svá rozhodnutí**. Učitelky na sobě musely začít pracovat, aby jejich přístup k dětem, základy komunikace a partnerského přístupu byly v souladu s osobnostně orientovaným modelem předškolního vzdělávání.

Období transformačních změn přineslo do mateřských škol velké změny a s tím proměnu rozhodujících pravomocí ředitelek škol. Velmi obtížně respondentky vnímaly plánovaný **přechod na právní subjektivitu**. Problémem pro ně bylo i snižování počtu jednotlivých tříd v mateřských školách a propuštění pedagogických pracovníků v období, kdy byla jen malá naplněnost škol dětmi.

Pro respondentky bylo velmi obtížné **ztotožnit se s Rámcově vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání** v tom, že z dříve rozdělených výchovných složek se obsah vzdělávání přesunul do pěti vzdělávacích oblastí. Pochopení nového odborného vyjadřování a zcela nového způsobu pojetí předškolního vzdělávání činilo respondentkám problém. V mateřských školách nastalo po roce 1989 velké nadšení, euforie a podle slov respondentek i anarchie. Obtížné bylo po tomto období se opět vrátit se zpět. „*Obtížné bylo se **ukotvit** abychom byly schopny říct, že jsme ty děti vlastně **provedly mateřský vzděláním** a aby se nám tam nic nevytratilo. Jako třeba předčtenářská gramotnost, aby se nám tam nevytrácelo to, co nebylo úplně naše hobby*“ (Respondentka 6).

Na základě tohoto zjištění výzkumného šetření autorka formulovala hypotézu, která by byla vhodná v rámci dalšího rozvoje oboru předškolní pedagogiky ověřit i kvantitativně. **H1: Současné kurikulární dokumenty přináší učitelkám obtížnou implementaci dokumentu do praxe mateřských škol.**

11.5 Co v současné mateřské škole oproti minulosti schází?

Respondentkám Jihočeského kraje v současné mateřské škole chybí oproti minulosti **dokument**, který by byl rozpracovaný podobně jako Program výchovné práce pro jesle a mateřskou školu **z pohledu vývojové psychologie dítěte** a k němu detailně rozpracované metodiky. *„Neříkám, abychom dělaly přesně to, co tam bylo popsáno, ale to, co by dítě mělo v daném období znát, umět a vědět. Kdyby se býval upravil, tak myslím, že by bylo více užitku než škody“* (Respondentka 7).

V současné mateřské škole respondentkám z Jihočeského kraje chybí metodická podpora a metodické vedení učitelek mateřských škol. Především podpora začínajících učitelek, jejich **uvedení do praxe** mateřské školy a systémová příprava budoucích učitelek mateřských škol. *„Tyhle holky potřebují pomoc a uvádějící učitelka nikde“* (Respondentka 0).

Dále respondentky zmiňovaly, že jim v současné mateřské škole chybí logopedická prevence, která v minulosti dobře fungovala. Je však možné, že pokud respondentky zmiňovaly nedostatečnou prevenci, mohly mít na mysli korekci výslovnosti. Logopedickou prevenci často zaměňují laici, ale někdy i pedagogové s korekcí výslovnosti. Hlavním cílem je ale podpora vývoje řeči a prevence narušení komunikační schopnosti. tzn. rozvoj slovní zásoby, souvislého vyjadřování, gramatiky řeči, vedení dialogu, porozumění řeči. Podpora správné výslovnosti spočívá především v rozvoji fonologického uvědomění a motoriky mluvidel. Pokud tedy respondentky toto zmiňovaly mohly mít na mysli korekci výslovnosti.

V závěru diskuse, je potřeba zmínit i vnímání proměny společnosti a s tím spojenou proměnu rodiny a výchovy dětí. Respondentkám v současné mateřské škole chybí **spolupráce mezi rodinou a školou**. *„Nikdo se nad ničím nezastavoval, prostě bylo úplně normální, že rodiče přišli, pomáhali, natírali, šili, to bych řekla, že zrovna tohle bylo jiné. To si dneska už ani nedovedu představit. Chtít toto po učiteli, tak po rodiči“* (Respondentka 2).

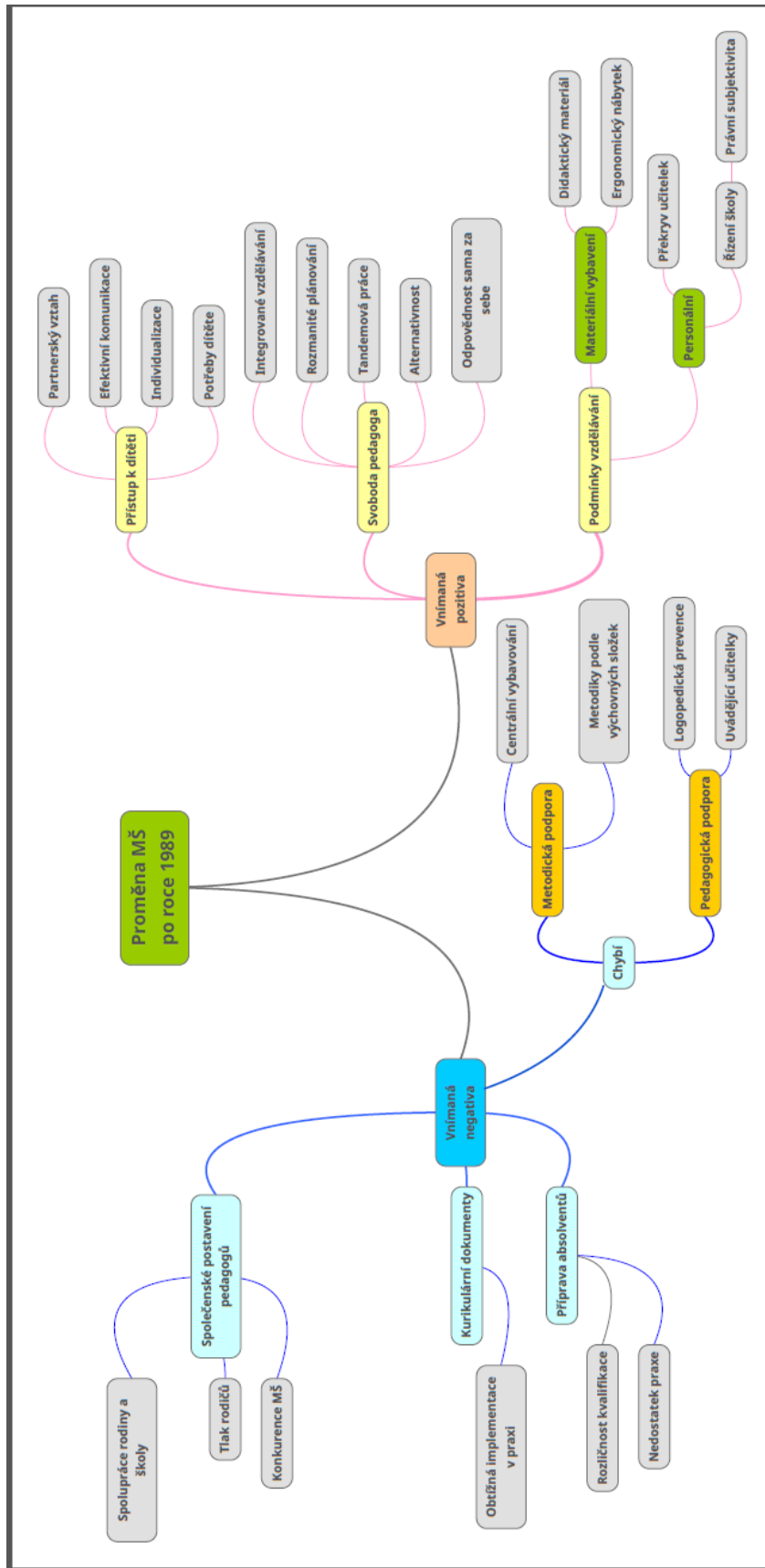
11.6 Myšlenková mapa

Zpracování disertační práce na téma proměny české mateřské školy v období mezi lety 1989 až 2020 považuje autorka za velmi zajímavé téma. Tato práce ji přinesla nové pohledy na změny v mateřské škole ve sledovaném období. Autorka od respondentek získala svědectví, co se odehrávalo v oblasti předškolního vzdělávání nejen v průběhu třiceti let, ale i před rokem 1989. I přesto, že v mateřské škole pracuje od roku 1989 a této oblasti výchovy a vzdělávání se dlouhodobě věnuje, práce pro ni přináší nová zjištění a uvědomění.

Jsem ráda, že žijeme v současné době, kdy v mateřských školách nemusíme dodržovat striktní režim dne a nemusíme kolegyně ani děti zatěžovat ideologií. Respondentky výzkumného šetření spatřují pozitiva proměny mateřské školy ve změně přístupu k dítěti, volnosti a svobodě pedagoga a zlepšujících se podmínkách vzdělávání.

Myšlenková mapa naznačuje kromě vnímaných pozitiv i vnímaná negativa proměny mateřské školy. Respondentky jihočeských mateřských škol shledávají proměny zejména ve společenském postavení učitelů a obtížné implementaci kurikulárního dokumentu RVP PV do praxe. Z myšlenkové mapy, která je uvedena na závěr diskuse je dále patrné, že v současných mateřských školách by učitelky mateřských škol uvítaly větší pedagogickou a metodickou podporu, pro zkvalitnění své práce ve prospěch rozvoje osobnosti dítěte. Metodická podpora by měla být primárně zacílena na oblast podpory začínajících učitelů a jejich postupného začleňování do praxe mateřských škol. Přípravu a odbornost začínajících učitelek mateřských škol, vnímají respondentky jako negativum proměny, která je způsobena větší rozličností kvalifikace a nedostatečné praxe přímo v mateřských školách.

Ve své knize Vrána v roce 1946 hovoří o požadavcích na učitelky. V návaznosti na získaná zjištění autorka uvádí v závěru diskuse citaci, která byla, je a bude vždy aktuální. „*Pro mateřské školy bychom měli mít nejlepší učitelky ze všech školských kategorií a školských stupňů. Požadavek se může zdát přemrštěný, ale není, jestliže pochopíme, jak velký, zodpovědný a obtížný úkol svěřujeme učitelkám mateřských škol. Počíná-li si nemoudře vychovatelka dítěte ve věku předškolním, nikdo nikdy již nenapraví chyby, jichž se dopustila.*“ (Vrána, 1946, s. 334)



Závěr

Práce si stanovila za cíl vysledovat a analyzovat v časové a vývojové posloupnosti proměny české předškolní výchovy realizované v mateřské škole v období po roce 1989 do současnosti.

Porozumění transformační proměně je zarámováno historickým pozadím vývoje české předškolní výchovy, dále se opírá o analýzu legislativně ukotvených kurikulárních dokumentů, včetně příslušné legislativy. Práce rovněž zpracovává řízené rozhovory s pamětníky (cíleně na území Jihočeského kraje). Metodologicky je využito kvalitativního přístupu včetně metod orální historie.

V teoretické části se bylo nutno opřít o existenci kořenů české předškolní výchovy, které i přes dějinnou vzdálenost, stále ukazují k horizontu současnosti. Smysluplná se pak jevila potřeba především se orientovat v cílech a principech demokratického meziválečného reformního hnutí, které orámovalo stav a kvalitu péče o rozvoj předškolního dítěte v mateřské škole do roku 1938 a zároveň se otvíralo jako inspirace změny po roce 1989. Pochopit kroky reformy od roku 1990 by nebylo možné bez určení kontur a principů „jednotné školy“ mezi lety 1948-1989. Sociocentrické zaměření výchovného cíle po roce 1948, podřízené politickému prosovětskému tlaku, je charakteristické pro celé zmiňované období až do roku 1989. Jedinec a jeho potřeby byly zcela podřízeny skupinovým zájmům, „socialistické kolektivní výchovy“ a její principy určovaly míru uniformity ve výchovném procesu. Zvláště neblaze tato situace modeluje právě výchovné přístupy k předškolnímu dítěti. Bez hlubokého ponoření se do této situace by nebylo možno porozumět obratu ke změně a jejím obtížím po roce 1989.

Takže historické reminiscence nejsou v práci nadbytečné, ale logicky zařazené a hluboce smysluplné.

Kromě změny legislativního rámce, který se týkal diverzifikace a humanizujícího přístupu ke školství jako celku, se pak jako nejvýznamnější akt ovlivňující předškolní dítě a mateřskou školu, jeví zformulování a přijetí filozofie osobnostně orientovaného přístupu k dítěti. Její principy jsou orámovány respektem k jedinečné osobnosti dítěte. Díky této filozofii dochází k proměně cíle předškolní výchovy rozvoji osobnosti dítěte a respektu k jeho potřebám.

Zejména klade důrazy na:

- dítě jako jedinečnou neopakovatelnou bytost,
- dominantní roli rodiny,
- vztah k počátečnímu vzdělávání, jako mostu k systematickému vzdělávání,
- nenásilné situační učení,
- alternativnost – variabilitu cílů,
- tvořivost,
- individualizaci, respekt k různosti.

Výzkumná část práce potvrzuje a konkretizuje životní prožitky respondentek jako odraz transformace v jejich životních příbězích. V jejich pohledu Jihočeský kraj nebyl schopen okamžitě po roce 1989 přejít na odlišný způsob práce v mateřských školách. Svoboda, která začala celospolečensky ovlivňovat školství, tedy i předškolní zařízení, učitelky zpočátku znejistila. Ztráta dosavadní jistoty plynoucí z požadavku podřídit se povinnosti pracovat dle nomenklaturních materiálů, dodržovat normu plánování a držet se doporučených metodik, byla pro učitelky zneklidňující. Navíc, přijmout odpovědnost za svou práci, která jim byla dosud upírána, je okolnost, kterou je třeba se učit dlouhodobě, není to okamžitý akt. Postupné opouštění dosavadních svazujících předpisů a požadavků vedlo k rozvolňování denního časového harmonogramu mateřských škol, místy až k anarchii. Principy „laissez faire“ tedy nechme dítě konat, co se mu zlíbí, neomezujeme jeho svobodu, se však v průběhu doby ukázaly jako škodlivé. Samy učitelky konstatovaly, že dítě potřebuje řád, opěrné, pravidelně se opakující body, o něž se může opřít. Rovněž potřebu podnětů dospělého a jeho podporu. Období po roce 2000, hledání optimální podoby národního kurikula předškolní výchovy, bylo ukončeno přijetím školského zákona 2004, jehož součástí byl i Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Jeho implementace do praxe se jevila učitelkám jako velmi složitá a nový kurikulární dokument pro ně byl málo srozumitelný.

Učitelky se ohlížely zpět s konstatováním pozitiv i negativ doby před rokem 1989 s následujícím pohledy:

Pozitiva:

- dostatečná kapacita škol
- jednoznačná metodická podpora
- postavení učitelů ve společnosti

Negativa:

- politický tlak na školy
- pojetí mateřské školy
- vysoké počty dětí
- pojetí mateřské školy

Učitelky vnímaly proměnu mateřské školy po roce 1989 v následujících pohledech:

Pozitiva:

- svoboda rozhodování, volnost realizace, odpovědnost sama za sebe
- právní subjektivita škol
- proměna pojetí dítěte a školy
- inspirace z alternativ

Negativa:

- tlak veřejnosti na učitele
- konkurenční prostředí mateřských škol
- odpolední doplňkové aktivity v MŠ; kroužky
- nedostatečná příprava učitelek v soukromých pedagogických školách
- ukončení platnosti Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy

Učitelky nejméně postrádaly politizaci vzdělávací práce v mateřské škole a pojetí cílů a jejich realizaci před rokem 1989. Co se ukázalo jako největší problém, bylo naučit se žít a pracovat ve svobodných podmínkách, tj. být schopen přijmout odpovědnost za svá rozhodnutí, být odpovědný za to, jak jednotlivé dítě rozvinu a vybavím ho pro budoucnost.

Výzkumná část přinesla mnoho podnětů k zamyšlení, jak zkvalitnit práci učitelů i celkovou práci v mateřských školách v budoucnosti. Jako základní potřebu – naplnit respekt k dítěti, dát mu prostor pro vlastní rozhodování a umět ho partnersky doprovázet – zůstává stále, ještě ne zcela naplněným principem.

Tímto se domnívám, že cíl práce byl naplněn.

Seznam použitých informačních zdrojů

BARTUŠKOVÁ, Marie. *Pedagogika předškolního věku: učební text pro pedagogické školy, obor učitelství na mateřských školách*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974.

BEČVÁŘOVÁ, Zuzana, 2010. *Kvalita, strategie a efektivita v řízení mateřské školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-221-8.

ČAPEK, Karel. *Hovory s T.G. Masarykem*. 6. vyd. Praha: Fr. Borový-Čin, 1933.

ČAPKOVÁ, Dagmar. *Dějiny teorie a praxe výchovy dětí předškolního věku do konce 18. století: Určeno pro posl. fak. pedagog.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980.

ČAPKOVÁ, Dagmar. *Předškolní výchova v díle J. A. Komenského, jeho předchůdců a pokračovatelů*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1968.

ČERVINKOVÁ-RIEGROVÁ, Marie. *Marie Riegrová, rodem Palacká: její život a skutky*. Praha: Národní tiskárna a nakladatelství, 1892.

Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976.

DOSTÁL, Antonín Maria a Eva OPRAVILOVÁ. *Úvod do předškolní pedagogiky: vysokoškolská učebnice pro studenty pedagogické fakulty studijního oboru Učitelství pro mateřské školy*. 2., dopl. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

HAVLÍNOVÁ, Miluše. *Program podpory zdraví ve škole: rukověť projektu Zdravá škola*. 2., rozš. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-059-3.

HEJLOVÁ, Helena. *Práva dítěte ve vzdělávání - výzva pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-468-6.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-888-0.

CHLUP, Otokar. *Mateřská škola: sborník přednášek o škole mateřské*. Praha: Svaz učitelů škol mateřských, 1928. Knihovny nových škol.

CHLUP, Otokar. *Výchova v zrcadle pramenů: příručka k dějinám pedagogiky*. Vydání I. V Praze: Dědictví Komenského, 1948. Spisy Dědictví Komenského.

JARNÍKOVÁ, Ida. *O vodě, co v ní roste a žije*. Praha: tiskem spol. knihtiskárny v Zábřeze na Moravě, 1933

JARNÍKOVÁ, Ida. *Školy mateřské: jejich význam, účel a organisace, jakož i úřední předpisy*. 2. vyd. Praha: t. Společenská knihtiskárna v Zábřeze na Moravě, 1931.

JARNÍKOVÁ, Ida. *Výchovný program mateřských škol: přehled výchovných prostředků a jak jich užívati ve výchově malých dětí*. Praha: Unie, 1927.

JÍROVÁ, Miloslava, Ludmila BĚLINOVÁ a Božena KÁDNEROVÁ. *Rok v mateřské škole: metodické poznámky k osnovám výchovné práce na mateřské škole*. Dotisk 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1960.

KÁDNER, Otakar. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Dědictví Komenského, 1919. Spisy Dědictví Komenského.

KAPLANOVÁ, Jitka. *Reflexe změny v řízení pedagogického procesu na přelomu 80. a 90. let*. Praha, 2018. Disertační práce. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. Vedoucí práce PhDr. Václav Trojan, Ph.D.

KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2429-4.

KODÝM, Miloslav. *Úmluva o právech dítěte: přijata v New Yorku 20. listopadu 1989*. Brno: Teofakt, 1991.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. *Předškolní a primární pedagogika: Predškolská a elementárna pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-828-9.

KOMENSKÝ, Jan Amos, PATOČKA, Jan, ed. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1958.

- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Kalich, 1992. ISBN 80-7017-492-7.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika velká*. 3. vyd. Brno: Komenium, 1948. Pedagogické klasobraní.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Vševýchova: Pampaedia*. Bratislava: Obzor, 1992.
- LENDEROVÁ, Milena a Karel RÝDL. *Radostné dětství?: dítě v Čechách devatenáctého století*. V Praze: Paseka, 2006. Fénix (Paseka). ISBN 80-7185-647-9.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2008. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-504-2.
- MIŠURCOVÁ, Věra. *150 let mateřského školství v českých zemích: (J. V. Svoboda a jeho následovníci)*. Praha: Univerzita Karlova, 1982.
- MIŠURCOVÁ, Věra. *Dějiny teorie a praxe výchovy dětí předškolního věku v 19. a 20. století: Určeno pro posl. fak. pedagog.* Praha: SPN, 1980.
- MONATOVÁ, Lili. *Předškolní výchova: určeno pro posluchače fakulty filozofické*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985.
- MOREE, Dana. *Teachers on the waves of transformation: Czech school culture before and after 1989*. Prague: Charles University, Karolinum Press, 2020. ISBN 978-80-246-4377-9.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- OPRAVILOVÁ, Eva a Jana KROPÁČKOVÁ. *Studijní texty k předškolní pedagogice s úvodem do pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-251-2.

- OPRAVILOVÁ, Eva a Jana UHLÍŘOVÁ. *Předškolní výchova v zrcadle pramenů I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-482-2.
- OPRAVILOVÁ, Eva a Jana UHLÍŘOVÁ. *Předškolní výchova v zrcadle pramenů II*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-623-9.
- OPRAVILOVÁ, Eva a Jana UHLÍŘOVÁ. *Předškolní výchova v zrcadle pramenů III: legislativa k předškolní výchově*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7290-624-6.
- OPRAVILOVÁ, Eva a Jana UHLÍŘOVÁ. *Příběhy české mateřské školy: vývoj a proměny předškolní výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2017-. ISBN 978-80-7290-945-2.
- OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ. *Kurikulum předškolní výchovy*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-210-6.
- OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ. *Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. Praha: Portál, 2003. Kurikulum předškolní výchovy. ISBN 80-7178-847-3.
- OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5107-8.
- OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Vyd. 2. opr. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2002. Studijní texty pro distanční studium. ISBN 80-7083-656-3.
- PAVLOVSKÁ, Marie, Zora SYSLOVÁ a Bohumíra ŠMAHELOVÁ. *Dějiny předškolní pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-5981-8.
- PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- RÝDL, Karel a Eva ŠMELOVÁ. *Vývoj institucí pro předškolní výchovu (1869-2011)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3033-1.

ŘEZNÍČEK, Karel. *Abecední sbírka zákonů říšských a zemských jakož i nařízení pro markrabství moravské vydaných*. V Praze: K. Řezníček, 1890.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004.

STRNAD, Emanuel. *Školka čili prvopočáteční praktické, názorné, všestranné vyučování malých dětí k věcnému vybroušení rozumu a ušlechtnění srdce s navedením ke čtení, počítání a rejsování pro učitele, pro pěstouny a rodiče*. Praha 1958

SÜSSOVÁ, Anna. *Kam jsme dospěli v hromadné výchově dětí: návrh na reformu škol mateřských*. Brno: Brněnská Matice školská, 1912.

SYSLOVÁ, Zora. *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. I. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2017. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-8475-9.

ŠKOLSKÉ REFORMY. Praha: 1928. Zemský ústřední spolek Jednot učitelských v Čechách.

ŠMELOVÁ, Eva a Alena NELEŠOVSKÁ. *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2272-5.

ŠMELOVÁ, Eva a Michaela PRÁŠILOVÁ. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1302-4.

ŠMELOVÁ, Eva, Alena PETROVÁ a Eva SOURALOVÁ. *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3345-5.

ŠMELOVÁ, Eva. *Individualizace ve výchově a vzdělávání dětí předškolního věku*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-5115-2.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

UHLÍŘOVÁ, Jana. *Speciál pro mateřské školy 2/2019* Praha: Wolters Kluwer

UHLÍŘOVÁ, Jana. *Role hry v Komenského pedagogické koncepci*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-107-9.

VANĚK, Miroslav. *Orální historie ve výzkumu soudobých dějin*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2004. Hlasy minulosti. ISBN 80-7285-045-8.

VESELÁ, Zdenka, ed., 2000. *Výchova a práva dítěte na prahu tisíciletí: sborník příspěvků z 8. konference ČPdS : Brno, 9.-10. září 1999*. Brno: Konvoj. ISBN 80-85615-92-4.

VRÁNA, Stanislav, ed. *Česká mateřská škola do nového údobí*. V Brně: Ústřední učitelské nakladatelství a knihkupectví, 1946. Pedagogická práce.

WALTEROVÁ, Eliška. *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0846-6.

Použité osnovy, pokusné osnovy a programy výchovné práce

Osnovy pro mateřské školy. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1955.

Osnovy výchovné práce pro mateřské školy. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1960.

Osnovy výchovné práce pro mateřské školy. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1963.

Pokusné osnovy pro mateřské školy. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1958

Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978.

Internetové zdroje

Česká republika od roku 1989 v číslech-aktualizováno 11.12.2020: Počet dětí v mateřských školách v České republice. <https://www.czso.cz/>: Vzdělávání [online]. 28. 8. 2020 [cit. 2021-5-1]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/graf-pocet-deti-v-materskych-skolach-v-ceske-republice>

Český statistický úřad: Počet dětí v mateřských školách v České republice. Český statistický úřad [online]. 15. 5. 2020 [cit. 2021-4-29]. Dostupné z: https://www.czso.cz/documents/10180/123502879/32018120_1201.pdf/0db0fe37-f744-4ecd-ba02-b283517db786?version=1.3

Mareš, J. (2013). Přehledové studie: jejich typologie, funkce a způsob vytváření. *Pedagogická orientace*, 23(4), 427–454. DOI: <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2013-4-427>

VÝROČNÍ ZPRÁVA: o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v Jihočeském kraji za školní rok 2005/2006. <https://www.kraj-jihocesky.cz/>: odbor školství mládeže a tělovýchovy [online]. 6. března 2007 [cit. 2021-5-1]. Dostupné z: <https://www.kraj-jihocesky.cz/sites/default/files/2020-03-12/VZ%20o%20vzd%C4%9B%C3%A1vac%C3%AD%20soustav%C4%9B%20v%20J%C4%8Dk%202005-2006.pdf>

VÝROČNÍ ZPRÁVA: o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v Jihočeském kraji za školní rok 2009/2010. <https://www.kraj-jihocesky.cz/>: odbor školství mládeže a tělovýchovy [online]. 15. února 2011 [cit. 2021-5-1]. Dostupné z: <https://www.kraj-jihocesky.cz/sites/default/files/2020-03-12/VZ%20o%20vzd%C4%9B%C3%A1vac%C3%AD%20soustav%C4%9B%20v%20J%C4%8Dk%202009-2010.pdf>

VÝROČNÍ ZPRÁVA: o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v Jihočeském kraji školní rok 2018/2019. <https://www.kraj-jihocesky.cz/>: odbor školství mládeže a tělovýchovy [online]. 20. 2. 2020 [cit. 2021-5-1]. Dostupné z: <https://www.kraj-jihocesky.cz/sites/default/files/2020-03-12/VZ%20o%20vzd%C4%9B%C3%A1vac%C3%AD%20soustav%C4%9B%20v%20J%C4%8Dk%202018-2019.pdf>

Vyhláška ministerstva školství České socialistické republiky: o mateřských školách, společných zařízeních jeslí a mateřské školy a dětských útulcích, platné, 1980. In: Ministerstvo školství České socialistické republiky, 87/1980 Sb. Dostupné také z: <https://www.fulsoft.cz/sbirka-zakonu-online/87-1980-sb/>

ZÁKON č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání: školský zákon. In: MŠMT. 2004. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb.>

Seznam příloh

- Příloha 1. Informovaný souhlas účastníka výzkumu..... **Chyba! Záložka není definována.**
- Příloha 2. Schéma rozhovoru s učitelkou mateřské školy **Chyba! Záložka není definována.**
- Příloha 3. Přepis rozhovoru RESPONDENTKA 0 **Chyba! Záložka není definována.**
- Příloha 4. Přepis rozhovoru RESPONDENTKA 1 **Chyba! Záložka není definována.**
- Příloha 5. Přepis rozhovoru, RESPONDENTKA 2 **Chyba! Záložka není definována.**
- Příloha 6. Přepis rozhovoru, RESPONDENTKA 3 **Chyba! Záložka není definována.**
- Příloha 7. Přepis rozhovoru, RESPONDENTKA 4 **Chyba! Záložka není definována.**
- Příloha 8. Přepis rozhovoru, RESPONDENTKA 5 **Chyba! Záložka není definována.**
- Příloha 9. Přepis rozhovoru, RESPONDENTKA 6; **Chyba! Záložka není definována.**
- Příloha 10. Přepis rozhovoru, RESPONDENTKA 7 **Chyba! Záložka není definována.**
- Příloha 11. Časově tematické plány výchovně vzdělávací práce (1987)**Chyba! Záložka není definována.**
- Příloha 12. Časově tematické plány výchovně vzdělávací práce (1987)**Chyba! Záložka není definována.**
- Příloha 13. Příprava na matematické představy (1988). **Chyba! Záložka není definována.**
- Příloha 14. Hodnocení mateřské školy (1989) **Chyba! Záložka není definována.**
- Příloha 15. Příprava na ideově politické školení (1981) **Chyba! Záložka není definována.**
- Příloha 16. Harmonogram významných výročí a realizace v mateřské škole..... **Chyba! Záložka není definována.**
- Příloha 17. Jazyková výchova v mateřské škole (1987, s. 19) **Chyba! Záložka není definována.**
- Příloha 18. Úkoly a metodické pokyny v jazykové výchově **Chyba! Záložka není definována.**
- Příloha 19. Slib učitelky mateřské školy (1980)..... **Chyba! Záložka není definována.**
- Příloha 20. Dodatek k teoretické části **Chyba! Záložka není definována.**

Seznam obrázků

Obrázek 1. Ukázka práce s textem a kódování.....	73
Obrázek 2. Ukázka vytváření kategorií	74

Seznam tabulek

Tabulka 1. Zdrojová data Jihočeský kraj.....	59
Tabulka 2. Předškolní vzdělávání v České republice	61
Tabulka 3. Vnímání proměny mateřské školy; respondentkou 1	90
Tabulka 4. Vnímání mateřské školy před rokem 1989; respondentkou 2	96
Tabulka 5. Vnímání mateřské školy před rokem 1989; respondentkou 3	100
Tabulka 6. Vnímání proměny mateřské školy; respondentkou 4	104
Tabulka 7. Vnímání mateřské školy před rokem 1989; respondentkou 5	108
Tabulka 8. Vnímání proměny mateřské školy po roce 1989; respondentkou 6	112
Tabulka 9. Vnímání proměny mateřské školy, respondentkou 6	113
Tabulka 10. Vnímání proměny mateřské školy, respondentkou 7	118
Tabulka 11. Celkové výsledky vnímání mateřské školy před 1989.....	123
Tabulka 12. Celkové výsledky vnímání proměny mateřské školy po roce 1989.....	125

Seznam grafů

Graf 1. Proměna počtu dětí v mateřských školách v České republice	62
Graf 2. Vývoj a proměna počtu tříd mateřských škol v České republice	63
Graf 3. Vývoj a proměna počtu učitelů mateřských škol v České republice.....	63
Graf 4. Počet dětí narozených v Jihočeském kraji.....	65
Graf 5. Vývoj počtu dětí navštěvující mateřské školy v Jihočeském kraji.....	65
Graf 6. Vývoj počtu mateřských škol v Jihočeském kraji.....	66
Graf 7. Vývoj počtu pedagogických pracovníků v Jihočeském kraji.....	67
Graf 8. Charakteristika výzkumného vzorku.....	70

Seznam schémat

Schéma 1. Systém kurikulárních dokumentů	42
Schéma 2. Systém cílů v RVP PV	45
Schéma 3. Schéma paradigmatického modelu	56
Schéma 4. Ukázka síťových náhledů vytváření kategorií	78
Schéma 5. Vnímaná negativa MŠ před 1989, okruh otázek č. 1	78

Seznam zkratk

RVP PV; Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Ř. Z; Základní říšský zákon školní

ŠZ; Školský zákon 561/2004 Sb.

IPV; Ideově politické vzdělávání

ROH; Revoluční odborové hnutí

VUML; Večerní učení marxismu leninismu

MŠMT; Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

MŠ; Mateřská škola

ONV; Okresní národní výbor

KÚ; Krajský úřad

MDŽ; Mezinárodní den žen

OSPOD; Orgán sociálně-právní ochrany dětí

VŘSR; Velká říjnová socialistická revoluce

OŠMT; Odbor školství, mládeže a tělovýchovy

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby práce před její obhajobou

Závěrečná práce: oboru Pedagogika

Druh závěrečné práce: Disertační práce

Název závěrečné práce: Proměna pojetí a perspektivy české mateřské školy

Autor práce: Dita Podhrázká

Jsem si vědoma, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byla jsem seznámena se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Jsem si vědoma, že pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny dané práce lze pouze na své náklady.

V Jindřichově Hradci dne

Jméno a příjmení žadatele	
Adresa trvalého bydliště žadatele	

.....

Podpis