

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

PŘÍPRAVA A REALIZACE KURIKULA

(VLIV PROFESNÍ PŘÍPRAVY UČITELKY NA KVALITU TVORBY VLASTNÍ PEDAGOGICKÉ
DOKUMENTACE)

CURRICULUM DESIGN AND REALIZATION

(THE INFLUENCE OF VOCATIONAL PREPARATION OF A TEACHER ON THE QUALITY OF
CREATION THE OWN PEDAGOGICAL DOCUMENTATION)

Vedoucí diplomové práce: doc. PhDr. Eva Opravilová, CSc.

Autor diplomové práce: Bc. Michaela Kuběnová

Studijní obor: pedagogika předškolního věku

Forma studia: kombinovaná

Diplomová práce dokončena: duben, 2011

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

V Praze dne

Podpis:

Poděkování:

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní doc. PhDr. Evě Opravilové za vedení, poskytnuté rady při zpracování práce a za čas, který této práci věnovala.

Klíčová slova

kurikulum, vzdělávací program, učitelka, mateřská škola, kompetence, profesní příprava, vzdělávací obsah, cílové kategorie, Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Anotace

Tato diplomová práce pojednává o vybraných otázkách spojených s problematikou kurikula předškolního vzdělávání.

V teoretické části jsou vysvětleny některé základní pojmy a je dán do souvislosti předškolní pedagog a vzdělávací program. Na konci této části je vytvořena charakteristika obsahu doporučeného kurikula předškolního vzdělávání.

Praktická část je zaměřena na projektovou formu kurikula předškolního vzdělávání, konkrétně na třídní vzdělávací program. Následná obsahová analýza a komparace výzkumného vzorku, přináší nástin vzdělanostních předpokladů využitelných pro tvorbu vlastní pedagogické dokumentace.

Key words

curriculum, educational programme, teacher, kindergarten, competence, vocational preparation, educational content, focus group, general educational programme for preschool education

Annotation

This thesis deals with selected topics related with issues of curriculum of a preschool education.

In the theoretical part, some basic terms are explained. Then, the personality of a teacher and the educational programme is put into the context. At the end of this part, the characteristics of content of the recommended curriculum of a preschool education is given.

The practical part deals with the form of the project curriculum of preschool education, particularly with the educational program. Subsequent elements, such as content analysis and comparison of the research sample, provide an outline of the educational prerequisites utilizable for creating the own pedagogical documentation.

Obsah

Úvod	8
I. Teoretická část	9
1. Problematika kurikula	9
1.1 Podoby kurikula.....	11
1.2 Formy a roviny kurikula	12
1.3 Kurikulum a vzdělávací program	14
1.3.1 Bílá kniha	15
1.3.2 Analýza Bílé knihy	16
1.4 Kurikulum předškolní výchovy v dokumentech.....	17
1.4.1 Historie vzdělávacích programů	17
1.4.2 Současné vzdělávací programy.....	23
2. Učitelka mateřské školy a kurikulum	27
2.1 Profesní příprava učitelky mateřské školy	27
2.2 Profesní kompetence učitelky mateřské školy ve vztahu ke kurikulu	29
2.3 Příprava k tvorbě vlastní pedagogické dokumentace	35
2.4 Tvorba vlastní pedagogické dokumentace	37
2.4.1 Charakteristika vzdělávacího programu	39
2.4.2 Tvorba vzdělávacího obsahu	40
2.4.3 Tvorba cílů	42
2.4.4 Plánování metod	43
2.4.5 Plánování organizačních forem	45
2.4.6 Evaluace vzdělávacího programu	46
2.4.7 Shrnutí.....	48
2.4.8 Charakteristika optimálního kurikula předškolního vzdělávání	49
II. Praktická část	51
3. Úvod a cíl výzkumu	51
3.1 Rozbor a charakteristika vybraného vzorku TVP	52
3.2 Komparace vybraného vzorku TVP	52
3.3 Vyhodnocení dotazníků od učitelek	52
4. Metodika výzkumu	53
4.1 Výzkumný vzorek	53
4.2 Výzkumná metoda	53
4.2.1 Rozbor a charakteristika vybraného vzorku TVP	53
4.2.2 Komparace vybraného vzorku TVP	54
4.2.3 Vyhodnocení dotazníků	54
5. Výsledky výzkumu	55
5.1 Rozbor a charakteristika vybraného vzorku TVP	55
5.1.1 Třídní vzdělávací program č. 1	55
5.1.2 Třídní vzdělávací program č. 2	59
5.1.3 Třídní vzdělávací program č. 3	62
5.1.4 Třídní vzdělávací program č. 4	64
5.1.5 Třídní vzdělávací program č. 5	66

5.1.6 Třídní vzdělávací program č. 6	70
5.1.7 Třídní vzdělávací program č. 7	72
5.1.8 Třídní vzdělávací program č. 8	75
5.1.9 Třídní vzdělávací program č. 9	77
5.1.10 Třídní vzdělávací program č. 10	80
5.1.11 Třídní vzdělávací program č. 11	82
5.1.12 Třídní vzdělávací program č. 12	84
5.1.13 Třídní vzdělávací program č. 13	86
5.1.14 Třídní vzdělávací program č. 14	88
5.2 Shrnutí	90
5.3 Komparace vybraného vzorku TVP	92
5.4 Vyhodnocení dotazníků	94
5.5 Shrnutí	95
5.6 Interpretace výsledků	97
6. Závěrečná diskuse	100
7. Závěr	101
Seznam použité a citované literatury	103

Úvod

Po vysokoškolském studiu předškolní pedagogiky, jsem měla jasnou představu o tvorbě třídního vzdělávacího programu, od stanovení témat, přes motivaci, metody, organizační formy, cíle, až po osvojené kompetence. Vytvořila jsem si osmistránkový měsíční plán, který byl, z mého pohledu, „ideální“.

Vstup do pracovního procesu, realita všedních dnů, mě však přivedla na otázky: Je forma zpracování myšlenkových map vhodná? Vyhovuje mi uspořádání tématických celků ve školním vzdělávacím programu? Směřují stanovené cíle, činnosti k získávání kompetencí u dětí?

Tyto otázky jsou dostatečnou motivací k vypracování diplomové práce, jejímž hlavním záměrem v teoretické části bude snaha o charakteristiku optimálního kurikula předškolního vzdělávání.

Problematika kurikula, popsaná v úvodních kapitolách, objasní některé základní pojmy, dá nahlédnout do historie vzdělávacích programů a přiblíží současný systém kurikulárních dokumentů.

V duchu stále přítomné kurikulární reformy jsou kladeny větší požadavky na předškolního pedagoga, který může dosáhnout různého stupně přípravného vzdělání a také různé úrovně získaných kompetencí. V tomto smyslu je strukturována kapitola „Učitelka mateřské školy a kurikulum“.

Praktická část obsahuje základní údaje o výzkumu, který se zaměřuje na projektovou formu kurikula předškolního vzdělávání, konkrétně třídního vzdělávacího programu. Hlavním záměrem práce je posoudit, zda a v čem může předchozí profesní příprava učitelky pozitivně ovlivnit tvorbu vlastní pedagogické dokumentace.

Vyústěním práce by měly být obecnější teoretické poznatky, využitelné pro tvorbu pedagogické dokumentace.

I. Teoretická část

1. Problematika kurikula

Z latinského curriculum (curro, currere, cursum – sloveso běžet), je tento termín chápán jako běh, oběh, závodíště, nebo také závodní vůz. Často se užívá curriculum vitae – běh života.

V pedagogické terminologii se pojem kurikulum poprvé objevil ve 20. století, běžným se stal v 60. letech v souvislosti s tzv. kurikulárním hnutím a do české pedagogiky vstoupil až po roce 1989.

Dnes je chápání pojmu kurikulum stále nejednoznačné a obtížně definovatelné. Starší literatura uvádí: „*Kurikulum je program a život školy (Rugg, 1974). Kurikulum je plán obsahu vyučování (Good, 1959). Kurikulum je plán učení (Taba, 1969). Kurikulum je veškerá zkušenost žáka získaná ve škole (Foshay, 1969). Kurikulum zahrnuje učivo, vztahy učitele a žáků a prostředí (Westburg – Steiner, 1971). Kurikulum je plánovaná a řízená učební zkušenost (D. Tanner – L. Tanner, 1975)*“ (Walterová, 1994, s. 15).

Novější encyklopedie se ve svých definicích také různí. Evropský pedagogický tezaurus (1993) vytyčuje kurikulum jako „*seznam vyučovacích předmětů a jejich časová dotace pro pravidelné vyučování na daném typu vzdělávací instituce*“ (Walterová, 1994, s. 15). V anglickém Pedagogickém slovníku (Dictionary of Education, 1993) je termín kurikulum ohraničen dosti široce „*jako veškeré učení, jež probíhá ve škole nebo v jiných institucích, a to jak plánované, tak neplánované*“ (Walterová, 1994, s. 15).

V obecnější rovině je vymezení E. Walterové (1994, s. 13), která uvádí kurikulum ve vztahu k otázkám „*proč, koho, v čem, jak, kdy, za jakých podmínek a s jakými očekávanými efekty vzdělávat*“. Otázku „proč“ vztahuje E. Walterová (1994) k funkci a cílům, „koho“ k charakteristice učícího se, „co“ k obsahu vzdělávání, „kdy“ k časovému hledisku, „jak“ k metodám a postupům, „podmínky“ k organizaci vzdělávání a „výsledky“ ke kontrole a hodnocení.

Autorka aplikuje sedm otázek ke vzdělávání a předkládá je v tabulce, kterou si dovoluujeme použít pro její přehlednost a komplexnost (tab. 1).

Tab. 1: Kurikulum: otázky – zdroje – komponenty (Walterová, 1994, s. 53)

Otázky	Zdroje	Komponenty
Proč	vize, smysl, očekávání, potřeby, hodnoty, perspektivy společenské, skupinové a individuální ...	funkce a cíle
Koho	zvláštnosti sociální, věkové, generační, etnické, sexuální, typologické ...	charakteristika učících se
Co	poznání (vědecké, umělecké), praktické zkušenosti z běžného života, zkušenosti z pracovních činností ...	obsah
Kdy	v kterém věku, v jaké posloupnosti, časovém rozsahu, v kterém ročníku, v jakých časových jednotkách ...	čas
Jak	strategie učení, učební situace, způsoby interakce a komunikace, organizace života ve škole a ve třídě, mimotřídní činnosti ...	metody a postupy
Za jakých podmínek	legislativní rámec, řízení, financování, vybavení, klima, učební prostředí, spolupráce školy a komunity, podpůrné struktury a materiály ...	organizace
s jakými očekávanými efekty	funkce a kritéria hodnocení, metody a nástroje hodnocení, způsoby sdělování výsledků hodnocení ...	kontrola a hodnocení

Mnohoznačný význam kurikula je patrný u všech zmíněných definic, ale současná literatura uvádí i určitou konkretizaci. Český Pedagogický slovník (2009) rozlišuje tři základní významy pojmu kurikulum. V první řadě je spojován s programem, projektem, plánem výchovně vzdělávacího procesu. Dále ho můžeme chápat jako obsah vzdělávání, „učivo“, v širším smyslu vše, co chceme „vychovávanému“ předat. V neposlední řadě je to zkušenost, kterou dítě (žák) získává v průběhu výchovně vzdělávacího působení.

Každá z definic nám podkrývá nejednoznačnost tohoto pojmu. Někomu můžeme tímto výčtem ještě více „zamotat hlavu“, jiní uvidí vzájemné spojitosti, souhlasná vymezení. Pro tuto práci bude stěžejní příklon ke kurikulu ve smyslu

programu, plánu výchovného působení. Při tvorbě „ideálního“ dokumentu určeného preprimární výchově a vzdělávání se dotkneme i otázek E. Walterové uvedených v tabulce číslo jedna.

Již více jak deset let se význam kurikula dostává do pedagogického povědomí a stále se setkáváme s lidmi z řad pedagogů, kteří ho nedokáží specifikovat, ač denně pracují s jeho různými formami.

1.1 Podoby kurikula

Kurikulum jako souhrnný jev existující ve více podobách. E. Walterová (1994) cituje A. Glatthorna (1987) a další autory (např. J. Goodlad, 1984, D. Walker, 1990), kteří rozlišují následující podoby kurikula:

Doporučené kurikulum je dokument, který řeší základní koncepční otázky kurikula. *Předepsané kurikulum* je oficiálním dokumentem, který je závazný pro určité typy škol nebo pro celý vzdělávací systém. To, co učitel skutečně realizuje ve třídě představuje *realizované kurikulum*. *Podpůrným kurikulem* rozumíme učebnice, časovou dotaci, zaměstnance školy, vybavení školy, vzdělávání učitelů, vše, co podporuje realizaci předepsaného kurikula. Kurikulum převedené do podoby testů, zkoušek a dalších nástrojů měření je *kurikulum hodnocené*. *Osvojeným kurikulem* rozumíme všechno to, co se děti (žáci) skutečně naučí.

Stejná autorka (Walterová, 1994) dále terminologicky rozlišuje kurikulum na formální, neformální a skryté:

Formální kurikulum je komplexní projekt cílů, obsahu, prostředků a organizace vzdělávání, realizace projektovaného kurikula ve vzdělávacím procesu (ve výuce) a způsoby kontroly a hodnocení výsledků vzdělávacího procesu (výuky). *Neformální kurikulum* zahrnuje aktivity a zkušenosti vztahující se ke škole (mimotřídní a mimoškolní aktivity organizované školou, např. exkurze, výlety, soutěže, zájmové činnosti) i domácí studium, úkoly a přípravu žáků na vyučování. *Skryté kurikulum* postihuje další souvislosti života školy, které nejsou obvykle explicitně vyjádřeny v programech a jsou obtížně postižitelné: étos a klima školy, vzdělávací hodnoty, vztahy mezi učiteli a žáky, vztahy mezi školou a dalšími zdroji vzdělávání, způsoby

diferenciace žáků, pravidla chování ve třídě, sociální struktura třídy, charakter školního prostředí, implicitní obsah učebnic a učitelova výkladu, apod.

Při tvorbě vlastního kurikula musíme vycházet z předepsaného dokumentu, tedy RVP PV. Na základě stanovených kritérií se dopracujeme k pro nás formálnímu kurikulu, které bude podkladem pro vlastní práci s dětmi a průběžné i závěrečné hodnocení.

1.2 Formy a roviny kurikula

Vymezení kurikula, jak vyplývá z předchozího, se odvíjí od stanoviska autora, který ho definuje. Průcha (2006, s. 103) „rozvíjí pojetí, že teorie kurikula je teorií o obsahu vzdělávání (včetně cílů a výsledků vzdělávání) a že tento obsah vzdělávání má různé formy své existence“:

Kurikulum v koncepční formě obsahuje různé koncepce, vize, představy o tom, co má být obsahem školního vzdělávání. Tyto koncepce jsou ztvárňovány v dokumentech státní školské politiky, ale i v koncepcích různých zájmových skupin i jednotlivců. Příkladem je dokument MŠMT ČR Národní program rozvoje vzdělávání z roku 2001.

Projektovou formou kurikula jsou konkrétně plánované vzdělávací programy, učební plány a učební osnovy, učebnice, požadavky na vzdělávání aj. Příkladem je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004).

Učivo, které je prezentováno „žákovi“ ve třídě učitelem, počítačem, výukovým filmem, nebo které se doma učí z učebnice, je *kurikulum v realizační formě*. Příkladem mohou být hry a aktivity na environmentální téma realizované učitelkou.

Kurikulum v výsledkové formě pojímá vzdělávací výsledky týkající se určitých obsahů vzdělávání, tj. vše to, co si „žáci z učiva“ skutečně osvojí. Příklad: zjištění, že dítě pochopilo, jaký je rozdíl mezi listnatým a jehličnatým stromem a eventuálně dokáže uvést příklady.

Efektivní forma kurikula zahrnuje dlouhodobé důsledky obsahů školního vzdělávání, jak se projevují v profesní kvalifikaci, v postojích, kulturních a politických

orientacích někdejších žáků a studentů. Příklad: efekt environmentální výchovy projevující se v pozitivních postojích lidí k ochraně přírody.

Jak uvádí sám autor (Průcha, 2006) toto schéma „kurikulum“ zjednodušuje. „*Kurikulum, resp. obsah vzdělávání, musíme chápat nikoli jen samo o sobě, nýbrž v jednotě s intencemi vzdělávání, tj. s cíli, kterých má být dosahováno*“ (Průcha, 2006, s. 104). Jedná se o problematiku vztahující se k tvorbě vzdělávacích obsahů, k vývoji kurikulárních dokumentů na straně jedné a měřením dosahovaných vzdělávacích výsledků dětí, žáků a studentů na straně druhé. Zjednodušeně řečeno, je rozdíl mezi tím, co si pedagog naplánuje, a tím, co jsou děti schopny se skutečně naučit.

Řada autorů (např. Maňák, 2008) uvádí, že v poslední době vzbudily velkou pozornost mezinárodní výzkumy PISA, TIMSS¹, které poukázaly na rozpory mezi tzv. rovinami kurikula. Kurikulum existuje přinejmenším na třech rovinách, a to rovině zamyšlené, realizované a osvojené (Walterová, 1994):

Rovina plánovací (projektová, zamyšlená) je zaznamenána v koncepčních materiálech, osnovách, metodických příručkách a týká se cílů a jejich konkretizace v určitém oboru. *Rovina realizační* je odrazem konkrétní práce pedagoga a postihuje vzdělávací obsah, který je předmětem „výuky“ ve vzdělávacím procesu. *Rovina výsledková* (rezultátová, dosažené kurikulum) poukazuje na osvojené poznatky, dosažené kompetence dětí (žáků).

Nepochybujeme o důležitosti všech rovin kurikula, jejich vzájemných vazbách i možnostech nesouladu, ovšem pokud je dobře postavena první fáze, tedy důkladně promyšlena rovina projektová, včetně cílů a obsahu vzdělávání, můžeme předpokládat zdárný průběh vzdělávacího procesu i dosažených výsledků u dětí.

Průcha (2006) považuje záležitost cílů a obsahu vzdělávání za natolik důležité, že vnímá potřebu řešit je na nejvyšší úrovni školské politiky.

¹ PISA – Programme for International Student Assessment – Program pro mezinárodní hodnocení žáků; TIMSS – Third International Mathematics and Science Study – Třetí mezinárodní výzkum matematického a přírodovědného vzdělávání.

1.3 Kurikulum a vzdělávací program

Obsah vzdělávání ve školách je obvykle vymezován v kurikulárních dokumentech. Každý z těchto dokumentů má vlastní účel a podle něho je obsah vzdělávání uzpůsoben.

Než přejdeme k jednotlivým charakteristikám kurikulárních dokumentů, podívejme se na význam tohoto pojmu. V Pedagogickém slovníku najdeme tento termín pod výrazem vzdělávací program a k tomuto označení se budeme v celé práci přiklánět.

Průcha (2002) chápe vzdělávací program jako text většího rozsahu, který má komplexní náplň, a obvykle vymezuje složky kurikula jako například tyto: koncepce vzdělávání, cíle tohoto vzdělávání, učební plán, učivo, atd. Jejichž počet a rozsah se v jednotlivých zemích odlišuje.

Průcha (2002) také uvádí, že v zahraničí má tento český výraz podobu tzv. národního kurikula (national curriculum) nebo rámcového kurikula (framework curriculum).

Národní kurikulum definuje český Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2009), takto: *Je to „kurikulum garantované státem, společný národní rámec vymezující cíle a obsah školního vzdělávání zpravidla na úrovni ISCED 1-3. Termín byl zaveden zákonem v r. 1988 v Anglii. Dnes je běžný v mezinárodní pedagogice a používán v řadě zemí. Zahrnuje obecné cíle škol. vzdělávání, základní složky učiva, stanovuje cíle, kterých mají žáci dosáhnout v určitých věkových obdobích a cílům odpovídají vzdělávací standardy, a obsahuje směrnice k realizaci ve školách.“*

Průcha (2002, s. 252) pojem národní kurikulum charakterizuje ještě z jiného, širšího pohledu: *„v teorii moderní pedagogiky znamená komplexní systém řízení obsahu školního vzdělávání na celonárodní úrovni“*. Tento systém kurikula v sobě zahrnuje vymezení obsahu vzdělávání, stanovení standardů vzdělávání (cílové, evaluační standardy), zřízení a fungování institucí, nástrojů pro kontrolu a hodnocení, v neposlední řadě vytvoření vztahů mezi systémem národního kurikula a veřejností.

V České republice není souhrnně zpracované národní kurikulum, částečné naplnění nových principů vzdělávací politiky, včetně předškolního vzdělávání, formuloval Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha.

1.3.1 Bílá kniha

Jedná se o dokument české vzdělávací politiky. *„Byl vypracován týmem odborníků na zadání MŠMT ČR², předcházela mu veřejná diskuse. Dokument byl schválen na zasedání vlády ČR dne 7. 2. 2001 a samostatně publikován. Obsahuje obecné národní cíle vzdělávání, principy vzdělávací politiky a financování, předpoklady rozvoje vzdělávací soustavy do roku 2010“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 166).

Tento text je pojat *„jako systémový projekt vyjadřující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy v střednědobém horizontu“* (Národní program..., 2001, s. 5).

Národní program rozvoje vzdělávání vychází z analýz a hodnocení českého školství, ale také z veřejné diskuse vyhlášené MŠMT³. Dokument vystupuje z integrující vzdělávací soustavy, ale pro lepší přehlednost je rozdělen do tří sektorů. První pojednává o předškolním, základním a středním vzdělávání dětí a mládeže od tří do devatenácti let, druhý je zaměřen na terciární vzdělávání a poslední na vzdělávání dospělých.

Program se zabývá sociální, kulturní, politickou, hospodářskou a environmentální podmíněností vzdělávací soustavy. V regionálním školství považuje za podstatné otázky (kromě jiných): stanovení cílů a obsahu vzdělávání, tzv. kurikulární politiku, dále pak problematiku evaluace - systematického hodnocení vztahujícího se jak k činnosti vzdělávacích institucí, tak k žákům.

Bílá kniha je v souladu s Všeobecnou deklarací a mezinárodními pakty o lidských právech, Evropskou chartou lidských práv, Úmluvou o právech dítěte, Ústavou České republiky a Listinou základních práv a svobod. Na základě této shody, musí být cíle vzdělávání odvozovány jak od individuálních, tak společenských potřeb. *„Vzdělávání se nevztahuje jen k vědění a poznávání, tedy k rozvíjení rozumových schopností, ale i k osvojování si sociálních a dalších dovedností, duchovních, morálních a estetických hodnot a žádoucích vztahů k ostatním lidem i ke společnosti jako celku,*

² Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

³ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vyhlásilo veřejnou diskusi nazvanou „Výzva pro deset milionů“. K tématům jednotlivých stupňů vzdělávací soustavy se vyjadřovali sociální partneři, představitelé sociálních sdružení a dalších zájmových skupin, pracovníci školské správy a zejména školy a pedagogičtí pracovníci.

k emocionálnímu a volnému rozvoji,...“ (Národní program..., 2001, s. 14), a proto má více rozměrů. Osobní rozvoj, začleňování do života společnosti, příprava pro pracovní život, k těmto rovinám se vztahují následující cíle: rozvoj lidské individuality, zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti, ochrana životního prostředí, posilování soudržnosti (lidská práva, multikulturalita), podpora demokracie a občanské společnosti, výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě, zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky a prosperity společnosti a zvyšování zaměstnanosti.

Společnost se mění důsledkem rozvoje vědy a techniky, a to klade větší nároky na její členy. *„Je třeba změnit nejen obsah vzdělávání, metody a formy výuky, ale i klima a prostředí školy. Dokument upozorňuje, že jde o vnitřní proměnu vzdělávání, která vyžaduje přijetí nových hodnot, změnu postojů, přístupu a jednání na všech úrovních a u všech účastníků. Je nutno přijmout skutečnost, že realizace náročného programu změn bude postupná a nezbytně dlouhodobá“* (Maňák ed al., 2008, s. 34).

V závěru Bílé knihy je uvedeno šest strategických linií, které měly vést k systémovým změnám, opatřením charakteru legislativního nebo organizačního rozhodnutí.

Zda došlo k naplnění cílů stanovených Národním programem, o tom pojednává Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR (Bílá kniha) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání.

1.3.2 Analýza Bílé knihy

V úvodu Analýzy se píše o skutečnostech, které ovlivňovaly uplatňování Bílé knihy v České republice. Zásadní pro implementaci doporučení Bílé knihy byly i politické okolnosti. Šest různých ministrů, pět předsedů vlády, vláda s menšinovou nebo jen velmi malou podporou, to vše ovlivnilo snahu realizovat reformní kroky.

„Vyhodnocení míry naplnění cílů Bílé knihy komplikuje samotná formulace cílů. Ty jsou většinou formulovány velmi obecně. Chybí rovněž hierarchizace cílů vzhledem k významu a důležitosti i k příčinným souvislostem a jejich provázanost s navrhovanými opatřeními. Jenom výjimečně jsou cíle operacionalizovány tak, aby bylo možné průběžně či finálně vyhodnocovat jejich naplňování, předem definované indikátory naplnění cílů vesměs chybějí. Jako cíle jsou často označovány nástroje k jejich

dosazení. V podstatě lze říci, že 1. a 2. strategické linie jsou formulovány prostřednictvím cílů, zatímco 3. – 6. strategické linie jsou formulovány především prostřednictvím nástrojů a cíle jsou v těchto liniích obsaženy většinou implicitně. Bílé knize chybí konceptuální rámec, který by dával jednotlivé cíle a opatření do vzájemných souvislostí, naznačoval, jak opatření přesně přispějí k naplnění cílů“ (Analýza naplnění cílů ..., str. 5).

I z těchto důvodů nebyla Bílá kniha „v roli“ zastřešujícího dokumentu zcela úspěšná, ovšem většina stanovených cílů je vysoce závažná a aktuální i dnes. Ve čtvrté strategické linii *Podpora vnitřní proměny a otevřenosti vzdělávacích institucí* byl vytvořen legislativní rámec a krokem k uskutečnění změn bylo zavádění rámcových vzdělávacích programů. Průzkumníkem v této oblasti bylo kurikulum předškolní výchovy, které prošlo dlouhým vývojem než dosáhlo současné podoby.

1.4 Kurikulum předškolní výchovy v dokumentech

Dějiny veřejné předškolní výchovy a předškolního kurikula u nás informují o celé řadě pokusů tvorby vlastního programu předškolní výchovy.

Než přistoupíme k současnému uspořádání kurikulárních dokumentů předškolní výchovy, pojďme se podívat na jejich „předchůdce“.

1.4.1 Historie vzdělávacích programů

„Prvním uceleným učebním programem výchovy dítěte předškolního věku vzniklým na domácí půdě je Komenského Informatorium školy mateřské“ (Bečvářová, 2003, s. 10). „Komenský ve svém učebním programu vycházel z pansofie, vševědy, která představovala v tehdejší době ucelený, přehledný systém lidského vědění, zabývající se hlavními principy, souvislostmi a vztahy v přírodě a společnosti. Přitom hlavním cílem neměly být vědomosti, ale utváření člověka jako harmonicky rozvinuté lidské bytosti (Opravilová, Gebhartová, 1998, s. 20). Komenského Informatorium vzniká v době, kdy Komenský věří v obnovu českého národa a jako prostředek k napravě chápe „dobré vědění dětí a mládeže, a tomu má soustavný učební program pomoci“ (Opravilová, Gebhartová, 1998, s. 20). Štverák (1983) vychází z Komenského Informatoria, ve

kterém je poprvé v dějinách pedagogiky odůvodněna nutnost systematické předškolní výchovy a ve dvanácti kapitolách je rozpracován její obsah. Přesto, že Informatorium bylo určeno matkám jako návod na výchovu dětí do šesti let věku v rodině, a tedy v klínu mateřském, jsou mnohé myšlenky zajímavé a inspirativní i pro moderní předškolní kurikula. Komenský se zabýval otázkou, odkdy je dítě schopné účastnit se školního vyučování, jako vhodný pro vstup do školy stanovil šestý rok věku. Uznával však individuální rozdíly ve vývoji, a tedy možný posun tohoto mezníku o rok směrem nahoru i dolů. Vysoce hodnotil význam hry jako pedagogického prostředku pro všeobecný rozvoj. Chápal, že výchova není možná bez cíle, varoval před přetěžováním dítěte, známá je jeho zásada přiměřenosti.

Přelom 18. a 19. století byl význačnou etapou v tvorbě předškolního kurikula, kdy se předškolní výchova začala rozvíjet institucionálně. *„Vznik a rozvoj původně čistě sociálně pečovatelských institucí – opatroven, dětských zahrádek a mateřských školek pro děti pracujících matek – je provázen postupnými snahami uplatnit vedle původní pečovatelské funkce i výchovné prvky (Bečvářová, 2003, s. 10). „Nového pracovního programu a zlepšených metod v předškolní výchově a v počátečním vyučování použil poprvé Jan Vlastimír Svoboda (1800 – 1844), podle slov pamětní desky „učitel v vzorní ochranitelně malých dítek na Hrádku“ (Štverák, 1983, s. 205). Významným Svobodovým spisem byla „Školka čili prvopočáteční, praktické, názorné, všestranné vyučování malých dítek k věcnému vybroušení rozumu a ušlechtnění srdce s navedením ke čtení, počítání a kreslení pro učitele, pěstouny a rodiče, vydaným roku 1839“ (Štverák, 1983, s. 205). „Školka“ obsahuje propracovaný systém počátečního vzdělávání, ale také základů čtení, psaní a počítání. Svoboda rozpracovává metodiku předškolní výchovy „v době zvýšené potřeby uchovat kontinuitu národního jazyka a posilovat myšlenku české vzdělanosti“ (Oprávilová, Gebhartová, 1998, s. 20).*

Ve Stručných dějinách pedagogiky představuje Štverák (1983) jednu z osobností reformního úsilí – Karla Slavoje Amerlinga, který svým Návrhem pro národní školy zařazoval děti od dvou let do mateřské školy jako součást povinné školní docházky. Dnes je toto téma velmi diskutované vzhledem k možnosti matek volit dvouletou mateřskou dovolenou.

Za zásadní mezník v tvorbě kurikulárních dokumentů považuje Bečvářová (2003) školský zákon z roku 1869 o povinné školní docházce a povinnosti obcí zřizovat

školy. Na základě tohoto zákona mohly při obecných školách vznikat, jak píše Opravilová, Gebhartová (1998, s. 21), školy „*pro opatrování, vychovávání a vyučování dětí, ve škole ještě nepovinných*“. V roce 1969 byla také otevřena první česká mateřská škola v Praze u sv. Jakuba. Zajímavá je předchozí příprava prvních pedagogických pracovníků, které absolvovaly nejen tříměsíční praxi v opatrovně na Hrádku, ale také „*náschlechy*“ ve Francii u Marie Papa-Carpentierové (Opravilová, Gebhartová, 1998, s. 21).

„Říšský zákon ze 14. 5. 1869 legalizoval název mateřská škola a poprvé v historii zahrnuje mateřské školy do zákonné normy. Je zároveň prvním pokusem o vymezení obsahu práce předškolních zařízení. Po něm následovalo Vynesení c. k. ministerstva vyučování ze dne 22. 6. 1872 č. 4711 ve příčině škol mateřských a ústavů jim příbuzných, které ovlivňovalo práci mateřských škol téměř až do první republiky. Jako jeden z hlavních cílů stanoví „přípravu dítěte na vyučování formou cvičení těla a smyslů a přiměřeným pěstováním ducha. Prostředkem jsou zaměstnání napodobivá i tvořivá, hry tělesné i se zpěvem, nazírání na předměty a obrazy, lehké práce zahradní“. Rovněž specifikuje funkci předškolních zařízení v tom smyslu, že „jakékoli školské vyučování se zakazuje“, přičemž školským vyučováním se rozumí čtení, psaní a počty a důraz zákazu je položen na slovo „školské“, nikoli na vyučování samo“ (Opravilová, Gebhartová, 1998, s. 21).

Reformní pedagogiku počátku 20. století spojovala snaha o novou koncepci výchovy, kritika dosavadní pedagogiky, především herbartismu a také jména představitelů tohoto směru „za novou výchovu“ – Elen Keyová, Ovide Decroly a Marie Montessoriová.

„V české předškolní výchově našly nové pedagogické tendence uplatnění v Návrhu zákona pro školy mateřské (1908). Pátý sjezd Spolku pro zájmy škol mateřských v něm prosadil nezbytnost respektovat potřeby dítěte a nutnost odstranit z prostředí i z programu mateřských škol školské způsoby organizace a práce. Nejznámějšími propagátorkami těchto záměrů se staly Ida Jarníková a Anna Sussová“ (Bečvářová, 2003, s. 11).

Ida Jarníková jako významná osobnost v oblasti předškolní výchovy dále publikovala (v roce 1927) *Osnovy pro mateřské školy* a *Výchovný program mateřských škol*, které plnily funkci kurikula. Bečvářová (2003) v *Současné mateřské škole* a jejím

řízení sděluje, že tento výchovný program s podtitulem Přehled výchovných prostředků a jak jich užívat ve výchově malých dětí představuje systematické pojednání o předškolní výchově, a to z různých hledisek: teoretického i praktického, koncepčního i metodického. Bečvářová také píše, že přes svou důkladnou rozpracovanost není program předpisem, který je určen ke kopírování, ale nutí učitelku přemýšlet, hledat vlastní cestu výchovného působení a cíleně studovat. Zajímavé je i členění programu a jeho obsah:

„Předmluva – Cíl výchovy, prostředky a vlivy – Výzkum dítěte – Péče o zdraví – Dětský tělocvik – Dítě a příroda – Dětské hry a hračky – Dětská zaměstnání – Zábavy – Výcvik smyslu – Cvičení výslovnosti a řeči – Říkadla a básně – Vyprávění v dětské světnici – Hudební výchova – Poučování – Požadavek názornosti – Otázky – Hádanky – Výchovné programy a systémy – Mravní rozvoj – Závěr – Literatura“ (Bečvářová, 2003, s. 11).

V publikaci Jaro v mateřské škole (1998, s. 22) chápou autorky jako vyvrcholení reformních snah z období mezi dvěma světovými válkami a úsilí o kurikulum, Výchovné osnovy pro mateřské školy hlavního města Prahy z roku 1938 a v roce 1940 Návrh pracovního plánu pro školy mateřské od M. Bartuškové. Výchovné osnovy pro mateřské školy byly sice stručným dokumentem o osmi stranách, ale tři vymezené cíle směrem k učitelce byly velmi pokrokové: První je nabádal, aby chránila zdraví a bezpečí dětí, podporovala jejich růst a vývoj, předcházely rizikům. Druhý se týkal přípravy na další vzdělávání, tj. v národní škole a třetí zaručoval dětem právo na hru a radostně prožité dětství.

Druhá světová válka znamenala přerušení reformních snah a po jejím skončení se do popředí dostávají společenské a politické tendence, které usilují o zavedení jednotného systému vzdělávání, návrat k předchozímu „hnutí“ už nebyl možný.

„Zákon o jednotné škole č. 95/1948 Sb. sice potvrdil pedagogický význam mateřských škol a zařadil je do školské soustavy, současně však znamenal konečnou tečku za doznívajícím reformním hnutím. Humanisticko-demokratické myšlenky a výchovné principy byly tímto na dlouhá léta oficiálně opuštěny. Jednotné školství přineslo úřední normativy, které pod vlivem sovětských teorií i praktických zkušeností vnesly normativní tendence nejen do škol, ale také do předškolních institucí. Funkci předškolního kurikula po roce 1948 plnil doporučený jednotný Pracovní program pro mateřské školy (1948) (Bečvářová, 2003, s. 12), jehož obsah byl poprvé uspořádán do

výchovných složek. *Ten navodil univerzální a závazný ideologicko-výchovný směr orientovaný ke kolektivismu. Pojetí výchovy, jejíž cíl nespočíval v rozvoji samostatné osobnosti, ale ve formování uvědomělého občana oddaného socialismu, kdy nešlo o výchovu jednotlivce, ale kolektivu, pronikalo po určitou dobu i do mateřských škol*“ (Bečvářová, 2003, s. 12).

„V roce 1953 byly na výše uvedených principech zpracovány *Prozatímní osnovy pro mateřské školy*“ (Šmelová, 2008, s. 63). „*Po nich následovaly Osnovy pro mateřské školy z roku 1955, které již jednotlivým věkovým skupinám přímo vymezují čas pro povinná hromadná zaměstnání ve formě předškolního vyučování*“ (Opravilová, Gebhartová, 1998, s. 22).

„*Po Pokusných osnovách pro mateřské školy z roku 1958, doplněných příručkou Rok v mateřské škole (1960), následuje definitivní verze Osnovy výchovné práce pro jesle a mateřské školy z roku 1963*“ (Opravilová, Gebhartová, 1998, s. 22). Tato kurikula byla významná tím, že uvolnila dosavadní trend, kladla větší důraz na průběžnou výchovnou práci a na respektování věkových zvláštností. Příručka byla navíc inspirací pro mnoho učitelek nejen po roce 1989.

V roce 1967 vychází Program výchovné práce v jeslích a mateřských školách, který se poprvé týká i jeslí na úrovni doporučení, pro mateřské školy je však závaznou směrnicí. Poměrně jasně formuluje výchovné cíle a poskytuje učitelkám prostor pro volbu výchovných prostředků (Opravilová, Gebhartová, 1998).

„*Období normalizace, poznamenané všeobecnou snahou o akceleraci celého systému výchovy a vzdělávání, dává v roce 1975 vznik dalším Pokusným osnovám pro mateřské školy pro věk 5-6 let. Jejich hlavní myšlenkou je intenzivní a cílená příprava na školu (dává vznik tzv. přípravných oddělení) a přenáší některé činnosti z prvního stupně základní školy do mateřské školy (zejména v matematice)*“ (Opravilová, Gebhartová, 1998, s. 23).

„*V roce 1978 byl vydán Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy a dvoudílná Metodika výchovné práce v předškolních zařízeních I. – jesle, II. – mateřské školy*“ (Šmelová, 2008, s. 66). Na jedné straně je program základní normou v rámci komunistického systému (ideové působení), na straně druhé dostatečně respektuje věkové i individuální potřeby dítěte.

„V roce 1984 vychází další verze – Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy, poslední před zásadními společenskými změnami“ (Bečvářová, 2003, s. 15) doplněný deseti metodikami. „Základním výchovným prostředkem byla hra, dále učení, práce a zábavné činnosti. Došlo k uvolnění režimu dne, který byl spíše doporučujícím a měl vycházet z podmínek jednotlivých zařízení“ (Šmelová, 2008, s. 68).

„Po roce 1989 nastalo nejprve období spontánního všeobecného odmítání všech dosavadních materiálů a snaha o formulaci nových požadavků. Toto období charakterizuje zamítnutí učebně disciplinárního modelu předškolní výchovy a závazného kurikula, odklon od tradičního pojetí přípravy dítěte na školu. Jsou odmítány školské metody hromadného předškolního vyučování, zrušen pravidelný denní režim střídání výchovných složek a činností, homogenní skupiny se přeměňují na heterogenní, převládající příkazový styl vedení řízených činností ustupuje“ (Opravilová, Gebhartová, 1998, s. 23).

Je opravdu potřeba udělat za vším předlistopadovým tlustou čáru? Z předešlého textu vyplývá, že jednou z možností by byla inspirace dávnější, pozitivně vyhlížející minulostí. Ať už se jedná o Komenského chápání dítěte, jeho přístup k dětem, přes reformátorky, jejichž snahy se soustředily na zkvalitnění a zavedení systémovosti do mateřských škol, až po vzdělávací dokumenty do roku 1989. Hodně učitelek různých generací například stále čerpá z Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy. Proč ne! Oprost'me se od ideologického podtextu a hledejme podněty především v oblasti definování cílů, kde nám tato publikace může napomoci. Vymezit cíl⁴, vymezit ho z hlediska návaznosti a vzhledem k vývojovým etapám dítěte, je náročným úkolem i pro zkušeného pedagoga.

Další podněty můžeme hledat v zahraniční literatuře, kde je potřeba zvážit vhodnost a využitelnost pro naše prostředí, ne pouze bezduché opisování bez hlubšího porozumění.

Jak je uvedeno v publikaci Jaro v mateřské škole (Opravilová, Gebhartová, 1998, s. 24), „potřeba zásadnější transformace vždycky souvisí s politickým vývojem“ a předškolní výchova je na počátku vzdělávací soustavy, tedy „pro zaměření směru pohybu společnosti do značné míry určující“.

⁴ Více v kapitole Tvorba cílů.

1.4.2 Současné vzdělávací programy

Soudobý „směr pohybu společnosti“ v rámci preprimárního vzdělávání je ovlivněn předchozími zkušenostmi na jedné straně, alternativními tendencemi devadesátých let dvacátého století na straně druhé a v nemalé míře i snahou České republiky dosáhnout vstupu do Evropské Unie. To vše mělo vliv na transformační proměny počátku 21. století.

Nový pohled na české vzdělávání a výchovu ožívá v rámcových vzdělávacích programech, které jsou součástí inovativního vzdělávacího systému nastartovaného již zmiňovanou Bílou knihou v roce 2001.

Kurikulární dokumenty pro předškolní vzdělávání mají dvě úrovně, státní a školní. K státní úrovni patří kromě Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR, také rámcové vzdělávací programy, školní úroveň prezentují školní vzdělávací programy. Jejich názorný přehled podává obrázek jedna.

Obr. 1: Přehled kurikulárních dokumentů (RVP PV, 2004)



Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Pro nás je směrodatný Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV), který charakterizuje předškolní vzdělávání a vymezuje jeho hlavní podmínky, požadavky a pravidla institucionálního vzdělávání. Jak se uvádí v RVP PV (2004, s. 4) „*tato pravidla se vztahují na pedagogické činnosti probíhající ve vzdělávacích institucích zařazených do sítě škol a školních zařízení...*“. RVP PV stanovuje rámec vzdělávání, na který mohou navazovat učitelé (učitelky) v základních školách, a jako takový je určující pro tvorbu a realizaci školních vzdělávacích programů (ŠVP).

Obsah RVP PV

RVP PV (2004) je strukturován do dvanácti kapitol. V úvodních kapitolách nacházíme charakteristiku předškolní vzdělávání v systému vzdělávání a jeho organizace. Zákonem č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a dalším vzdělávání (školský zákon) se stalo předškolní vzdělávání legitimní součástí vzdělávací soustavy jako jeho počáteční stupeň⁵. Předškolní vzdělávání probíhá v institucích – mateřských školách, popř. přípravných třídách základních škol a je určeno pro děti ve věku zpravidla od tří let do nástupu do povinného vzdělávání, tzn. do šesti (sedmi) let. Mateřská škola jako instituce má za úkol doplnit rodinnou výchovu, ve smyslu zajištění prostředí pro dítě s dostatečným množstvím přiměřených podnětů důležitých pro jeho celkový rozvoj. Velmi obecně je předškolní vzdělávání pojímáno jako „příprava dítěte na život a další vzdělávání“.

„RVP PV pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi: stanovuje cíle v podobě záměrů a cíle v podobě výstupů, a to nejprve v úrovni obecné a následně pak v úrovni oblastní. Konkrétně se jedná o tyto kategorie: rámcové cíle, které vyjadřují univerzální záměry předškolního vzdělávání; klíčové kompetence představující výstupy, resp. obecnější způsobilosti, dosažitelné v předškolním vzdělávání; dílčí cíle, které vyjadřují

⁵ ISCED 0 - podle Mezinárodní normy pro klasifikaci vzdělávání

konkrétní záměry příslušející té které vzdělávací oblasti a dílčí výstupy, dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, které dílčím cílům odpovídají“ (RVP PV, 2004, s. 7).

Rámcové cíle vyjadřují, jak už z názvu vyplývá, základní rámce, orientaci předškolního vzdělávání, a tedy i „určují“ každodenní práci pedagoga. Tyto tři cíle (záměry), pokud jsou naplňovány, směřují k získávání klíčových kompetencí a zní: rozvíjení dítěte, jeho učení, poznání; osvojení základů hodnot, na níž je založena naše společnost; získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí.

Klíčové kompetence představují cílovou kategorii, vyjádřenou v podobě výstupů a jejich obecná definice zní: *„soubory vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot podstatných pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince“ (RVP PV, 2004, s. 9).* Již v preprimárním období je potřeba vytvářet elementární základy klíčových kompetencí, které jsou důležité z hlediska celoživotního učení (přípravy dítěte na systematické vyučování a další životní etapy). Za klíčové kompetence jsou považovány tyto: kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence činnosti a občanské; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální.

„Soubor klíčových kompetencí je ve svém celku ideálem, k němuž většina dětí nedospěje a dospět nemůže. To ani není smyslem jejich formulování. Soubor klíčových kompetencí nabízí pedagogům poměrně jasnou představu, kam směřovat, oč usilovat. Slouží především k vymezení odpovídajícího vzdělávacího obsahu jako prostředku k jejich vytváření (na úrovni rámcové, popř. i školní)“ (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, s. 12).

Vzdělávací obsah RVP PV je strukturován do pěti oblastí: biologické zvané Dítě a jeho tělo; psychologické, nebo-li Dítě a jeho psychika; interpersonální odpovídá Dítě a ten druhý, sociálně-kulturní označované jako Dítě a společnost a environmentální – Dítě a svět.

Jednotlivé oblasti nemůžeme chápat jako izolované soubory, ale vzájemně propojené kategorie dílčích vzdělávacích cílů (záměrů), vzdělávacích nabídek, očekávaných výstupů a možných rizik. *„Dílčí cíle vyjadřují, co by měl pedagog v předškolního vzdělávání sledovat, co by měl u dítěte podporovat. Vzdělávací nabídka jako prostředek vzdělávání představuje ve svém celku soubor (souhrn) praktických i intelektových činností, popř. příležitostí, vhodných k naplňování cílů a k dosahování*

výstupů (Rámcový vzdělávací program, s. 13).“ Očekávané výstupy mají podobu kompetencí a nejsou povinné pro dobu předškolního vzdělávání dítěte, dítě dosahuje těchto výstupů vzhledem ke svým individuálním potřebám a možnostem. Co může ohrožovat vzdělávací záměry, je pojmenováno v možných rizicích na konci každé oblasti.

V dalších kapitolách formuluje rámcový vzdělávací program (2004) podmínky předškolního vzdělávání (věcné, životosprávní, psychosociální, organizační, řídicí, personální, pedagogické, spoluúčasti rodičů) (kap. 7). Věnuje se také vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí mimořádně nadaných (kap. 8). Objasňuje význam autoevaluace mateřské školy a hodnocení dětí (kap. 9). V neposlední řadě uvádí zásady pro zpracování školního vzdělávacího programu (kap. 10) a vymezuje kritéria souladu RVP a ŠVP (kap. 11). Jaké odborné činnosti učitel vykonává, za co odpovídá, je uvedeno v kapitole dvanáct pod názvem „*Povinnosti předškolního pedagoga*“.

Pozitiva a negativa RVP PV

Rámcový program jako moderně pojaté kurikulum je v souladu s evropskými trendy. Nachází se zde obecné, otevřené formulace, které dávají dostatečný prostor pro vlastní práci každého jednotlivého pedagoga. Tvořivost učitelů není omezena metodami, formami, striktně stanovenými podmínkami a také obsah učiva je v kompetenci každého z nich.

Přínos i určitá úskalí RVP PV přináší formulované požadavky. Požadavek vzdělávání ve vazbě na individuální potřeby a možnosti jednotlivých dětí vychází z dovednosti pedagogů zjišťovat „počáteční úroveň“ rozvoje osobnosti každého dítěte, což samo o sobě předpokládá znalosti z oblasti diagnostiky. Nemalým problémem je naplněnost tříd, kde by to (trochu nadneseně) znamenalo vytvořit 28 činností odpovídajících potřebám 28 dětí. Také nárůst dětí se specifickými vzdělávacími potřebami a snaha o jejich integraci naráží na administrativní zátěž navíc.

Umožnění integrovaného přístupu ke vzdělávání vede k efektivnějšímu dosahování univerzálních dovedností a konkrétních výstupů. Pro dítě je takto pojatý obsah vzdělávání snadněji uchopitelný, srozumitelnější, pokud jsou využívány prožitkové metody a situační učení, vychází ze života a na život jej připravuje.

Zpracovat vlastní vzdělávací program vycházející z podmínek školy, třídy, znamená vyšší profesní nároky, obtížnější práci, větší odpovědnost každého pedagoga v procesu plánování, realizování i evaluování. Otevřená je cesta alternativám, vlastním vizím a myšlenkám s možností srovnání jednotlivých vzdělávacích programů, to vše zastřešené jedním směrem, jedním dokumentem, který má podobu RVP PV.

2. Učitelka⁶ mateřské školy a kurikulum

„Závěr dvacátého století přinesl nové koncepce předškolního vzdělávání založené na optimistické víře ve vzdělavatelnost dítěte, nové způsoby práce v mateřských školách i nová kurikula. To přispělo ke zdůraznění role předškolního pedagoga jako specializovaného odborníka a nastolilo otázku nového zaměření obsahu i forem jeho přípravného vzdělávání“ (Opravilová, 2004, s. 55).

2.1 Profesní příprava učitelky mateřské školy

Od roku 1970 bylo možné vzdělávat se na úrovni střední školy s maturitou, ale také na vysokých školách. Jako první umožnily vzdělávání učitelek v programu magisterského studia předškolní pedagogiky formou denního a dálkového studia pedagogické fakulty v Praze a v Olomouci. Novelou školského zákona č. 148/1995 byly zřízeny vyšší odborné školy, které poskytují postsekundární přípravu učitelkám mateřských škol.

Současná situace, kdy byly rapidně upraveny tarify pro pedagogické pracovníky, vybízí k diskusi na téma kvalifikačních předpokladů. Středoškolsky vzdělané učitelky a učitelky s dosaženým vyšším odborným vzděláním (včetně nekvalifikovaných) jsou zařazeny do společné tabulky s nástupním platem v deváté platové třídě a prvním stupni ve výši 14.050 Kč. Vysokoškolsky vzdělaný pedagog, který dosáhl alespoň titulu Bc., je v samostatné tabulce s nástupním platem v deváté platové třídě a prvním stupni ve výši 20.000 Kč. Jasně je zde zvýhodněn pedagogický pracovník, který dosáhl

⁶ I přes nespornou převahu žen v učitelské profesi uvádí pedagogický slovník, který má oporu v právních předpisech, „pojem“ učitel, v citovaném textu uvádíme doslovně, v necitovaných částech vzhledem k téměř stoprocentnímu zastoupení žen v mateřských školách budeme preferovat označení učitelka.

vysokoškolského vzdělání v akreditovaném bakalářském nebo magisterském studijním programu. Ponechme stranou nekvalifikované, které může ředitel školy zařadit do nižší platové třídy a zaměřme se na profily absolventů, které mohou objasnit tento nový trend odměňování.

Na středních školách se budoucí učitelky mateřských škol připravují převážně ve čtyřletém oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika. *„Charakteristika vzdělávacího programu uvádí, že absolventi se uplatní především jako učitelé v mateřských školách, vychovatelé školských a mimoškolních zařízení (např. ve školních družinách, školních klubech, centrech volného času pro děti a mládež, dětských domovech a domovech mládeže), popřípadě jako vychovatelé v ústavech péče pro děti a mládež či mentálně postižené dospělé“* (Opravilová, 2004, s.56).

Při tomto výčtu možností uplatnění se nabízí otázka, zda je příprava na povolání učitelky mateřské školy dostatečná, ne příliš povrchní a předimenzovaná? Opravilová (2004, s. 56) konstatuje, že ač nejsou uskutečněna žádná objektivní šetření, *„lze odpovědně soudit, že kvalifikační požadavky na učitele a ředitele mateřské školy, které jsou vymezené státem a stanovené vyhláškou (Vyhláška MŠMT ČR č. 139, o podmínkách odborné a pedagogické způsobilosti pedagogických pracovníků a o kvalifikaci výchovných poradců, dnes Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících), zřejmě nenaplnuje“*.

Po počáteční neujasněné pozici a statutu experimentálních škol, jsou nyní vyšší odborné školy součástí terciárního vzdělávání. Se zřetelem k tomu, že problematika vyššího odborného vzdělávání byla do školského zákona zavedena až zmíněnou novelou z roku 1995, a to pouze částečně, dochází v novém školském zákoně z roku 2004 (s menšími obměnami v novelách tohoto zákona) ke komplexní úpravě této oblasti vzdělávání. Zákon vnáší změnu např. do délky studia a sjednocuje ji na tři roky, která je shodná s bakalářským studijním programem. Co se týká obsahu vzdělávání je situace obdobná jako u středních škol, tzn. spektrum učiva je příliš široké, není samostatný obor, který by zahrnoval pouze předškolní problematiku.

„Podle soustavy Klasifikace kmenových oborů vzdělávání je studium Učitelství pro mateřské školy na vysoké škole možno zařadit pod kódy:

- 7501 PEDAGOGIKA,
- 7531 PŘEDŠKOLNÍ A MIMOŠKOLNÍ PEDAGOGIKA,

- 7507 SPECIALIZACE V PEDAGOGICE⁷ (Opraviřová, 2004, s. 59).

„Obecná charakteristika studijního programu deklaruje intenzivní teoretickou i praktickou přípravu k výkonu profese učitele předškolního vzdělávání v souladu s evropskými kompetencemi předškolního vzdělávání“ (Opraviřová, 2004, s. 59).

Z následující jasně vyplývá specifikum jednotlivých obsahů na různém stupni vzdělání, od širšího zaměření, po konkrétně zvolenou náplň učiva. Tento pohled jasně vyzdvihuje vysokoškolskou přípravu a potvrzuje finanční zvýhodnění těchto absolventů v pracovním procesu. Jaká je však praxe? Budou zkušené „středoškolačky“ oporou a školitelkami pro začínající „vysokoškolačky“? Závěrem uvedeme řečnickou otázku: Je škola obecně schopna připravit „dokonalého“ a „hotového“ odborníka nebo se profil absolventa po lidské i odborné stránce vytváří postupně, praxí?

„V posledních letech zahraniční i domácí experti věnují zvýšenou pozornost kvalitě učitelů a jejich výkonu, a proto hledají nástroj, kterým by bylo možné definovat profesi učitele a nastavit kritéria jejich kvality“ (Vařutová, 2007, s. 28)

2.2 Profesní kompetence učitelky mateřské školy ve vztahu ke kurikulu

„Kompetence učitele je soubor profesních dovedností a dispozic, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání. Existují četné pokusy o vymezení kompetencí učitele, snažící se je sblížit s obsahem přípravy budoucích učitelů na pedagogických a jiných fakultách“ (Vařutová, 2007, s. 28 podle Průcha a kol., 1996, s. 110)

O kompetencích absolventa pedagogické fakulty se zmíníme v souvislosti se studijním programem specializace v pedagogice na Univerzitě Karlově, který byl s jistými obměnami realizován od roku 1993 a stal se určitou inspirací pro analogické programy na jiných fakultách, proto bude naším zdrojem při charakteristice kompetencí absolventa vysoké školy se zaměřením na učitelství pro mateřské školy.

Tyto kompetence chápeme jako oblasti rozvoje osobnosti budoucí učitelky ve složce všeobecně vzdělávací a odborné. Pro účely této práce vygenerujeme pouze ty kompetence, které mají vazbu na kurikulum předškolního vzdělávání.

⁷ Tento kód je využíván na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy pro obor Učitelství pro mateřské školy poskytující bakalářskou způsobilost a posléze byl akceptován i dalšími fakultami.

Ve všeobecně vzdělávací složce profilu absolventa můžeme sledovat rozvoj poznatků a dovedností potřebných pro tvorbu vlastní pedagogické dokumentace, a to kultivované písemné používání mateřského jazyka, vyhledávání a orientace v informačních zdrojích, užití počítačové techniky. Odborná složka zahrnuje rozvoj poznatků, dovedností a jejich aplikaci na vedení a řízení pedagogického procesu. Například respektování osobnosti dítěte, jeho individuálních zvláštností, vhodná volba obsahu vzdělávání vzhledem ke konkrétním dětem, projektování a inovování kurikula předškolního vzdělávání, včetně evaluace (Opravilová, 2004).

„Profesní kompetence mají zásadní význam pro definování profese učitele, pro stanovení kvalifikačních požadavků, pro koncipování přípravného a dalšího vzdělávání, pro hodnocení kvality učitelů a zlepšení společenské prestiže i pro finanční ohodnocení. Proto se v posledních letech ukazuje jako potřebné formulovat normativní podobu profesních kompetencí jako tzv. profesní standard, který již existuje v řadě zemí a je stále diskutován na celoevropské úrovni“ (Vašutová, 2007, s. 34).

Profesní standard můžeme chápat jako normu, která stanovuje standardní kvality učitelky, a tedy požadavky pro výkon učitelského povolání. Vašutové (2007) se jeví jako výhodné vyjadřovat profesní standardy v podobě kompetencí, které charakterizují způsobilost učitelky.

V ČR bylo učiněno několik pokusů o formulování standardů pedagoga, v současné době probíhá veřejná diskuse k „Tvorbě profesního standardu kvality učitele“ na stránkách MŠMT. Některé návrhy byly přijaty jako profily absolventa učitelského studia, v roce 2001 byl jeden model akceptován MŠMT a využit pro tvorbu Zákona o pedagogických pracovnících a Vyhlášky o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků.

Původní model profesního standardu podle Vašutové (2007, s. 34) se sestává ze sedmi oblastí kompetencí:

- *„předmětová*
- *didaktická/psychodidaktická*
- *pedagogická*
- *diagnostická a intervenční*
- *sociální, psychosociální a komunikativní*
- *manažerská a normativní*

- *profesně a osobnostně kultivující*“.

Uváděný přehled kompetencí vychází z Vašutové (2007), protože dostatečně pojmenovává, které znalosti, dovednosti, postoje a zkušenosti by měla učitelka ovládat ve své každodenní standardní práci. Tento výčet je však upraven pro předškolního pedagoga ve vztahu ke vzdělávacímu programu a obsahuje následující:

Kompetence předmětová

Učitelka:

- má osvojeny systematické znalosti výchovy a vzdělávání předškolních dětí
- je schopna transformovat poznatky příslušných vědních oborů do vzdělávacích obsahů jednotlivých oblastí RVP PV
- dovede integrovat vzdělávací oblasti RVP PV
- umí vyhledávat a zpracovávat informace, disponuje uživatelskými dovednostmi informační a komunikační technologie
- je schopna transformovat metodologii poznaného do způsobu myšlení dětí

Všechny kompetence jsou podstatné pro tvorbu vzdělávacího programu, bez znalostí oboru a využití, dnes už nepostradatelného PC, se pedagog již neobejde.

Kompetence didaktická/psychodidaktická

Učitelka:

- ovládá strategie výchovy a vzdělávání v teoretické a praktické rovině ve spojení s hlubokými znalostmi jejich psychologických, sociálních a kauzálně didaktických aspektů
- dovede užívat základní metodický repertoár ve vzdělávání dětí předškolního věku a je schopna jej přizpůsobit jejich individuálním potřebám a požadavkům školy
- ovládá rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, je schopna na jeho základě vytvářet školní, třídní vzdělávací program a dovede s ním pracovat

- má znalosti o teoriích hodnocení a jejich psychologickým aspektech a dovede používat nástroje hodnocení vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem dětí

Pedagog jako stratég, didaktik edukace jsou role nezbytné pro proces plánování výchovy a vzdělávání. Znalost RVP PV a nástrojů hodnocení má přímou vazbu na vytvoření vzdělávacího programu.

Kompetence pedagogická

Učitelka:

- ovládá procesy a podmínky výchovy v rovině teoretické i praktické spojené s hlubokou znalostí jejich psychologických, sociálních a multikulturních aspektů
- dovede se orientovat v kontextu výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav a trendů ve vzdělávání
- je schopna podporovat rozvoj individuálních kvalit dětí v oblasti zájmové a volní
- má znalost o právech dítěte a respektuje je ve své pedagogické práci

Tato kompetence se odráží spíše v realizační rovině kurikula, ale je nezbytnou podmínkou v plánovací fázi, pokud nemá učitelka teoretické znalosti v této oblasti, nedokáže odpovídajícím způsobem připravit program vzdělávání.

Kompetence diagnostická a intervenční

Učitelka:

- dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky ve výchově a vzdělávání na základě znalostí individuálních předpokladů dětí a jejich vývojových zvláštností, dovede diagnostikovat sociální vztahy ve třídě
- je schopna identifikovat děti se specifickými poruchami učení, chování a dovede upravit obsah vzdělávání a metody jejich možnostem
- ovládá způsoby vedení nadaných dětí v edukaci

- je schopna rozpoznat sociálně patologické projevy dětí a zná možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkuje
- ovládá prostředky zajištění kázně ve třídě a umí řešit výchovné problémy

Ve vazbě na výše uvedenou kompetenci by měla být učitelka schopna upravit obsah vzdělávání ke konkrétním potřebám dětí a vytvořit individuální vzdělávací plán.

Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní

Učitelka:

- ovládá prostředky utváření příznivého klimatu ve třídě/škole na základě znalostí sociálních vztahů dětí
- ovládá prostředky socializace dětí, dovede je prakticky využít
- dovede se orientovat v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu a je schopna zprostředkovat jejich řešení
- ovládá prostředky pedagogické komunikace ve třídě/škole
- dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči, orientuje se v problematice rodinné výchovy

Příznivé klima, socializace dětí, způsoby komunikace, to vše se nepřímo odráží v přípravě učitelky na vzdělávání. Jaké činnosti, prostředky, motivaci zvolí, se promítne do průběhu práce s dětmi. Sebelepší příprava však nemusí znamenat stoprocentní úspěch v komunikaci s dětmi, či rodiči.

Kompetence manažérská a normativní

Učitelka:

- má základní znalosti o zákonech a dalších normách vztahujících se k výkonu své profese a ke svému pracovnímu prostředí
- orientuje se ve vzdělávací politice a je schopna reflexe ve své pedagogické práci
- ovládá základní administrativní úkony spojené s evidencí dětí a jejich vzdělávacích pokroků, ovládá vedení záznamů a výkaznictví
- disponuje schopnostmi a dovednostmi organizovat aktivity nad rámec třídy, školy (nadstandardní aktivity, výlety mimo školu)

Schopnost vést evidenci dětí, jejich vzdělávacích pokroků přímo souvisí se vzdělávacím programem, který na základě těchto informací můžeme inovovat. Plánování a organizování akcí mimo mateřskou školu je součástí ŠVP (TVP) a je k tomu nutná písemná příprava. Pokud bude učitelka neznalá v oblasti legislativy, neuvědomí si například nutnost tvorby ŠVP, individuálního plánu pro děti s odkladem povinné školní docházky, atd. Je zde nutný předpoklad pro orientaci v zákonech a dalších právních předpisech.

Kompetence profesně a osobnostně kultivující

Učitelka:

- ovládá široký rozsah znalostí všeobecného přehledu a dovede jimi působit na formování postojů a hodnotových orientací dětí
- umí vystupovat jako reprezentant profese na základě osvojení zásad profesní etiky učitele, dovede argumentovat pro obhájení svých pedagogických postupů
- má předpoklady pro kooperaci s kolegyněmi
- je schopna sebereflexe na základě uplatnění nástrojů auto diagnostiky a autoevaluace a hodnocení jeho výkonu různými subjekty
- je schopna se permanentně osobnostně a profesně rozvíjet prostřednictvím sebevzdělávání a dalšího vzdělávání

Všeobecný přehled jako schopnost předávat dětem širší hodnoty, pokud by byl vzdělávací program jednotvárný, úzce zaměřený, neobstál by u dětí, ani u kontrolních orgánů. Spolupráce s kolegyní je nutností při dosažení stanovených cílů. Povinností učitelky je další rozvoj, sebereflexe a autoevaluace, v jiném případě by stagnoval i program vzdělávání dětí.

Efektivnost tvorby pedagogické dokumentace učitelky je do značné míry závislá na kvalitě jejich kompetencí, které získává již v přípravném vzdělávání. Výsledkem osvojení daných kompetencí může být úspěšné zvládnutí tvorby kurikula.

2.3 Příprava k tvorbě vlastní pedagogické dokumentace

Otázku: Jak připravit učitelky mateřské školy na tvorbu vlastní pedagogické dokumentace?, si kladou nejenom vzdělavatelé budoucích učitelů. V předchozím textu jsme nastínili kompetence, ze kterých lze vyčíst potřebu znalostí a dovedností v oblasti přípravy, realizace a evaluace vzdělávacích programů.

V další kapitole se budeme soustředit na přípravu školního (třídního) vzdělávacího programu a nastíníme, co zasahuje do plánování, v čem by měl mít předškolní pedagog „jasno“.

Zde také navážeme na otázky E. Walterové uvedené v úvodu práce, které budou pomyslnou „nití“ propojující přípravu i proces tvorby školního (třídního) vzdělávacího programu.

Hned v úvodu se zamysleme nad významem, funkcí školního (třídní) vzdělávacího programu. Kdybychom byli dětmi, zeptali bychom se „proč“? Školní vzdělávací program je kurikulárním dokumentem určeným konkrétní škole, jedná se o základní dokument, který má svou oporu v zákoně (zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání). Na jeho základě si pedagogové volí různé vzdělávací cesty, prostředky, přičemž respektují hlavní zásady formulované v RVP PV. Konkrétně se jedná o podmínky stanovené v RVP PV, respekt ke vzdělávacímu obsahu uspořádaného do ucelených částí a promyšlený systém vnitřní evaluace. Třídní vzdělávací program jako dokument nepovinný vychází ze ŠVP a je realizován ve vztahu ke konkrétní třídě. Mezi oběma kurikuli je velmi úzká vazba, některé části mohou být téměř totožné, jiné se liší svou obecností nebo naopak konkrétností. Při tvorbě vlastní dokumentace, tedy školního, třídního vzdělávacího programu půjdeme cestou propojování obou programů, kdy se pokusíme pojmout rozsáhlejší záběr činitelů ovlivňujících tento proces. Touto dlouhou úvahou chceme sdělit, že proces tvorby obou programů je v některých otázkách velmi blízký, až neoddělitelný, v jiných dáme jasné mantinely.

Co všechno je dále zapotřebí, když se chystáme tvořit vzdělávací program? Aby vzdělávací program vyhovoval daným požadavkům jako celek, je otázka dlouhodobějšího zpracování a spolupodílení se celého pedagogického sboru. Prvotní

záležitostí je volba směru, zda vytvořit samostatný program nebo vycházet z alternativních programů (např. Waldorfský program, Montessori pedagogika, Začít spolu a další), popř. vybrat „alternativní“ prvky a aplikovat je do svého „jedinečného“ programu. Ať už škola zvolí jakékoliv zaměření, na jejím konci bude ucelený písemně zpracovaný ŠVP (TVP – třídní vzdělávací program).

Tím počátečním, základním krokem by měla být analýza výchozí situace a její zhodnocení. *„Znamená to zmapovat si situaci školy, posoudit svou dosavadní práci a její výsledky, posoudit podmínky a zhodnotit možnosti* (Manuál, 2005, s. 7).

Konkrétní kroky popisuje Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy (2005) a tato metodická příručka může být přínosem v počáteční fázi tvoření, kterou mají všechny mateřské školy již splněnou⁸. Je však potřeba od sebe odlišit „prvotní akt vytvoření“ od trvalé metodické práce učitelek i dalších zaměstnanců školy, která musí probíhat neustále, protože *„podmínky a okolnosti, v nichž edukační proces probíhá, se průběžně mění a rozvíjejí“* (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 92).

Před zahájením řešení je potřeba si zodpovědět několik otázek. Již chápeme význam programu pro konkrétní školu, nejen jako povinného dokumentu, ale především v možnosti vycházet z vlastních potřeb pohybujících se v mezích daných RVP PV. Dále máme znalost konkrétních podmínek, materiálních, personálních, organizačních, apod., díky zpracovaným výsledkům analýzy, což jsou nezbytné písemné podklady a východiska pro další plánování.

Než přistoupíme k tvorbě činností, cílů, výstupů, měli bychom vědět, pro koho budeme program zpracovávat. Věnujeme pozornost věkovému složení jednotlivých tříd, zda se jedná o homogenní nebo heterogenní skupiny, zdravotnímu stavu dětí, jejich individuálním zvláštnostem, rodinné anamnéze. Většina potřebných informací je uvedena v evidenčním listu (školní matrice), doplňovat údaje můžeme postupně, na základě sdělení rodičů (rozhovory, dotazníky, atd.). Pomůckou může být portfolio dítěte, osobní složka obsahující informace z evidenčního listu, poznámky o individuálních potřebách dítěte, součástí mohou být i „dětská díla“ a individuální vzdělávací plán.

⁸ Povinnost postupovat podle RVP PV začala od 1. 9. 2007 a s tím souvisí implementace ŠVP.

Když vytváříme vzdělávací program, opíráme se o následující prameny: RVP PV, Manuál, Praktický průvodce, ale také přípravy učitelek. Závazným je pro nás RVP PV 2004, zvláště pak kapitola 10 „*Zásady pro zpracování školního vzdělávacího programu*“.

2.4 Tvorba vlastní pedagogické dokumentace

Vlastní pedagogickou dokumentací, vlastním kurikulem chápeme školní a třídní vzdělávací program (ŠVP, TVP). ŠVP jako povinná součást dokumentace školy je veřejnou listinou, je také oporou pro TVP. Co je pro nás závazné, jaké okruhy budeme rozpracovávat, jak těsné vazby jsou mezi oběma programy, to vše se dozvíme ze školního vzdělávacího programu.

Jisté soubory informací ve ŠVP nám však stanoví RVP PV (2004, s. 39), což je směrodatný ukazatel pro TVP:

- „*identifikační údaje o mateřské škole*
- *obecná charakteristika školy*
- *podmínky vzdělávání*
- *organizace vzdělávání*
- *charakteristika vzdělávacího programu*
- *vzdělávací obsah*
- *evaluační systém*“

Tyto informační okruhy musí být ve ŠVP uvedeny, avšak samotná forma není rozhodující.

Z hodnocení souladu ŠVP a RVP PV, které uvedla ČŠI (Česká školní inspekce) ve své Výroční zprávě za školní rok 2009-2010 si nejhůře stojíme v definování vzdělávacího obsahu, podmínek vzdělávání a evaluačního systému. Nejlépe dokážeme uvést obecnou charakteristiku školy.

Pokud to vezmeme od začátku, tak v úvodu je potřeba sdělit základní údaje týkající se názvu a sídla školy, názvu zřizovatele a ředitele, popř. názvu ŠVP. V tomto prvním bodě má 76% hodnocených škol ČŠI vše plně uvedeno.

Obecná charakteristika školy v sobě pojímá velikost školy a počty tříd, charakter budovy, okolí školy, popřípadě je možné zmínit historii. To, co školu výrazně charakterizuje se jeví jako nejméně problematické, plně uvedlo 83,7% hodnocených mateřských škol.

Podmínky vzdělávání jsou rozčleněny do sedmi oblastí a pouze 57,8% uvedlo správně všechny kategorie. „*Jejich popis by však neměl být shodný s popisem podmínek uvedených v RVP, jež zobrazují ideální stav, nikoli realitu*“ (Svobodová, Váchová, 2008, s.1):

- a) věcné podmínky – např. vybavení školy, zahrady, dalších prostor a jejich využití, apod.
 - b) životospráva – pitný režim, jídelníček a s ním spojené stolování, střídání pohybu a odpočinku apod.
 - c) psychosociální podmínky – kultura školy, klima školy, charakter vztahů na pracovišti
 - d) organizace chodu – režim dne, nadstandardní aktivity, prostor pro spontánní i řízené činnosti
 - e) řízení – je v rukou managementu školy, komunikace a spolupráce, kvalita poskytovaného vzdělávání, spokojenost zaměstnanců, ale také „klientů“ (Svobodová, Váchová, 2008)
- personální zajištění – kvalifikace a možnost dalšího rozšiřování odbornosti, ČŠI se zabývá plně kvalifikovanými pedagogickými pracovníky i možností podílet se na tvorbě ŠVP, kdy 81% učitelek uvedlo přímý vliv na ŠVP
 - spoluúčast rodičů – zapojení rodičů do akcí školy, snaha o spolupráci, tato část nebyla hodnocena ČŠI
 - „*organizace vzdělávání – informace o vnitřním uspořádání školy, o jednotlivých třídách a jejich bližší charakteristice (počtu dětí, kritériích, podle nichž jsou do tříd zařazovány, složení dětí, integraci, zaměření) a o dalších aktivitách, které škola nabízí (kroužky, kurzy)*“ (Svobodová, Váchová, 2008, s. 2), 75% hodnocených škol uvedlo v plném rozsahu
 - charakteristika vzdělávajícího programu – vize školy, její cíle a zaměření, filozofie a profilace školy, 76,3% hodnocených MŠ (mateřských škol) uvedlo plně

- vzdělávací obsah – konkrétní integrované bloky, které propojují vzdělávací oblasti, vztahují se k danému tématu, obsah integrovaných bloků tvoří činnosti a aktivity, cíle a záměry, očekávané výstupy, nejproblematictější kritérium, pouze 51,2% dotazovaných MŠ dokázalo tuto oblast správně specifikovat
- „*evaluační systém – součástí ŠVP by měl být především plán evaluace a evaluační zpráva, kterou je škola povinna vytvářet podle zadaných kritérií*“ (Svobodová, Váchová, 2008, s. 2), 58,2% MŠ uvedlo plně

Z hodnocení ČŠI dále vyplývá postupné zlepšování kvality vzdělávacích dokumentů, nedostatky však stále přetrvávají v charakteristice ŠVP, ve vzdělávacím obsahu a vlastním hodnocení (Výroční zpráva ČŠI, 2009-2010).

Problémem, podle ČŠI, je především terminologická nejasnost. Pojďme si přiblížit některé termíny, na které můžeme v průběhu tvorby vlastní pedagogické dokumentace „narazit“.

2.4.1 Charakteristika vzdělávacího programu

Vzdělávací program je originálním dokumentem určeným konkrétní škole, můžeme si hledat publikované programy na internetu, které opišeme nebo si vybrat hotový vzdělávací program, abychom nemuseli nic vytvářet, ale vyhovuje celé škole jeho filozofie?

Určitým doporučením mohou být inspirace jinými vzdělávacími programy, ale především tvorba vlastního dokumentu, na kterém se podílí ředitelka, tým pedagogů, vhodné je, zúčastní-li se i ostatní zaměstnanci a rodiče. Tato skupina hraje důležitou roli i při konečné fázi, kdy je potřeba vytvořit plán evaluačních činností využitelný na úrovni školy i třídy.

Záleží na tvůrcích programu, na formulování jejich vize, množství nápadů a inspirace. Vize školu charakterizuje, poukazuje na kvalitu vzdělávání, není jen odrazem minulosti a současnosti, posouvá do budoucna. Prostředkem naplňování vize je vzdělávací obsah.

2.4.2 Tvorba vzdělávacího obsahu

Jádrem ŠVP (TVP) je vzdělávací obsah, který, jak stanovuje RVP PV, je uspořádán do integrovaných bloků. Integrované bloky (IB) mají podobu tématických celků, projektů, programů a podávají tak dítěti „učivo“ v souvislostech, ve vzájemně propojených blocích. Tento nový trend vzdělávání nahrazuje předchozí uspořádání do výchovných složek a stává se, pokud je dobře aplikován, pro dítě snadněji uchopitelným, přehlednějším.

Tématický celek chápe E. Svobodová (Raabe) jako integrovaný blok, jehož propojení zprostředkovává společné téma (často také námět nebo motiv), které je pro děti poutavé, známé a snadněji uchopitelné.

Téma je určitý problém, otázka, myšlenka, kterou se v celku zabýváme, zkoumáme ji, hledáme na ni různé úhly pohledu a různé odpovědi. Téma je jakousi nití, která se táhne celým celkem, propojuje ho a dodává mu smysluplnost. Např. Co dělat, když se člověk někde ztratí? Jak se chovat v lese? (Svobodová, Raabe)

Námět nebo motiv můžeme vnímat jako příběh, událost, která se nám stala (př. Ztratil jsem se v lese.), svátek nebo oslava, postava, obraz, atd. (Svobodová, Raabe).

Tyto pojmy jsou často zaměňovány, což nesnižuje kvalitu vzdělávání, ale orientace v pojmech může zvýšit propojenost a promyšlenost plánovaných celků.

Integrované bloky chápe VÚP (Manuál, 2005) jako stavební kameny, od kterých se odvíjí vytváření vzdělávací nabídky. Koncept uspořádání bloků je v „rukou“ pedagoga a vzhledem ke konkrétním situacím. Často vidíme souvislý popis, volný či různě strukturovaný text, soubor poznámek, tabulkový záznam, grafické schéma, atd. Nejčastěji využívaným způsobem je grafické znázornění pomocí „bublin“, tzv. myšlenkových map.

„Mapu většinou vytváříme ve dvou fázích. V první fázi nás „napadají“ nejrůznější „náměty“, všechno, co se k tématu hodí. Pokud si toto vše zaznamenáme, zjistíme, že přehled je neuspořádaný a že další rozvedení celku do konkrétních činností a výstupů ve vazbě na vzdělávací cíle je velmi komplikované. V druhé fázi tedy provedeme určitou analýzu původních „námětů“ (myšlenek), utřídíme je, zhodnotíme a vybereme dílčí témata, se kterými budeme dále pracovat, rozlišíme témata, činnosti,

výstupy, mapu „zprehledníme“ tak, aby směřovala k cílům, které jsme si v rámci tematického celku stanovily“ (Praktický průvodce TVP, 2006, s. 14).

Výzkumný ústav pedagogický (VÚP) doporučuje, že obsah „bublin“ by se měl dotýkat všech vzdělávacích oblastí, tzn., že vždy alespoň jedna činnost by měla směřovat ke každé z pěti oblastí.

„Mapa“ má pro nás spoustu výhod, například je názorná, proto před sebou neustále „vidíme“ hlavní cíle, kterých chceme dosáhnout.

Obsahová část integrovaných bloků by měla podle E. Svobodové (Raabe) přinést následující informace, a to název integrovaného bloku, cílové kategorie a stručně přiblížit činnosti. Pokud je tato část ve ŠVP navržena pouze orientačně, měl by ji doplňovat TVP s podrobněji rozpracovanou nabídkou. Důkladněji by se měl pedagog zabývat také volbou metod a organizačních forem.

Název integrovaného bloku

Jak nazvat svůj integrovaný blok? Touto problematikou se jistě zabývá nejedna ředitelka, či učitelka. Zde se budeme inspirovat E. Svobodovou (Raabe), která uvádí, že pojmenovat integrovaný blok je možné několika způsoby:

- celoročně nás může provázet jeden integrovaný blok, který je dále rozpracován do dílčích tematických celků, např. Integrovaný blok „Z pohádky do pohádky“,
- školní rok je rozpracován do dvou a více bloků, které mají mezi sebou vnitřní souvislost a dále se rozpracovávají do dílčích částí, např. tematické celky propojené jedním námětem – ročním obdobím (Podzim čaruje..., Zimní království..., Jaro je tu..., Těšíme se na léto...),
- větší množství témat vnitřně propojených, jejich počet se často blíží počtu měsíců v roce a je možné jejich další rozpracování po týdenních blocích, tato cesta může být pro někoho svazující, pro někoho vhodná a inspirativní, např. Dobrý den – první, druhý, třetí,..., Tak to je ta školka..., Umíme si pomáhat..., atd. V tomto případě jsou společným jmenovatelem socializační procesy na začátku roku a v obecnějším případě osobnostní a sociální výchova,
- další možností je výběr z několika integrovaných bloků, které jsou pouze doporučující a jejich zrealizování je na každé učitelce, ovšem je zde náročnější

hledat propustující prvek, např. ve škole s ekologickým zaměřením může být vzájemná souvislost patrná již z názvů IB, jako „Máme rádi zvířata, Co dělají ptáci v zimě, Jak voní les, Naše zahrádka“ aj.,

- jednou z variant je také volba jednoho zastřešujícího námětu, který je spíše vyjádřením filozofie školy, výběr témat je v kompetenci učitelk a záleží na jejich schopnosti pedagogické improvizace, na spolupráci při plánování a realizování a na odpovědnosti ve vztahu k dětem (jejich zájmům, potřebám), tato varianta vyžaduje více času stráveném na plánování, evaluaci a přípravě činností, které přinášejí dětem opravdový respekt jejich zájmů,
- poslední z navrhovaných možností je kombinace předchozích způsobů, příkladem je projektová činnost školy, na které se podílí všechny třídy a doplňují stávající projekty o tématické celky, které vycházejí ze zájmů a potřeb dětí.

2.4.3 Tvorba cílů

Integrovaný blok je pojmenován a nyní je potřeba stanovit si odpovídající cílovou kategorii.

Cíl, nebo-li vzdělávací cíl, je jedna z klíčových didaktických kategorií, vymezující jednak účel, záměr vzdělávání a dále výstup, výsledek vzdělávání (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

V rámci RVP PV jsme zmiňovali čtyři cílové kategorie, které odpovídají záměrům a výstupům, které jsou dále rozšířeny o úroveň obecnou (rámcové cíle a klíčové kompetence) a oblastní (dílčí cíle a dílčí výstupy).

Stanovení cílů vychází z různé úrovně obecnosti. Cíle na nejvyšším stupni pyramidy souvisí s pojetím člověka v daném společenském systému, nižší cíle nacházíme v kurikulárních dokumentech, např. Bílé knize a RVP PV, nejnižší stupeň odpovídá konkrétním cílům a jejich tvůrcům, tedy učitelkám. Prostor pro konkretizaci cílů se nabízí při přípravě učitelky na výchovu a vzdělávání. Často však dochází k záměně kategorií (Maňák, Janík, 2009).

Jasná cílová orientace a její konkretizace je úzce spjatá s volbou konkrétních aktivit. Jednotlivé činnosti jsou součástí vzdělávacího obsahu, který vytváří kompaktní, vnitřně propojený celek. V předškolním vzdělávání je volen způsob uspořádání do

vzdělávacích oblastí, přičemž „*je zachováno integrované pojetí respektující přirozenou celistvost osobnosti dítěte i jeho postupné začleňování se do životního a sociálního prostředí*“ (RVP PV, 2004, s. 12).

Vzdělávací cíle chápou někteří autoři jako představu o kvalitativních i kvantitativních změnách u jednotlivých dětí v oblasti kognitivní, afektivní a psychomotorické, ke kterým předškolní pedagog směřuje ve stanoveném čase v procesu výchovy a vzdělávání (Kalhous, Obst a kol., 2009). Jedná se o tzv. taxonomii vzdělávacích cílů, která dosud nebyla uzpůsobena pro potřeby předškolního vzdělávání.

Často slyšíme od učitelek, že plánování cílů je pouze administrativní práce navíc, ale díky této činnosti, jsme si vědomi toho, jaké možnosti nám ten daný celek nabízí a umožňuje nám to vhodnou volbu výukových metod, podmínek, prostředků a efektivních forem práce.

2.4.4 Plánování metod

V obecné charakteristice lze metodu chápat jako cestu k cíli. Pedagogický slovník ji definuje jako „*činnosti učitele vedoucí žáka (dítě) k dosažení stanovených vzdělávacích cílů*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 355). Existují různé klasifikace metod, my si uvedeme členění podle J. Maňáka (Kalhous, Obst a kol., 2009), které mohou být zdrojem pro plánování předškolního pedagoga:

Metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků – aspekt didaktický

1. Metody slovní:

- monologické metody (př. popis, vysvětlování, vyprávění),
- dialogické metody (př. rozhovor, diskuse, dramatizace),
- metody práce s knihou.

2. Metody názorně demonstrační:

- pozorování předmětů a jevů,
- předvádění (př. předmětů, modelů, pokusů, činností),
- demonstrace obrazů statických,
- projekce statická a dynamická.

3. Metody praktické:

- nácvik pohybových a pracovních dovedností,
- pracovní činnosti (př. na zahradě),
- grafické a výtvarné činnosti.

Metody z hlediska aktivity a samostatnosti dětí – aspekt psychologický

1. Metody sdělovací
2. Metody samostatné práce dětí
3. Metody badatelské a výzkumné

Struktura metod z hlediska myšlenkových operací – aspekt logický

1. Postup srovnávací
2. Postup induktivní
3. Postup deduktivní
4. Postup analyticko – syntetický

Varianty metod z hlediska fází vzdělávání

1. Metody motivační
2. Metody expoziční
3. Metody fixační
4. Metody diagnostické
5. Metody aplikační

Varianty metod z hlediska organizačních forem a prostředků – aspekt organizační

1. Kombinace metod s organizačními formami
2. Kombinace metod s prostředky

2.4.5 Plánování organizačních forem

Pod pojmem organizační forma se zpravidla chápe uspořádání vzdělávacího procesu, tedy vytvoření prostředí a způsob organizace činnosti učitelky a dětí. Spojení organizačních forem s vhodnými metoda je klíčem ke splnění cílů (Kalhoust, Obst a kol., 2009).

Nejčastěji využívané organizační formy v mateřské škole:

1. Individuální – je považována za nejstarší organizační formu používanou již ve starověku a středověku. Předpokládá se trvalejší kontakt učitelky s dítětem.
2. Hromadná – je dodnes všeobecně nejrozšířenější organizační formou. Učitelka pracuje s celou třídou, spíše se jedná o heterogenní skupinu dětí, kdy postupují všichni jednotně (hromadně). Pro společný postup a tento způsob vedení se používá také označení frontální výuka.
3. Skupinová a kooperativní – má snahu přizpůsobit vzdělávání individuálním potřebám a zájmům dětí. Rozdělení do skupin může mít různá hlediska (věk, druh činnosti, zájem dětí, pracovní tempo, dovednost spolupracovat, apod.). Při tomto způsobu práce s dětmi je větší prostor pro komunikaci a spolupráci dětí, dětí a učitelky, proto se užívá také označení kooperativní vzdělávání.
4. Projektová – v rámci této organizační formy jsou děti vedeny k větší samostatnosti při „řešení“ zadaného problému, který je pro ně určitým způsobem zajímavý, významný. Projekty mohou mít formu integrovaných témat, praktických problémů ze životní reality nebo praktických činností vedoucích k vytvoření „výrobku“.
5. Týmová – jedná se o různě strukturovaná seskupení, při kterých jsou zachovány stabilní kmenové skupiny dětí. Vytvoření týmu učitelek a jejich přiřazení ke skupinám dětí poskytuje jinou organizaci vzdělávání. V MŠ se jedná spíše o náznaky týmové organizační formy při společných akcích, kdy si tým učitelek vytvoří nabídku činností podle své „odbornosti“ a každá pracuje s určitou skupinou dětí (Kalhoust, Obst a kol., 2009).

2.4.6 Evaluace vzdělávacího programu

„Evaluace ŠVP PV klepe na dveře!“ Výstižný nadpis na titulní straně Zpravodaje pro mateřské školy ze září 2008 (s. 1) i pro současnost. Povinnost pracovat podle svého ŠVP mají školy od 1. 9. 2007 a z řad ředitelek MŠ se ozývají ohlasy na důsledné plnění již zmíněného titulku ze strany České školní inspekce (ČŠI). Co by měl ŠVP obsahovat podle RVP PV a jak při evaluaci postupovat, jsme si nastínili v předchozí kapitole. Nyní uvedeme určité doplnění, upřesnění.

V první řadě je potřeba provést kontrolu částí stanovených RVP PV. Již víme, které oblasti jsou problematické z hlediska hodnocení ČŠI a jejich bližší charakteristiku jsme nastínili výše.

Formální stránka dokumentu, o které jsme se dosud nezmínili, je další podstatnou oblastí, která vyžaduje pozornost.

Někteří tvůrci mohou mít potřebu vytvořit vysoce odborný dokument, který není ničím jiným než změtí pojmů a opsaných formulací. Citované části textu je potřeba náležitě označit jménem autora a názvem publikace, okopírované materiály mohou být přílohou vzdělávacího programu nebo pracovním materiálem pro učitelky. Více tvůrců je samozřejmostí, ovšem jednotnou úpravu a styl jazyka by měl zajistit jeden „editor“. Jiný pracovník může mít roli koordinátora, který vše iniciuje, vyhodnocuje a spolupracuje s editorem. Často jsou obě role spojeny osobou ředitele (Svobodová, Váchová, 2008).

Části, které se nám jeví jako nefunkční, je potřeba inovovat. Zpětná vazba, např. v podobě anonymního dotazníku pro zaměstnance, je možnou volbou nebo diskutujeme přímo a pojmenujeme kritická místa (Svobodová, Váchová, 2008).

Využít pro reflexi stávajícího stavu můžeme rodiče, postačí, když zodpoví tři zásadní otázky týkající se radosti dítěte z MŠ, důvodů proč se dítě do školy těší a naopak, na co se netěší. Krátký dotazník zabere málo času, proto lze předpokládat větší zastoupení odpovídajících respondentů (Svobodová, Váchová, 2008).

Je dobré rodičům vysvětlit důvod, proč se na ně obracíme, dát znění dotazníku na přístupné místo a požádat je, aby si v průběhu týdne našli několik minut na jeho vyplnění. Nedoporučuje se dávat jim dotazník domů, snadno se na něj zapomene“ (Svobodová, Váchová, 2008, s. 2). Výsledky nás informují o oblastech, které jsou ve

středu zájmu rodičů, na které je pohlíženo „z druhé strany“. Tento pohled nás může v mnohém překvapit a podkrýt, v čem je potřeba „přidat“, a co je naopak naší silnou stránkou, naznačují nám cestu našeho dalšího působení.

Obdobné postupy nám mohou dopomoci k vyhodnocení cílů stanovených v našem vzdělávacím programu, třeba dospějeme k názoru, že je potřeba některé cíle přehodnotit, změnit nebo úplně vyjmout. Také může nastat opačný efekt, který nás utvrdí o správnosti naformulovaných cílů.

K získání, co nejobjektivnější zpětné vazby je potřeba většího množství respondentů, a to jak z řad zaměstnanců, rodičů, tak ze strany „spolupracujících subjektů“, jako jsou například základní školy.

Jednou ze stěžejních částí vzdělávacího programu, která vyžaduje důkladné zhodnocení, je obsah vzdělávání, tedy systém integrovaných bloků. Pokud ostatní části vytvořila ředitelka sama, zde by měl být cítit „týmový duch“ celého personálu, zda-li ne, je potřeba získat zpětnou vazbu. Výzkumný ústav pedagogický v Praze (Manuál, 2005) uvádí, že evaluace integrovaného bloku by měla být průběžně prováděná činnost, která zhodnotí celkový průběh, zvolené metody a postupy a zejména vzdělávací přínos, tedy to, co si děti odnášejí dál a následně je potřeba vyvodit praktické závěry pro další práci. Dále je v Manuálu k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy (2005) popsáno, že není potřeba dělat složité záznamy, ale postačí důležité poznámky, postřehy, podněty pro další plánování a zkušenosti z evaluace zaznamenat do svých plánů.

„Dobrý program by měl být otevřeným dokumentem, který – právě na základě evaluačních činností – umožňuje proměnu, zkvalitňování a další příznivý rozvoj školy (Manuál, s. 18). Manuál (2005) také uvádí, že ŠVP je závazný pro celou mateřskou školu, a tedy i východiskem a oporou pro práci jednotlivých tříd a jejich pedagogů.

2.4.7 Shrnutí

Tvorba vzdělávacího programu není jen vytvořením dokumentu, který slouží jako informační materiál pro inspekci, zřizovatele, rodiče, ale jeho přínos je především vzdělávací. Při zamyšlení nad obsahem takového dokumentu, byly výchozím bodem otázky E. Walterové, které v sobě zahrnují vše potřebné, aby mohl vzniknout „ideální“ vzdělávací program.

V první otázce „proč“ jsme nastínili cestu vytváření vize, filozofie a blíže se podívali na tvorbu cílů. Terminologicky jsme vyjasnili cílové kategorie, avšak jasně nestrukturovali, co v kterém věku u dítěte rozvíjet. Otázka „kdy“ nebyla v předchozím textu zodpovězena. Jedná se o děti ve věku zpravidla od tří let do nástupu do povinného vzdělávání. Blížší specifikace vzhledem k věku je v rukou vzdělaného a zkušeného pedagoga.

S tím souvisí i otázka „koho“, jedná se o charakteristiku dítěte v preprimárním věku. Tento výčet by mohl být nekončícím procesem, každé dítě je individualita a každá učitelka by měla vycházet z úrovně vývoje daného dítěte. V dnešní době problematičtější otázkou vzhledem k počtu dětí na třídě.

Nejobsáhleji jsme se věnovali otázce „co“. Obsah vzdělávacího programu je z části stanoven nadřazenými dokumenty a z části je v kompetenci zaměstnanců školy. Vzdělávací obsah jako jeho specifická část, je také částí nejproblematictější (podle ČŠI), proto byla rozebrána poněkud podrobněji.

V dalších částech práce jsme plánovali metody a organizační formy, a tím jsme objasnili otázku „jak“. Jednalo se pouze o doporučení. Autorů, kteří definují metody a postupy je větší množství, v této otázce jsme vycházeli z praxe a studia odborné literatury. „Za jakých podmínek“, tato otázka má velké pole zaměření. Lehce jsme se dotkli legislativního rámce, další okruhy je možné zjistit rozborem, který jsme doporučovali provést před tvorbou vzdělávacího programu, a tím zjistit slabé a silné články organizace, ze kterých lze dále vycházet.

Poslední otázkou „s jakými očekávanými efekty“, kdy se dostáváme do oblasti evaluace, stanovení kritérií, volby nástrojů a způsobů procesu hodnocení. V kapitole evaluace vzdělávacího programu naznačujeme možnosti postupu, jehož výsledným

produktem bude dokument se všemi náležitými částmi, řádný po formální i terminologické stránce.

Problematika plánování vlastního kurikula je záležitostí dlouhodobější přípravy a v předcházejícím textu jsme se snažili některé zásadní otázky naznačit, nevyčerpali jsme je však zcela. Záměrem celého našeho úsilí, bylo nalezení cenných podkladů pro vytvoření optimálního kurikula předškolního vzdělávání.

2.4.8 Charakteristika optimálního kurikula předškolního vzdělávání

Při „tvorbě“ kurikula předškolního vzdělávání, jsme směřovali k jeho optimální podobě, která vycházela z odborné literatury, metodických příruček a praktických zkušeností z různých zdrojů. Pojem optimální kurikulum chápeme jako kurikulum doporučené.

Obecně jsme se věnovali kurikulu předškolní výchovy, specifikace postupně vedla ke školnímu, třídnímu vzdělávacímu programu. Abychom směřovali k cíli této práce, volíme dostupnější z obou programů a snadněji zjištěnou vazbu na profesní přípravu učitelky, tedy třídní vzdělávací program. Zaměříme se na obsahovou část TVP, která vychází z doporučené struktury ŠVP obsažené v RVP PV, semináře Z. Bečvářové věnované problematice zpracování třídních, školních a hodnotících dokumentů ve vztahu k RVP PV a otázek E. Walterové.

Na základě těchto poznatků jsme vybrali obecnější východiska, která budou zdrojem pro praktickou část.

Obsahová část optimálního (doporučeného) třídního vzdělávacího programu

Základní identifikační údaje

- název třídy
- zaměření (profilace třídy a její důvody)
- počet dětí, jejich věkové složení
- jmenný seznam dětí (včetně značek)
- specifika dětí (odklady povinné školní docházky, specifické vzdělávací potřeby, zákazy v oblasti stravování, činnostní)

Personální podmínky

- jména učitelek, popř. jejich kvalifikace

Organizace

- rutinní činnosti – např. postupy při úklidu hraček, organizace dne (hygieny, stolování, komunitního kruhu, ...)

Věcné podmínky

- výraznější specifika třídy (prostorové, věcné vybavení, nadstandard i nedostatky)

Vzdělávací obsah (v podobě integrovaného bloku vycházející ze ŠVP)

- název integrovaného bloku (názvy podtémat, specifikace námětu)
- záměry učitelek, cíle vzhledem k dětem
- nabídka činností
- plánované metody
- plánované organizační formy
- výstupy v podobě kompetencí
- možná rizika
- evaluace integrovaného bloku (IB)

II. Praktická část

3. Úvod a cíl výzkumu

Již nějakou dobu diskutovaná otázka kvalifikačních předpokladů učitelky mateřské školy vybízí k zamyšlení nad spojením přípravného vzdělání a profesních kompetencí.

Každý pedagog má povinnost se dále vzdělávat, ať už v podobě účasti na kurzech, seminářích, v rámci studia na vysokých školách, či formou samostudia. Má však tento profesní růst odezvu v jeho každodenní práci?

Není v našich silách a ani záměrem, postihnout vše, co je spojeno s pedagogickou činností, v centru pozornosti je kurikulum a učitelka jako zpracovatelka.

Hlavním záměrem práce je zjistit, zda a v čem může předchozí profesní příprava učitelky pozitivně ovlivnit tvorbu vlastní pedagogické dokumentace.

Výzkumný cíl: Rozborem a analýzou třídních vzdělávacích programů (TVP) zjistit, do jaké míry ovlivňuje předchozí vzdělání učitelky tvorbu vlastní pedagogické dokumentace.

Stanovením dílčích cílů a jejich zdůvodněním budeme směřovat k naplnění cíle výzkumného.

Hypotéza:

Jak se projeví předchozí profesní příprava učitelky do tvorby třídních vzdělávacích programů?

3.1 Rozbor a charakteristika vybraného vzorku TVP

Dílčí cíl 1: Analyzovat a charakterizovat vybraný vzorek TVP z hlediska stanovených kritérií⁹, zjistit „kvalitu“ obsažených informací a přiřadit odpovídající měřitelnou hodnotu.

Zdůvodnění: Kvantitativní analýzou dosáhnout „bodového“ ohodnocení jednotlivých TVP, které umožní jejich srovnání.

3.2 Komparace vybraného vzorku TVP

Dílčí cíl 2: Srovnat třídní vzdělávací programy na základě předcházející obsahové analýzy a vytvořit jejich hierarchii.

Zdůvodnění: Výsledné srovnání povede k vydělení TVP, které se svým obsahem nejvíce blíží optimálnímu kurikulu předškolního vzdělávání¹⁰.

3.3 Vyhodnocení dotazníků od učitelek

Dílčí cíl 3: Zjistit spojení mezi konkrétním TVP a jeho zpracovatelkou z hlediska vazby na přípravné vzdělání.

Zdůvodnění: Zodpovězené otázky naznačí vzdělanostní předpoklady nutné pro tvorbu pedagogické dokumentace.

⁹ Viz. Metodika výzkumu

¹⁰ Viz. kapitola Charakteristika optimálního kurikula předškolního vzdělávání

4. Metodika výzkumu

4.1 Výzkumný vzorek

Získaných čtrnáct třídních vzdělávacích programů pochází z různých částí České republiky, zastoupena je především Praha, dále kraj Ostravský, Jihočeský, Olomoucký a Středočeský.

Zpracovatelky dosáhly jak středoškolského, tak vysokoškolského vzdělání a jejich praxe se pohybuje od 2 do 24 let. Byly oslovovány pouze učitelky s plnou kvalifikací pro předškolní vzdělávání. Návštěvnost dalšího vzdělávání v podobě kurzů zaměřených na kurikulární problematiku nebyla příliš vysoká, pouze osm absolvovaných seminářů, z nichž čtyři vykonala jedna učitelka.

I přesto, že má být TVP výsledkem práce obou kolegyně na třídě, tento vzorek je z velké části dílem vždy jedné učitelky. Důvody jsou různé, snížený úvazek druhé kolegyně, začínající učitelka, práce s ředitelkou na třídě, či větší inklinace k tomuto druhu činnosti.

Výzkumný vzorek je různorodý, proto dává předpoklad objektivního získání informací.

4.2 Výzkumná metoda

4.2.1 Rozbor a charakteristika vybraného vzorku TVP

Výzkumnou metodou byla obsahová analýza písemných dokumentů. Předmětem zkoumání byly písemné dokumenty – třídní vzdělávací programy. Kvalitativní obsahová analýza byla uskutečněna jednoduchým rozbořením obsahu dokumentů vzhledem ke kategoriím doporučeného kurikula předškolního vzdělání¹¹ s akcentem na cílové kategorie. Hlubší rozbor cílů vycházel ze stanovených kritérií. Směrodatný byl RVP PV, definované dílčí cíle a dílčí výstupy. Zásadní podmínkou pro předpokládané naplnění cílů byla vhodně zvolená vzdělávací nabídka, tedy činnosti.

¹¹ viz. kapitola Charakteristika optimálního kurikula předškolního vzdělávání

Stanovená kritéria:

- Odpovídají cíle a jejich strukturace požadavkům RVP PV?
- Směřuje plánovaný integrovaný blok k naplnění cílů?

Kvantitativní rozbor dokumentů navázal na předchozí analýzu a probíhal podle stanovených kategorií obsahu doporučeného kurikula předškolního vzdělávání. Údaje ve čtrnácti vzdělávacích programech byly zaznamenány do tabulek a stanovena procentuální hodnota plnění vzhledem k obsahovým kategoriím optimálního kurikula předškolního vzdělávání.

Shrnující tabulka, kde byla vyjádřena četnost a procentuální hodnota jednotlivých kategorií v TVP poukazuje na jejich významovou rovinu vzhledem ke zpracovatelkám TVP.

4.2.2 Komparace vybraného vzorku TVP

Výsledný relativní počet (procento) zastoupení obsahových kategorií optimálního kurikula předškolního vzdělávání ve zkoumaných třídních vzdělávacích programech byl porovnán s obsahem doporučeného kurikula, zjištěn procentuální rozdíl a tabulkově zpracována jejich hierarchie, od TVP, který se nejvíce blíží optimálnímu kurikulu po TVP s nízkou obsahovou shodou. **Výzkumnou metodou** byla komparativní analýza a porovnáváním jevem byly obsahové kategorie. Porovnávací jednotkou byla procenta, kdy 100% odpovídalo obsahu optimálního kurikula předškolního vzdělávání.

4.2.3 Vyhodnocení dotazníků

Zde byl **výzkumnou metodou** dotazník, který tvořily tři otázky blíže specifikující profesní přípravu učitelky. První se týkala pedagogické praxe, druhá dosaženého vzdělání a třetí dalšího vzdělávání v oblasti kurikulárních dokumentů. Jednalo se o otevřené otázky v následujícím znění:

1. Kolik let působíte v předškolním vzdělávání (počet let praxe)?
2. Jaké je Vaše dosažené vzdělání?
3. Jaké konkrétní kurzy, školení v rámci dalšího vzdělávání zaměřené na problematiku kurikula jste absolvovala?

5. Výsledky výzkumu

5.1 Rozbor a charakteristika vybraného vzorku TVP

5.1.1 Třídní vzdělávací program č. 1

Učitelka - vysokoškolské vzdělání, 20 let praxe

Tento třídní vzdělávací program má formu komplexního dokumentu. Úvodní strana obsahuje školní rok, pro který je TVP určen, dále třídu a její název. Motivačně je zastřešen básní a postavou „krtečka“. Obsahově je členěn do šesti částí: charakteristika třídy, charakteristika podmínek, zásady a pravidla ve třídě, záměry TVP, obsahová nabídka TVP, evaluace.

Charakteristika třídy je obecná, specifikuje věk dětí, skupinu a učitelky. Zajímavé je věkové složení třídy v rozmezí od dvou do pěti let z důvodu nižšího počtu dětí v obci. Jedná se tedy o třídu heterogenní, počet zapsaných dětí je 19. Věkově smíšené třídy jsou náročnější na organizaci vzdělávání i jednotlivé přípravy, ovšem počet dětí považujeme za optimální. Zaměření obou učitelek na prosociální a tvořivé činnosti se odráží ve výzdobě třídy i šatny, jedna z učitelek inklinuje více k dramatickým činnostem, druhá k hudebním. Přístup učitelek k dětem vyznívá z TVP obdobně (snaha o partnerský přístup), vhodná je i jejich různá specializace aktivit, předpokladem je vzájemné doplňování a rozvíjení dítěte komplexně.

V charakteristice podmínek se učitelky zabývají věcnými podmínkami, kde je blíže popsán prostor třídy s jednotlivými „koutky“ a místnostmi, dále pak životosprávou, psychosociálními podmínkami, organizací, řízením mateřské školy a spoluúčastí rodičů. Při četbě této části máte pocit upřímné snahy učitelek o individuální přístup k dětem i komunikaci a domluvu s rodiči. Důraz je kladen na postupné osamostatňování dítěte především v oblasti sebeobsluhy – u stolování, oblékání, při hře i pohybu ve třídě.

Pravidla organizační, vzájemné komunikace a společná pravidla chování jsou ve většině případů vyložena v podobě cílů. Organizace je z našeho pohledu dosti náročná, především pro učitelku na celý úvazek (druhá učitelka na poloviční úvazek). Jeden

týden se obě učitelky překrývají, alespoň na pobyt venku, či při obědě, další týden vypomáhá uklízečka.

Třídní vzdělávací program je svým obsahem zaměřen na ekologickou výchovu, ochranu životního prostředí, spolupráci se základní školou, ale také prosociálně. Spolupráce se ZŠ (základní školou) vychází z propojenosti obou budov, je možné, že mateřská škola spadá pod ZŠ, ovšem z textu to nevyčteme.

Obsahová nabídka TVP je složena z 10 témat – integrovaných celků, podtémat, konkrétních cílů a činností uvedených v myšlenkových mapách. Časový harmonogram není předem určen, vše vychází z potřeb a zájmů dětí. Deset témat odpovídá 10 „lístkům sedmikrásky“, které pravděpodobně vycházejí ze ŠVP. Většina z nich je poeticky laděná a směřuje k ekologické výchově, př. *„příroda je mocná čarodějka, tajemství oblohy a mraku, kouzlo pohádek a příběhů v čase sněhových závějí“* (TVP č. 1), apod.

Zaměříme se například na druhý lístek *„příroda je mocná čarodějka“* (TVP č. 1) a sledujme vazbu na cíle. V rámci podtématu *„ti podzimní strašáci, nejsou žádní bubáci“* (TVP č. 1) nalezneme cíle, které zní:

- *„rozvoj schopnosti pojmenovat náladu či emoci, kterou prožíváme“* (TVP č. 1) (u aktivity „ochutnávka“ je uvedeno vyjádření pocitů, tedy můžeme předpokládat plnění cíle),
- *„rozvoj schopnosti nebát se hovořit a respektovat názor ostatních“* (TVP č. 1) (tento cíl je možné plnit v jakékoliv činnosti, kde dochází ke komunikaci, v mapě námětů je několikrát uveden komunitní kruh),
- *„posilování schopnosti spolehnout se na druhého při prosociálních hrách“* (TVP č. 1) („výroba korálů z brambor“, u této činnosti je dodatek – sestavování ve dvojicích, kde je předpoklad kooperativní činnosti)
- *„zjišťování znalostí barev u dětí“* (TVP č. 1) (vybarvování grafického listu s krtečkem),
- *„seznamování se stromy a keři a jejich plody“* (TVP č. 1) (výlety),
- *„učit se poznat a pojmenovat zeleninu“* (TVP č. 1) (komunikace o tom, co dáme do zeleninového salátu, pojmenování zeleniny v košíku),

- „seznamování s texty vztahující se k podzimu“ (TVP č. 1) (několik říkanek, pohádek s podzimní tematikou, př. Kopu, kopu brambory, pohádka O veliké řepě),
- „rozvoj poznatků o přírodě a přírodninách, jejich barvách, tvarech“ (TVP č. 1) (výroba strašáka z brambory),
- „rozvoj schopností vytvářet fantazijní obrazy“ (TVP č. 1) (vymyšlení jmen pro strašáky),
- „posilování schopnosti tvořivě pracovat s přírodními materiály – přírodní strašidýlka“ (TVP č. 1) (spíše obecný cíl, lze zařadit větší množství činností, např. výroba strašáka z brambory),
- „kultivace smyslového vnímání při hmatových, sluchových, chuťových i zrakových hrách a činnostech“ (TVP č. 1) (smyslové hry),
- „poznávání tvořivé dramatiky“ (činnosti spojené se strašáky, dramatické činnosti spojené s výtvarnými),
- „rozvoj pohybových schopností – převaly, poskoky vpřed a vzad, na jedné noze, přes překážky“ (TVP č. 1) (pohybové hry, zde se můžeme pouze domnívat, že byl stanovený cíl splněn, nutnost popisu realizace pohybových aktivit).

První, co nás zaujme, je velké množství stanovených cílů, které odpovídá jednomu týdnu. Vazba cílů na plánované činnosti (jejich výběr je uveden v závorkách za cíli) je u některých spojení více zřejmá, u několika to lze pouze předpokládat. Souhrnně můžeme říci, že daný IB směřuje k naplnění cílů. Autorka při definování cílů používá aktivní slovesa ve formě seznamování, sledování, vytváření, rozvoj, atd., nedochází k záměně cílů a kompetencí.

Snaha o zveršování podtémat někdy vede k ne zcela zdařilému výsledku, př. „*Krtečku vstávej, s námi si Vánoce užij*“, jindy podněcuje dětskou fantazii, př. „*ti podzimní strašáci, nejsou žádní bubáci, dráček s listem tancuje, z podzimu se raduje*“ (TVP č. 1).

Hodnocení je na dvou úrovních, a to společně s dětmi a vlastní hodnocení učitelek. Hodnotí se písemně, podle předem stanovených kritérií.

Velmi srozumitelně a hlavně uceleně na nás působí celý TVP označený číslem jedna. I přes nemožnost porovnání se ŠVP, je nám jasný záměr, cílové kategorie

i propracovaný systém, kdy učitelky v závěru každého bloku odpovídají na stanovené otázky.

Tabulka č. 2: Rozbor TVP č. 1 vzhledem k obsahu optimálního kurikula předškolního vzdělávání

Obsah optimálního kurikula		TVP č. 1	
Kategorie		Zastoupení kategorií (ano/ne)	Zastoupení kategorií (v %)
Základní identifikační údaje (alespoň 2 z 5ti)		Ano	8,3
Personální podmínky		Ano	8,3
Organizace		Ano	8,3
Věcné podmínky		Ano	8,3
Vzdělávací obsah	název integrovaného bloku	Ano	8,3
	záměry učitelek, cíle vzhledem k dětem	Ano	8,3
	nabídka činností	Ano	8,3
	Plánování metod	Ne	0
	plánování organizačních forem	Ne	0
	výstupy v podobě kompetencí	Ne	0
	možná rizika	Ne	0
evaluace IB	Ano	8,3	
Celkem (zaokrouhleno na celá čísla)		8 ano	66

Komentář k tabulce č. 2:

Z dvanácti obsahových kategorií uvedených v ideálním kurikulu je v třídním vzdělávacím programu číslo 1 obsaženo 8, tzn. základní identifikační údaje (název třídy, její zaměření, počet dětí, věkové složení i specifika dětí), personální podmínky (jména učitelek, jejich zaměření), organizace (denní režim i pravidla) a celková charakteristika podmínek, tedy i věcných.

Vzdělávací obsah je tvořen z názvu integrovaného bloku, konkrétních cílů a evaluace. Nabídka činností je zpracovávána průběžně v myšlenkových mapách. Není zde zmínka o plánování metod a organizačních forem, očekávaných výstupech a možných rizicích.

Výsledné údaje vypovídají, že 8 kategorií je v TVP č. 1 obsaženo, 4 nikoliv, tedy z 66% je tento program shodný s optimálním kurikulem předškolního vzdělávání. Všechny zastoupené „záporné hodnoty“ se vyskytují ve vzdělávacím obsahu, jedná se o rizika a kompetence, u plánování metod a organizačních forem je zmínka, že se řídí ŠVP.

5.1.2 Třídní vzdělávací program č. 2

Učitelka – vysokoškolské vzdělání, 4 roky praxe

Tento třídní vzdělávací program je chápán jako příloha školního vzdělávacího programu, s titulní stranou, kde je uveden název mateřské školy, zpracovatelka a datum vytvoření.

První strana podává stručnou analýzu třídy, počet dětí je 28 a jedná se o heterogenní skupinu ve věku 3 – 7 let. Zpracovatelka neuvádí děti, ale „žáky“, což je pro danou věkovou kategorii neobvyklé. Obecněji jsou uvedeny oblasti rozvoje osobnosti se zaměřením na individuální přístup k dětem ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Prostředkem k naplňování cílů jsou především pohybově dramatické činnosti.

Vzdělávací obsah je uspořádán do deseti témat (podle zpracovatelky se jedná o témata, pokud vycházíme z definice od E. Svobodové, formulace odpovídá námětům) s jedním zastřešujícím tématickým celkem „*DO POHÁDKY S KAŠPÁRKEM ROLNÍČKOU*“ a každý měsíc je dále členěn na čtyři až pět „*podtémat*“, přesněji motivů. Z předchozího můžeme vyvozovat, co námět, to jeden týden. Ač jsou společným jmenovatelem TVP pohádky, velké množství motivů předznamenává jejich nevyčerpání do hloubky.

Týdenní plány jsou vymezeny „*tématem, podtématem*“ (TVP č. 2), cílovou kategorií, jazykovou chvilkou, procvičováním grafomotoriky, naplánovanými činnostmi, akcemi školy a hodnocením ve smyslu „*Co se podařilo, nepodařilo?*“ (TVP č. 2).

Uvedené „*dílčí cíle předškolního vzdělávání*“ (TVP č. 2) směřují k oblastem RVP PV, v každém bloku je tedy pět cílů, které odpovídají úsilí pedagoga rozvíjet dítě

po stránce biologické, psychologické, interpersonální, sociálně – kulturní a environmentální. Formulace dílčích cílů ve vybraném IB „*Pohádkové princezny*“ (TVP č. 2) je následující:

- „*Umět manipulovat s drobnými předměty při činnostech v MŠ.*
- *Umět projevit své pocity a rozpoznat emoce kamaráda.*
- *Respektovat názory a potřeby druhého.*
- *Aktivně užívat společensky žádoucí chování.*
- *Pozorovat změny v přírodě za zimního období“ (TVP č. 2).*

Předložené dílčí cíle jsou vyjádřeny se slovesem v infinitivu, což v některých případech může vést k záměně cílů za kompetence. Když si položíme otázku: „Co dítě zpravidla na konci předškolního období dokáže?“, odpovědět si můžeme také takto: „*Respektovat názory a potřeby druhého. Aktivně užívat společensky žádoucí chování*“ (TVP č. 2).

Každý dílčí cíl je uveden u příslušného celku, kde je výčet činností na daný týden, př. „*ukládání a navlékání barevných korálků, činnosti se stavebnicemi, stolní hry*“ (TVP č. 2). Cíl z oblasti Dítě a jeho tělo, „*Umět manipulovat s drobnými předměty při činnostech v MŠ*“ (TVP č. 2), směřuje k naplnění.

Evaluace úspěšnosti TVP je prováděna půlročně s vazbou na kritéria:

- „*Jak jsou děti motivovány v pohybových činnostech, jejich kvalita a osvojení si poznatků o těle a jeho zdraví?*
- *Jak je rozvíjeno a zpřesňováno smyslové vnímání a přechod od názorného myšlení k myšlení logickému?*
- *Jak je posilováno prosociální chování ve vztahu k druhému (rodina, MŠ)?*
- *Jak jsou rozvíjeny základní kulturně společenské postoje, návyky a dovednosti dítěte?*
- *Jak jsou vedeny k zájmu při spoluvytváření zdravého a bezpečného prostředí a k ochraně dětí před nebezpečnými vlivy?“ (TVP č. 2)*

Tabulka č. 3: Rozbor TVP č. 2 vzhledem k obsahu optimálního kurikula předškolního vzdělávání

Obsah optimálního kurikula		TVP č. 2	
Kategorie		Zastoupení kategorií (ano/ne)	Zastoupení kategorií (v %)
Základní identifikační údaje (alespoň 2 z 5ti)		Ano	8,3
Personální podmínky		Ano	8,3
Organizace		Ne	0
Věcné podmínky		Ne	0
Vzdělávací obsah	název integrovaného bloku	Ano	8,3
	záměry učitelek, cíle vzhledem k dětem	Ano	8,3
	nabídka činností	Ano	8,3
	plánování metod	Ne	0
	plánování organizačních forem	Ne	0
	výstupy v podobě kompetencí	Ne	0
	možná rizika	Ne	0
evaluace IB	Ano	8,3	
Celkem (zaokrouhleno na celá čísla)		6 ano	50

Komentář k tabulce č. 3:

Shoda s doporučeným kurikulem je 50%, tedy 6 kategorií je součástí tohoto programu, a to základní identifikační údaje, personální podmínky a čtyřikrát vzdělávací obsah (název IB, nabídka činností, cíle a evaluace).

Výsledná odpověď „ne“ byla použita u kategorií organizace, věcné podmínky, kompetence, plánování metod, organizačních forem a možná rizika.

5.1.3 Třídní vzdělávací program č. 3

Učitelka – vysokoškolské vzdělání, 15 let praxe

Tento program je bez titulní strany, neobjevuje se zde charakteristika třídy, údaje o tom, kdo TVP vypracoval, ani v jaké mateřské škole působí.

Dle autorky jsou „*témata*“ (TVP č. 3), která „vyhlízejí“ jako náměty, a „*podtémata*“ (TVP č. 3) (činnosti) plánovány na konkrétní týden.

Obsahem je vzdělávací nabídka a k ní příslušející očekávané výstupy, vše uspořádané do tabulky se dvěma sloupci a pěti buňkami, zřejmě odpovídající pěti dnům v týdnu. Očekávané výstupy nemají správnou formulaci: „*správný úchop, reakce na změnu melodie, tempa, radost z pohybu, jemná motorika*“ (TVP č. 3), v tomto znění se spíše jedná o obsah, učivo. „*Jemná motorika*“ (TVP č. 3) nám neříká nic konkrétního, pouze obecné směřování pedagoga. „Rozvoj jemné motoriky“ už lze chápat jako cíl, který můžeme naplnit v těchto činnostech – „*výroba ježka, výroba ovoce z modelíny*“ (TVP č. 3). V jiném případě učitelka zaměňuje cíle za kompetence: „*získávat poznatky o přírodě, poznávání a rozlišování lesních plodů, stromů*“ (TVP č. 3). Tento cíl je učitelkou uveden v kategorii kompetence.

Vzdělávací nabídka je různorodá a dává návrhy činností, které prostupují celým dnem. Nástin evaluace zde nenacházíme.

Tabulka č. 4: Rozbor TVP č. 3 vzhledem k obsahu optimálního kurikula předškolního vzdělávání

Obsah optimálního kurikula		TVP č. 3	
Kategorie		Zastoupení kategorií (ano/ne)	Zastoupení kategorií (v %)
Základní identifikační údaje (alespoň 2 z 5ti)		Ne	0
Personální podmínky		Ne	0
Organizace		Ne	0
Věcné podmínky		Ne	0
Vzdělávací obsah	název integrovaného bloku	Ano	8,3
	záměry učitelek, cíle vzhledem k dětem	Ne	0
	nabídka činností	Ano	8,3
	plánování metod	Ne	0
	plánování organizačních forem	Ne	0
	výstupy v podobě kompetencí	Ano	8,3
	možná rizika	Ne	0
evaluace IB	Ne	0	
Celkem (zaokrouhleno na celá čísla)		3 ano	25

Komentář k tabulce č. 4:

Finální čísla zní: 9 neuvedených kategorií, tzn. základní údaje, jména učitelek na třídě, organizace, podmínky, záměry a cíle, plánování metod a organizačních forem, možná rizika, evaluace a na opačné straně 3 „ano“, tedy 25% shoda s ideálním kurikulem (název integrovaného bloku, nabídka činností, kompetence).

5.1.4 Třídní vzdělávací program č. 4

Učitelka – středoškolské vzdělání, 22 let praxe

Opět nemáme hlubší znalost charakteristiky třídy, nenalezli jsme informace o zpracovateli, dokonce ani členění na měsíce.

Vzájemně se zde propojují náměty, témata, která nejsou časově ohraničená. Vzhledem k definování cílů a činností, které mají obecnější povahu, může se jednat i o měsíční integrovaný blok. Tématem IB je „*Sáňky, ty totiž do kopce nejedou*“ a motivem tohoto celku jsou „*zimní hry a sporty, zimní oblečení*“ (TVP č. 4).

Jednotlivé činnosti jsou uváděny směrem k složkám výchovy. Pod zkratkami RV – rozumová výchova, RP – rozumové poznávání, MP – matematické představy, LV – literární výchova, HV – hudební výchova, TV – tělesná výchova, PV – pracovní výchova a VV – výtvarná výchova.

Cílová rovina je uvedena v horní části listu:

- „*rozvíjení smyslu pro rytmus, napodobování pohybů podle instrukcí*
- *rozšiřování slovní zásoby*
- *vytváření povědomí o bezpečnosti a ochraně zdraví*
- *vzájemná pomoc a respektování druhého (umět o pomoc požádat, ale i odmítnout)*
- *rozvíjení sebeobslužných činností (oblékání, stolování, hygiena)*“ (TVP č. 4)

Formulace cílů odpovídá RVP PV. Jejich obecnější vyznění přináší problematičtější určení jejich naplnění v podobě činností. Rozvíjet sebeobslužné činnosti můžeme prakticky během celého dne, při oblékání, svlékání, během dopoledního, poledního i odpoledního stolování, apod. Je však otázkou, zda tomu učitelka napomohla, tedy dala dětem prostor, aby tyto činnosti zvládly samostatně? Jelikož nepředpokládáme, že všechny přítomné děti oblékla sama, mohlo k naplnění tohoto cíle dojít běžnými aktivitami v mateřské škole. „Oříškem“ je realizace cíle spojeného s respektem k druhému, přesné aktivity nenacházíme, pomohla by jeho konkretizace: Verbální komunikací vyjádřit žádost o pomoc, odmítnutí pomoci ať směrem k dospělému, tak k jinému dítěti. I přes konkretizaci cíle nenacházíme

odpovídající činnosti. U dalších cílů je jejich naplnění zřejmější. „Rozvíjení smyslu pro rytmus“ (TVP č. 4) nacházíme v činnosti „rytmizace slov“ (součástí LV), „napodobování pohybů podle instrukcí“ (TVP č. 4) v tělesné výchově, kde mají děti napodobit pohyb spojený se zpevněním a uvolněním těla, „rozšiřování slovní zásoby“ (TVP č. 4) v tématické četbě a popisu podle obrázku, „vytváření povědomí o bezpečnosti a ochraně zdraví“ (TVP č. 4) souvisí s motivem „Jak se oblékáme v zimě?“, realizované v rozumové výchově, zřejmě prostřednictvím komunikace s dětmi, není blíže specifikováno.

Nedozvídáme se nic o systému hodnocení, ani o očekávaných výstupech.

Tabulka č. 5: Rozbor TVP č. 4 vzhledem k obsahu optimálního kurikula předškolního vzdělávání

Obsah optimálního kurikula		TVP č. 4	
Kategorie		Zastoupení kategorií (ano/ne)	Zastoupení kategorií (v %)
Základní identifikační údaje (alespoň 2 z 5ti)		Ne	0
Personální podmínky		Ne	0
Organizace		Ne	0
Věcné podmínky		Ne	0
Vzdělávací obsah	název integrovaného bloku	Ano	8,3
	záměry učitelek, cíle vzhledem k dětem	Ano	8,3
	nabídka činností	Ano	8,3
	plánování metod	Ne	0
	plánování organizačních forem	Ne	0
	výstupy v podobě kompetencí	Ne	0
	možná rizika	Ne	0
	evaluace IB	Ne	0
Celkem (zaokrouhleno na celá čísla)		3 ano	25

Komentář k tabulce č. 5:

Ve třech stanovených bodech je soulad s doporučeným kurikulem, tj. v názvu integrovaného bloku, ve stanovení záměrů a cílů a v nabídce činností. Z toho vyplývá 25% úspěšnost, která se týká především vzdělávacího obsahu.

Nesoulad je v neuvedení určitých identifikačních údajů, personálního obsazení, organizace, věcných podmínek, plánovaných metod a forem organizace, možných rizik, očekávaných výstupů a evaluace.

5.1.5 Třídní vzdělávací program č. 5

Učitelka – středoškolské vzdělání, 15 let praxe

„*Záhady našeho světa*“ (TVP č. 5) je zastřešujícím tématem celého roku v tomto třídním vzdělávacím programu určeném pravděpodobně třídě „Berušek“ (blíže bez věkového určení). Podtéma „*Školka plná překvapení*“ (TVP č. 5) je specifikováno na období dvou měsíců.

V rozsahu čtyř stran se setkáme s definováním cílů pro dítě, cílů pro učitelku, očekávaných výstupů a rizik v jedné části. Dále zde nacházíme cíle v oblastech podle RVP PV (Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost a Dítě a svět). Množství cílů navržených na dvouměsíční blok není nereálné splnit, ale dané členění vykazuje nejednotnost. Učitelka uvádí zvlášť cíle směrem k dítěti a zvlášť cíle v oblastech.

Následující přehled cílů uvedeme v původní verzi (kurzívou). Současně se zaměříme na jejich možné plnění, tedy k vybraným cílům připojíme odpovídající činnosti.

„*Cíl pro dítě:*“

- *seznámit děti s pravidly třídy, společenského chování, rozvíjet sociální citlivost, toleranci, komunikaci mezi vrstevníky i mladšími dětmi*

- *poznávat sebe sama a rozvíjet pozitivní city k vlastní osobě i k ostatním dětem, dospělému*
- *vytvářet vztah k místu a prostředí, ve kterém dítě žije – škola, okolí školy, rodina*
- *vnímat, že lidé, tedy i děti jsou součástí přírody, seznamovat je s podzimní krajinou, lesem“ (TVP č. 5)*

Hned u prvního formulovaného cíle máme pochyby, zda je směřován vzhledem k dítěti. Pokud začíná „*seznámit děti...*“ (TVP č. 5), je zřejmé, že se dítě neseznamuje samo, ale je zde učitelka, která ho „*...s pravidly...*“ (TVP č. 5) seznamuje.

„Cíl pro učitelku:

- *pomocí vhodně motivovaných činností poznávat a postupně zafixovat používání správných slov a obrátů v komunikaci dětí mezi sebou i v kontaktu s dospělými, dodržovat základní pravidla společenského chování (poprosit, poděkovat, omluvit se, ...)*
- *na základě prožitkového učení, kooperativních činností, tvořivých činností a vhodné komunikace vytvářet prosociální postoje (toleranci, respekt, přizpůsobivost, sociální citlivost)*
- *pomocí nerůznějších aktivit seznámit děti s místem, kde bydlí, ale i s prostředím a okolím MŠ*
- *prostřednictvím vycházek, prožitkového učení sledovat přírodu kolem sebe a učit se ji vnímat, chránit“ (TVP č. 5)*

V těchto cílech učitelka uvádí i činnosti, na jejichž základě bude plánované cíle plnit. Ač jsou činnosti obecnějšího charakteru, je zde předpoklad, že dojde k jejich naplnění, pouze v případě třetího cíle, kdy je uvedeno „*pomocí nerůznějších aktivit*“ (TVP č. 5), opravdu nelze vymezit jeho naplnění.

„Cíle v oblastech RVP PV:

Dítě a jeho tělo:

- *mít povědomí o udržování svého těla ve zdraví – aktivní pohyb, zdravé životní návyky (výživa a životospráva)“*

- „zvládat základní pohybové dovednosti a prostorovou orientaci“ (TVP č. 5)

„Dítě a jeho psychiky:

- *prožívat a dětským způsobem projevovat, co cítí (soucit, radost,...), snažit se ovládat své afektivní chování (zklidnit se, tlumit vztek, zlost, agresivitu...)*“
- „správně vyslovovat, ovládat dech, tempo i intonaci řeči“
- „odloučit se na určitou dobu od rodičů a blízkých, být aktivní i bez jejich opory“ (TVP č. 5)

„Dítě a ten druhý:

- *porozumět běžným projevům vyjádření emocí a nálad“*
- „přirozeně a bez zábran komunikovat s druhým dítětem, navazovat a udržovat dětská přátelství“ (TVP č. 5)

„Dítě a společnost:

- *začlenit se do třídy a zařadit se mezi své vrstevníky, respektovat jejich rozdílné vlastnosti, dovednosti“* (TVP č. 5)

„Dítě a svět:

- *orientovat se bezpečně ve známém prostředí i v prostředí MŠ a blízkém okolí domova“* (TVP č. 5)

Formulované cíle jsou uvedeny se slovesem v infinitivu a vycházejí z RVP PV, v některých případech jsou uváděny očekávané výstupy z RVP PV jako cíle, např. „*správně vyslovovat, ovládat dech, tempo i intonaci řeči*“ (TVP č. 5).

Plnění plánovaných cílů ukážeme v následujícím příkladu: Cíle z oblasti biologické a jejich naplnění ve vzdělávací nabídce: „*Mít povědomí o udržování svého těla ve zdraví – aktivní pohyb, zdravé životní návyky (výživa a životospráva)*“ (TVP č. 5). Kromě zdravotně zaměřených činností nebyla nalezena odpovídající aktivita. „*Zvládat základní pohybové dovednosti a prostorovou orientaci*“ (TVP č. 5). Bylo nalezeno několik odpovídajících aktivit, díky kterým by mohlo dojít k plnění cíle – „*zdravotně zaměřené činnosti, protahovací cviky, překážkové dráhy, pohybové hry, hry a cvičení s míči, „exkurze“ v prostorách školy, třídy, umístění hraček*“ (TVP č. 5). Cíl z oblasti psychologické a jeho naplnění: „*Prožívat a dětským způsobem projevovat, co cítí, snažit se ovládat své afektivní chování*“ (TVP č. 5). Odpovídající činností, která by mohla vést k plnění cíle, byla: „*procvičování mimiky obličeje, výrazu ve tváři - smutný,*

veselý, rozzlobený“ (TVP č. 5). V dalších cílech dochází k obdobnému možnému naplnění, tedy ve většině případů jsou vzdělávací cíle a vzdělávací nabídka propojeny.

Velmi poeticky jsou uváděna podtémata, př. „*Spřádám kouzelnou nitku do pavučiny přátelství. Jak se plete pavučina?*“ (TVP č. 5), pod kterými nacházíme navrhované činnosti.

Čtvrtá strana je hodnotícím listem integrovaného bloku s devíti otázkami, př. „*Byly všechny naplánované akce splněny? Kterých očekávaných klíčových kompetencí se IB dotýkal?*“ (TVP č. 5), atd. a doplňujícím sdělením, ve kterém je možné uvést návrhy a doporučení pro další plánování.

Tabulka č. 6: Rozbor TVP č. 5 vzhledem k obsahu optimálního kurikula předškolního vzdělávání

Obsah optimálního kurikula		TVP č. 5	
Kategorie		Zastoupení kategorií (ano/ne)	Zastoupení kategorií (v %)
Základní identifikační údaje (alespoň 2 z 5ti)		Ne	0
Personální podmínky		Ne	0
Organizace		Ne	0
Věcné podmínky		Ne	0
Vzdělávací obsah	název integrovaného bloku	Ano	8,3
	záměry učitelek, cíle vzhledem k dětem	Ano	8,3
	nabídka činností	Ano	8,3
	plánování metod	Ne	0
	plánování organizačních forem	Ne	0
	výstupy v podobě kompetencí	Ano	8,3
	možná rizika	Ano	8,3
	evaluace IB	Ano	8,3
Celkem (zaokrouhleno na celá čísla)		6 ano	50

Komentář k tabulce č. 6:

Tento třídní vzdělávací program odpovídá optimálnímu kurikulu ve vzdělávacím obsahu, od stanovení názvu IB, přes činnosti, cíle, výstupy, rizika, až po evaluaci.

Tato 100% shoda postrádá šest předcházejících kategorií, převážně formálních, je tedy celkově 50%. Není zde definováno personální obsazení, organizační členění dne s běžně se opakujícími činnostmi, věcné vybavení a uspořádání třídy, ani zaměření či specifikace programu, které spadají pod základní identifikační údaje. Zpracovatelka si také nepromýšlí metody a organizační formy.

5.1.6 Třídní vzdělávací program č. 6

Učitelka – vysokoškolské vzdělání, 4 roky praxe

Pro třídu „JAHODA“ byl vytvořen uvedenou zpracovatelkou třídní ekologický projekt s deseti náměty na celý školní rok, zaměříme se například na podzim.

Každá tabulka na daný měsíc má stejnou strukturu: námět (př. Kouzelný les), kde a kdo (př. učitelka a děti, prostory třídy, zahrady, mimo MŠ), jak (realizace podpůrných činností, např. sbírání plodů), výtvarné práce (př. „Náš les“), pracovní list (postup v daném pracovním listu), pozorování (př. listnatých stromů), pokusy (př. pokusy s vodou a přírodninami), vycházky a výlety (př. lesopark), pomůcky (př. listy a plody) a závěrečná práce (př. „kouzelný les“). Z názvů je patrné, co bude obsahem jednotlivých bodů, až na „nápad“. Ten můžeme chápat jako tvořivé činnosti s dětmi ve formě experimentů, výtvarných činností s netradičním materiálem, přetvářecích činností, apod. Jednotlivé položky jsou změtí činností, motivů, popisu realizace, naznačených cílů, vše propojené danou kategorií.

Každému ročnímu období odpovídá blok cílů řazených pod příslušné náměty s jedním hlavním motivem. Například podzimu odpovídá 14 motivů, tedy 14 cílů. Zda dochází k plnění cíle musíme odvozovat od námětu a plánovaných činností v ekologickém projektu třídy, „*Kouzelný les*“ (TVP č. 6) je námět uskutečněný v měsíci říjnu. Cílem bloku je: „*Rozlišování listnatých a jehličnatých stromů, sběr plodů – žaludy, kaštiny, šípky, seznámení s životem některých lesních zvířat (liška, veverka, jelen, zajíc), péče o ně, ochrana přírody a životního prostředí*“ (TVP č. 6). Hned na první pohled je zřejmé větší množství cílů, které rozčleníme následujícím způsobem, abychom mohli definovat konkrétní naplnění v činnostech uvedených v závorkách:

- rozlišování listnatých a jehličnatých stromů, sběr plodů – žaludy, kaštiny, šípky (činnosti - pozorování listnatých stromů, spadaného listí, sbírání plodů, lisování listů, není zde činnost zaměřená na jehličnaté stromy, pouze částečné plnění cíle)
- seznamování s životem některých lesních zvířat (liška, veverka, jelen, zajíc) (odpovídající činnosti nejsou uvedeny)
- vedení k ochraně přírody a životního prostředí (konkrétní činnost opět nenacházíme)

Komplikované propojení třídního ekologického projektu se zvláště vedenými plánovanými cíli by vyřešilo novou kategorií v měsíčním integrovaném bloku s názvem dílčí cíle. Evaluace není součástí TVP.

Tabulka č. 7: Rozbor TVP č. 6 vzhledem k obsahu optimálního kurikula předškolního vzdělávání

Obsah optimálního kurikula		TVP č. 6	
Kategorie		Zastoupení kategorií (ano/ne)	Zastoupení kategorií (v %)
Základní identifikační údaje (alespoň 2 z 5ti)		Ano	8,3
Personální podmínky		Ne	0
Organizace		Ne	0
Věcné podmínky		Ne	0
Vzdělávací obsah	název integrovaného bloku	Ano	8,3
	záměry učitelek, cíle vzhledem k dětem	Ano	8,3
	nabídka činností	Ano	8,3
	plánování metod	Ne	0
	plánování organizačních forem	Ne	0
	výstupy v podobě kompetencí	Ne	0
	možná rizika	Ne	0
	evaluace IB	Ne	0
Celkem (zaokrouhleno na celá čísla)		4 ano	33

Komentář k tabulce č. 7:

Konečné údaje vycházejí ze 4 „ano“, v kategoriích nabídka činností, záměry a cíle, název IB a základní identifikační údaje (název třídy a jména učitelek).

Z toho vyplývá 67% nesouhlasné stanovisko v následujících parametrech: průběžné i závěrečné hodnocení IB, rizika, kompetence, vše vycházející ze vzdělávacího obsahu, dále věcné podmínky, organizace, personální zajištění třídy, plánované metody a organizační formy.

Výsledná data poukazují na 33% shodu TVP č. 6 s optimálním kurikulem.

5.1.7 Třídní vzdělávací program č. 7

Učitelka – středoškolské vzdělání, 24 let praxe

Komplexnost tohoto dokumentu je zřejmá již v úvodní části, kde nalezneme seznam dětí, jména učitelek na třídě, stručně popsany denní režim třídy a výtah z RVP PV.

Měsíční plány jsou tvořeny „dílčími výchovnými cíly“, náměty, které jsou označovány jako výchovné bloky, dílčími činnostmi a esteticko - tvůrčími činnostmi (hudební, výtvarné a pracovní).

Jednotlivé náměty jsou zpracovány formou myšlenkové mapy, většinou je tok myšlenek zaměřen na činnosti a k nim patřící dílčí cíle, občas se objevují i kompetence.

Dále ke každému bloku směřuje tabulka se základní charakteristikou a záměrem celku, dílčími vzdělávacími cíly, přibližnou délkou realizace, věkovou skupinou, nabídkou činností, pomůckami a tzv. kolonkou „jiné“ (TVP č. 7).

Opět ukázka dosti složitého třídního vzdělávacího programu, výčet dílčích cílů je uveden trojím způsobem, jako dílčí výchovný cíl, v mapě námětů a v „*programovém bloku*“ (TVP č. 7) jako dílčí vzdělávací cíl. Zaměříme se na IB s názvem „*Dobrý den školko*“ (TVP č. 7) a pokusíme se najít spojitost mezi cílovými kategoriemi. V úvodu TVP nacházíme cíle formulované vzhledem k RVP PV:

- „*seznamování s pravidly chování ve vztahu k druhému*“

- *rozvoj schopnosti žít ve spol. ostatních lidí, vnímat a přijímat zákl. hodnoty v tomto spol. uznávané*
- *seznamování se světem lidí, kultury a umění, osvojení si zákl. poznatků o prostředí, v němž dítě žije“ (TVP č. 7)*

První cíl nalezneme také v mapě námětů a v tabulce nazvané jako „*programový blok*“ (TVP č. 7), čímž chápeme integrovaný blok. V myšlenkové mapě jej objevíme pod motivem „*Dobrý den školko*“ (TVP č. 7), který je dále rozvětven do jednotlivých aktivit, z čehož usuzujeme na jeho obecnější charakter. Projevem obecného cíle mohou být tyto konkrétní cíle jako „*rozvoj schopnosti a dovednosti pro navazování vztahů k druhým dětem*“ (TVP č. 7) (realizovaný v námětové hře „*Na uvítanou*“ (TVP č. 7)), a „*vytváření dvojic určitého počtu*“ (TVP č. 7) (odpovídající činnost – návštěva ostatních oddělení, pozdravíme kamarády). U druhého formulovaného cíle nacházíme shodu ve stejném plnění jako u předchozího a můžeme uvést doplnění: „*poznat a pojmenovat práci ostatních zaměstnanců MŠ*“ (TVP č. 7) (činností je pantomima), „*seznámení se správným přecházením a funkcí semaforu*“ (TVP č. 7) (vycházka do okolí MŠ), „*procvičování svého jména a značky*“ (TVP č. 7) (námětová hra „*Na jména*“ (TVP č. 7)). Třetí cíl je složen ze dvou, kdy pod cíl „*seznamování se světem lidí,..*“ spadají všechny předchozí naplánované aktivity, určitou konkretizací je „*osvojení si základních poznatků o prostředí, v němž dítě žije*“ (TVP č. 7), jehož naplněním jsou vycházky do okolí MŠ, návštěvy ostatních tříd a prohlídka MŠ. Všechny tři cíle se buď v obecné nebo konkrétní podobě objevují ve všech třech částech TVP. Tento chaotický proces tvorby cílů sice může vést k jejich naplnění, ale prospělo by mu určité zjednodušení.

Pozornost je také věnována evaluaci. Evaluace tématických celků vychází z oblastí RVP PV (další rovina cílů) a autorka přesně uvádí, které cíle byly splněny a upřesňuje i kde, tzn. ve kterém bloku byly plněny (římskými číslicemi I., II, III. blok). Učitelka navíc provádí „*třídní evaluaci*“ (TVP č. 7) se stanovenými kritérii: „*hra a manipulace, spontánnost, objevnost, spolupráce, komunikace, aktivita a tvořivost, celistvost tématického bloku*“ (TVP č. 7). Škála hodnocení je od neplněno, přes plněno částečně a plněno na dobré úrovni, až po plněno maximálně.

Tabulka č. 8: Rozbor TVP č. 7 vzhledem k obsahu optimálního kurikula předškolního vzdělávání

Obsah optimálního kurikula		TVP č. 7	
Kategorie		Zastoupení kategorií (ano/ne)	Zastoupení kategorií (v %)
Základní identifikační údaje (alespoň 2 z 5ti)		Ano	8,3
Personální podmínky		Ano	8,3
Organizace		Ano	8,3
Věcné podmínky		Ne	0
Vzdělávací obsah	název integrovaného bloku	Ano	8,3
	záměry učitelek, cíle vzhledem k dětem	Ano	8,3
	nabídka činností	Ano	8,3
	plánování metod	Ne	0
	plánování organizačních forem	Ne	0
	výstupy v podobě kompetencí	Ne	0
	možná rizika	Ne	0
evaluace IB	Ano	8,3	
Celkem (zaokrouhleno na celá čísla)		7 ano	58

Komentář k tabulce č. 8:

Více, jak poloviční kongruentnost charakterizuje 7 „ano“ vyjádřených u základních identifikačních údajů majících podobu seznamu dětí a bližšího určení třídy, dále u organizace, personálních podmínek a v rámci vzdělávacího obsahu u pojmenování IB, cílů, vzdělávací nabídky a evaluace.

Tři ne vyjadřují 44% neshodu u věcných podmínek, kompetencí, metod, forem práce a v definování možných rizik.

5.1.8 Třídní vzdělávací program č. 8

Učitelka – vysokoškolské vzdělání, 4 roky praxe

Úvodní strana nám ozřejmuje název třídy, směr výchovy a vzdělávání učitelky i rozdělení TVP do deseti „témat“ (TVP č. 8) (opět se jedná o motivy). Uvedením citátu od Fulghuma je vytyčen směr působení, s vyjádřením snahy o jeho naplnění. Prostřednictvím programu jsou, podle tvůrkyně, respektovány tři cíle předškolního vzdělávání uvedené v RVP a vytyčené motivy zahrnují všech pět oblastí předškolního vzdělávání. Vzhledem k tomu, že nelze přesně určit, k jakému hlavnímu motivu směřují dané dílčí náměty, nelze tento výrok potvrdit.

Měsíční blok není vyznačen obecnější charakteristikou, skládá se z týdenních plánů zaznamenaných v tabulkách. U jednotlivých dnů v týdnu jsou uvedeny činnosti v následující podobě, př. Práce s písní „Vyletěl si pyšný drak...“, zdůraznění poslední doby (bubnem, výskokem).

Velmi obecně jsou zde specifikovány cíle v kolonce individuální péče, které vždy nesouvisí s motivem týdne, př. motivu „*Draci v oblacích*“ (TVP č. 8), individuální péčí, tedy cílem je „*pěstovat v dětech odpovědnost za své chování*“ (TVP č. 8). Sloveso „pěstovat“ bychom uvedli v jiném, než myšleném znění, spojení „pěstovat odpovědnost“ nepovažujeme za zcela vhodné. Pokud se podíváme na plnění daného cíle ve vazbě na činnosti, ty zde nenajdeme.

Obdobné je to u dalšího motivu „*Podzim začíná s pohádkami*“ (TVP č. 8), kde je cílem „*vést děti k všímavosti k počasí a změnám v přírodě*“ (TVP č. 8). Formulace tohoto cíle nám jasně nezřejmuje, čeho chce učitelka u dětí dosáhnout. „*Vést děti k všímavosti k počasí...*“ (TVP č. 8) nám neříká nic konkrétního, např., zda chce učitelka pozorovat proměnlivost počasí nebo pojmenovat charakteristické znaky počasí v jednotlivých ročních obdobích, atd. Opět nenacházíme odpovídající činnosti, které by směřovaly k plnění daného cíle v rovině plánovací.

Dalšími rozpracovanými body v tabulce jsou ranní hry, ranní cvičení, pobyt venku, které jsou každodenně součástí režimu dne v mateřské škole, proto nám není jasná jejich vazba k danému týdnu. Občas může být patrná návaznost činností v jedné

z kategorií a dnem v týdnu, např. ranní hry – „zakomponování přírodnin do scény divadla“ (TVP č. 8) a ve středu je uvedena činnost „pohádka v MŠ - Červená Karkulka“ (TVP č. 8).

Zhodnocení integrovaného bloku ve smyslu dosažených cílů, kompetencí, nenacházíme.

Tabulka č. 9: Rozbor TVP č. 8 vzhledem k obsahu optimálního kurikula předškolního vzdělávání

Obsah optimálního kurikula		TVP č. 8	
Kategorie		Zastoupení kategorií (ano/ne)	Zastoupení kategorií (v %)
Základní identifikační údaje (alespoň 2 z 5ti)		Ano	8,3
Personální podmínky		Ne	0
Organizace		Ne	0
Věcné podmínky		Ne	0
Vzdělávací obsah	název integrovaného bloku	Ano	8,3
	záměry učitelek, cíle vzhledem k dětem	Ano	8,3
	nabídka činností	Ano	8,3
	plánování metod	Ne	0
	plánování organizačních forem	Ne	0
	výstupy v podobě kompetencí	Ne	0
	možná rizika	Ne	0
	evaluace IB	Ano	8,3
Celkem (zaokrouhлено na celá čísla)		5 ano	42

Komentář k tabulce č. 9:

Více jak poloviční neshoda prokazatelná pěti „ano“ a sedmi „ne“. První odpověď nalezneme v kategoriích: základní identifikační údaje, název integrovaného bloku, záměry a cíle, nabídka činností, evaluace IB, na druhou odpoví personální podmínky, organizace, věcné podmínky, výstupy v podobě kompetencí, metody, formy a možná rizika.

Konečným údajem je 42% v rámci shody.

5.1.9 Třídní vzdělávací program č. 9

Učitelka – středoškolské vzdělání, 12 let praxe

Integrovaný blok je zpracován měsíčně s jedním ústředním motivem a řadou dílčích námětů, podtémat vycházejících ze školního vzdělávacího programu. Opět se jedná o terminologicky nepřesné pojmenování, např. „*Moje tělo a zdraví*“ (TVP č. 9) je nazváno na jedné straně jako motivační blok a na druhé podtéma, ač se podle E. Svobodové jedná o motiv.

Cíle jsou vytyčeny vzhledem k oblastem RVP PV na daný měsíc. Listopad je zastřešen hlavním tématem „*Když padá listí*“ (TVP č. 9), podtématy „*Co umí vítr a déšť, Když kamarád stůně*“ (TVP č. 9) a motivy „*Počasí, Moje tělo a zdraví*“ (TVP č. 9). V týdenních myšlenkových mapách nacházíme především témata, motivy a k nim odpovídající činnosti. Co den, to „hlavní bublina“ s mnoha malými obsahujícími konkrétní aktivity.

Nyní budeme hledat návaznost cílů na plánované činnosti.

Dítě a jeho tělo

- „*osvojit si poznatky o těle a jeho zdraví, o pohybových činnostech a jejich kvalitě*“ (TVP č. 9)

Nacházíme motivy i činnosti, ze kterých můžeme usuzovat na plnění daného cíle: „*lidské tělo (skládání částí, obkreslování kamaráda, modelování lidské postavy), co nám pomáhá (sportovní hry, hry v přírodě, správné dýchání)*“, atd.

- „*vytvářet zdravé životní návyky a postoje*“ (TVP č. 9)

Není zde specifikováno, o jaké aktivity se jedná (komunikativní, pohybové, apod.), i přesto se domníváme, že tento cíl je možné plnit, např. v motivu „*nebezpečí úrazu*“ na vozovce, spojené s neznámými předměty, „*co nám pomáhá*“ (správné dýchání) a „*co si vezmu na sebe v zimě*“ (TVP č. 9).

Dítě a jeho psychika

- „*rozvíjet komunikativní schopnosti verbální i neverbální a kultivovaný projev*“ (TVP č. 9)

Cíl může být plněn v následujících činnostech – pohybová improvizace na hudbu, pohybové znázornění ve hře „*Na kouzelníka*“, slovní vyjádření pohádky Červená Karkulka.

- „*posilovat přirozené poznávací city (zvědavost, radost, zájem, ...)*“ (TVP č. 9)
Zvědavost, zájem a radost z aktivit jsou nejevidentnější v průběhu realizace daných činností, učitelka je může podnítit zajímavou nabídkou, dostatečnou motivací.

Dítě a ten druhý

- „*posilovat prosociální chování ve vztahu k druhému – v dětské herní skupině*“ (TVP č. 9)
Příkladem plnění tohoto cíle může být výroba dárku pro kamaráda.

Dítě a společnost

- „*vytvářet povědomí o mezilidských a morálních hodnotách*“ (TVP č. 9)
Hodnota je jistě kamarádství, tudíž znovu uvádíme výrobu dárku pro kamaráda, hodnotou je zdraví – viz. činnosti spojené se zdravými životními návyky.

Dítě a svět

- „*osvojit si dovednosti potřebné k vykonávání jednoduchých činností v péči o okolí*“ (TVP č. 9)

Nenacházíme odpovídající aktivity k naplnění daného cíle.

Uvedené cíle vycházejí z dílčích cílů RVP PV, vypovídá o tom i jejich členění do oblastí. Propojení daných cílů a odpovídající vzdělávací nabídky bylo vzhledem k obecnějšímu vyjádření cílů obtížnější.

V tomto TVP není ani zmínka o evaluaci a očekávaných výstupech.

Tabulka č. 10: Rozbor TVP č. 9 vzhledem k obsahu optimálního kurikula předškolního vzdělávání

Obsah optimálního kurikula		TVP č. 9	
Kategorie		Zastoupení kategorií (ano/ne)	Zastoupení kategorií (v %)
Základní identifikační údaje (alespoň 2 z 5ti)		Ne	0
Personální podmínky		Ne	0
Organizace		Ne	0
Věcné podmínky		Ne	0
Vzdělávací obsah	název integrovaného bloku	Ano	8,3
	záměry učitelek, cíle vzhledem k dětem	Ano	8,3
	nabídka činností	Ano	8,3
	plánování metod	Ne	0
	plánování organizačních forem	Ne	0
	výstupy v podobě kompetencí	Ne	0
	možná rizika	Ne	0
evaluace IB	Ne	0	
Celkem (zaokrouhleno na celá čísla)		3 ano	25

Komentář k tabulce č. 10:

Devětkrát bylo uvedeno „ne“ ve smyslu zastoupení kategorie optimálního vzdělávacího programu v tomto TVP, a to v obecných údajích, v zajištění personálního rázu, uspořádání dne a třídy, ve věcných podmínkách, ve stanovení kompetencí, metod, organizačních forem, rizik a v evaluační činnosti.

25% zůstává na „název IB, nabídku činností a stanovené záměry a cíle“.

5.1.10 Třídní vzdělávací program č. 10

Učitelka – vysokoškolské vzdělání, 6 let praxe

Třídní vzdělávací program je zpracován do tříměsíčních bloků vycházejících z ročních období. Úvodní strana nám upřesňuje věkovou skupinu, název třídy a jméno zpracovatelky.

Myšlenkové mapy jsou dvojího typu. U první je ve středovém poli hlavní motiv, od něj vycházejí vzdělávací oblasti RVP PV a např. u „Dítě a jeho tělo“ jsou v následné tabulce obsaženy činnosti, které lze chápat i jako výstupy, dále je to obdobné (hlavní motiv - oblast – činnosti, výstupy). Druhá mapa je velmi stručná, je složená pouze z námětů hlavních a dílčích blíže nespecifikovaných.

Formulace cílů odpovídá RVP PV, některé cíle jsou formulovány shodně s cíli uvedenými v rámcovém programu. Členění je následující, obecnější cíle jsou dále rozpracovány:

Dítě a jeho tělo

- *„osvojení si věku přiměřených praktických dovedností (zvládnout sebeobsluhu, uplatňovat základní kulturně hygienické a zdravotně preventivní návyky)*
- *rozvoj pohybových schopností v oblasti hrubé a jemné motoriky (koordinovat lokomoci a další polohy a pohyby těla, sladit pohyb s rytmem a hudbou, ovládat koordinaci ruky a oka)“ (TVP č. 10)*

Jejich plnění nacházíme v těchto činnostech: osobní hygiena, stolování, oblékání, svlékání, obouvání, u druhého cíle nacházíme hudebně pohybové činnosti, pohybové napodobovací činnosti. Zde usuzujeme, že plánované cíle byly naplněny, v dalších případech jsou závěry problematičtější.

- Celý TVP je spíše obecnějšího charakteru, takto formulované činnosti by byly vhodnější pro ŠVP. Příkladem je cíl z oblasti interpersonální *„rozvoj schopností a dovedností důležitých pro navazování a rozvíjení vztahů dítěte k druhým lidem“ (TVP č. 10)*

- s navrženými aktivitami, kterými jsou „běžné verbální i neverbální komunikační aktivity dítěte s druhým dítětem i dospělým, aktivity podporující sblížení dětí, hry, přirozené i modelové situace, při nichž se dítě učí přijímat a respektovat druhého“ (TVP č. 10).

Vzájemná propojenost je zřetelná, chybí nám však konkrétní činnosti vztahující se k motivům uvedeným v druhé myšlenkové mapě.

Kdy a jak je prováděna evaluace není uvedeno.

Tabulka č. 11: Rozbor TVP č. 10 vzhledem k obsahu optimálního kurikula předškolního vzdělávání

Obsah optimálního kurikula		TVP č. 10	
Kategorie		Zastoupení kategorií (ano/ne)	Zastoupení kategorií (v %)
Základní identifikační údaje (alespoň 2 z 5ti)		Ano	8,3
Personální podmínky		Ano	8,3
Organizace		Ne	0
Věcné podmínky		Ne	0
Vzdělávací obsah	Název integrovaného bloku	Ano	8,3
	záměry učitelek, cíle vzhledem k dětem	Ano	8,3
	nabídka činností	Ano	8,3
	plánování metod	Ne	0
	plánování organizačních forem	Ne	0
	výstupy v podobě kompetencí	Ano	8,3
	možná rizika	Ne	0
evaluace IB	Ne	0	
Celkem (zaokrouhlo na celá čísla)		6 ano	50

Komentář k tabulce č. 11:

Výsledná 50ti % souhlasnost s doporučeným kurikulem předškolního vzdělávání se odrazila ve stanovených bodech, ve kterých byly obsaženy údaje o třídě a věku dětí, učitelkách, názvu IB, cílech, nabízených činnostech a výstupních kompetencích.

Zbýlých 50% je způsobeno neuvedením evaluace, možných rizik, věcných podmínek a organizace

5.1.11 Třídní vzdělávací program č. 11

Učitelka – středoškolské vzdělání, 2 roky praxe

Integrované bloky jsou v tomto TVP zpracované vždy na období jednoho měsíce a jsou tvořeny myšlenkovou mapou, definovanými cíli, kompetencemi a nabídkou činností.

„Bubliny“ mají převážně charakter motivů, dále také činností, někdy se objevují i témata. Stanovené kompetence jsou formulovány různorodě a vyžadují bližší analýzu. „*Dítě se učí sdílet společný zážitek, spolupracuje ve skupině, ale i jednotlivě*“ (TVP č. 11). Když se dítě něco učí, logicky se nejedná o kompetenci, ale formulaci vzdělávacího cíle. „*Dítě dokáže sdílet..., spolupracovat...*“ v tomto případě se jedná o dílčí výstup. Jiný příklad je v pořádku: „*Dítě se dokáže domluvit, prosadit, ale i podřídit*“ (TVP č. 11). Třetí kompetence, jak ji uvádí autorka je opět vyjádřena jako cíl „*Uvědomování si rozmanitosti přírody, její proměny a charakterové znaky*“ (TVP č. 11).

Dílčí cíle, které mají rozsah dvou až šesti bodů, jsou formulovány převážně správně. V integrovaném bloku plánovaném na měsíc říjen nacházíme tyto: „*Učí se být ohleduplný, trpělivý. Učí se vyjadřovat své pocity*“ (TVP č. 11). Jejich naplnění nenachází odezvu v naplánovaných činnostech.

Většina činností směřuje k naplnění cíle, který zpracovatelka uvádí jako kompetenci (viz.výše): „*Uvědomování si rozmanitosti přírody, její proměny a charakterové znaky*“ (TVP č. 11), např. „*pozorování přírody, pozorování barevných proměn, procházky do okolí, sbírání barevných listů a plodů*“ (TVP č. 11).

V tomto TVP je patrné nepřesné vyjádření vzdělávacích cílů a výstupů.

K průběžnému, ani závěrečnému hodnocení nebylo nic napsáno.

Tabulka č. 12: Rozbor TVP č. 11 vzhledem k obsahu optimálního kurikula předškolního vzdělávání

Obsah optimálního kurikula		TVP č. 11	
Kategorie		Zastoupení kategorií (ano/ne)	Zastoupení kategorií (v %)
Základní identifikační údaje (alespoň 2 z 5ti)		Ne	0
Personální podmínky		Ne	0
Organizace		Ne	0
Věcné podmínky		Ne	0
Vzdělávací obsah	název integrovaného bloku	Ano	8,3
	záměry učitelek, cíle vzhledem k dětem	Ano	8,3
	nabídka činností	Ano	8,3
	Plánování metod	Ne	0
	plánování organizačních forem	Ne	0
	výstupy v podobě kompetencí	Ano	8,3
	možná rizika	Ne	0
evaluace IB	Ne	0	
Celkem (zaokrouhleno na celá čísla)		4 ano	33

Komentář k tabulce č. 12:

Výsledné hodnoty vykazují 33% shody ve vzdělávacím obsahu, kde schází dvě kritéria, možná rizika a evaluace. Dopočtem do 100% objevíme dalších šest záporných odpovědí v základních údajích, v organizaci, ve věcných a personálních podmínkách, plánovaných metodách a organizačních formách.

Kladné odpovědi nacházíme v názvu IB, v záměrech a cílech, ve vzdělávací nabídce a výstupech.

5.1.12 Třídní vzdělávací program č. 12

Učitelka – vysokoškolské vzdělání, 4 roky praxe

TVP má formu tabulkového zápisu, kdy první tabulka je zastřešující pro předpokládaný časový celek, který je vždy dvouměsíční a další tabulky odpovídají týdennímu plánování.

Úvodní tabulka obsahuje název integrovaného bloku, již řečený dvouměsíční časový úsek, dílčí vzdělávací cíle a tématické části. Cíle vycházejí z RVP PV a jsou označeny písmenem a čísly. Bylo zjištěno, že písmeno „A“ odpovídá oblasti „Dítě a jeho tělo“, „B“ – „Dítě a psychika“, „C“ „Dítě a ten druhý“, atd. a číslice jsou specifikací cílů uvedených ve školním programu. Tématické části mají formu námětů a jsou velmi obsáhlé, skládají se často až z pěti slov.

Týdenní bloky jsou složeny opětovně z názvu IB, z tématické části, časového úseku, klíčových kompetencí, již uvedených dílčích vzdělávacích cílů zapsaných pouze zkratkou, př. A1, činností a evaluace. Klíčové kompetence mají označení 1a, 4b, 3c, atd., vycházejí z RVP a jsou specifikovány ve ŠVP, který nám nebyl poskytnut. Činnosti jsou plánovány na jednotlivé dny a je možné k nim uvádět činnosti následné. Pod označení „evaluace“ nacházíme spíše podstatné události daného dne, může být podkladem pro konečné zhodnocení.

Podívejme se blíže na plnění naplánovaných cílů. Cíl A1 „*uvědomění si vlastního těla*“ (TVP č. 12) by měl být naplněn v pohybové hře „*Smíchejte se, rozdělte se*“ (TVP č. 12) a překážkové dráze. Zvolme jiný cíl, např. B1.1 „*rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování)*“ (TVP č. 12). Pravděpodobné plnění tohoto cíle nalzáme v „komunitním kruhu“, kdy děti odpovídaly na otázku „*Jak ses měl o prázdninách?*“ (TVP č. 12).

Tabulka č. 13: Rozbor TVP č. 12 vzhledem k obsahu optimálního kurikula předškolního vzdělávání

Obsah optimálního kurikula		TVP č. 12	
Kategorie		Zastoupení kategorií (ano/ne)	Zastoupení kategorií (v %)
Základní identifikační údaje (alespoň 2 z 5ti)		Ne	0
Personální podmínky		Ne	0
Organizace		Ne	0
Věcné podmínky		Ne	0
Vzdělávací obsah	název integrovaného bloku	Ano	8,3
	záměry učitelek, cíle vzhledem k dětem	Ano	8,3
	nabídka činností	Ano	8,3
	plánování metod	Ne	0
	plánování organizačních forem	Ne	0
	výstupy v podobě kompetencí	Ne	0
	možná rizika	Ne	0
evaluace IB	Ano	8,3	
Celkem (zaokrouhleno na celá čísla)		4 ano	33

Komentář k tabulce č. 13:

Třiatřicetiprocentní souhra v kategoriích vzdělávacího obsahu mimo vymezení možných rizik, očekávaných výstupů, forem a metod. 67% neshodu dále shledáváme v úvodu (identifikace třídy, „organizační řád“, pedagogická oblast, věcné vybavení).

Shodné obsahové části nacházíme v definování názvu IB, cílů a záměrů, nabídce činností a evaluaci, z toho plyne čtyřikrát „ano“.

5.1.13 Třídní vzdělávací program č. 13

Učitelka – vysokoškolské vzdělání, 4 roky praxe

Rozsáhle zpracovaný TVP, jak tabulkově, tak v myšlenkových mapách. Úvodní tabulka obsahuje třídu, období, na které je IB určen, v tomto případě měsíc a námět. Dílčí vzdělávací cíle, vzdělávací nabídka, očekávané výstupy a rizika vždy směřují k oblastem RVP PV a mají vzájemnou spojitost. Motivem měsíce listopad je „*Moje tělo a zdraví*“ (TVP č. 13), kdy si zpracovatelka stanovuje následující:

„Dílčí vzdělávací cíl: Osvojit si pohybové aktivity s náčiním.

Vzdělávací nabídkou je cvičení s obručí a lavičkou.

Očekávaným výstupem: koordinovat lokomoci přes překážky

Rizikem je nerespektování rozdílných tělesných předpokladů“ (TVP č. 13).

Jiný příklad z oblasti dítě a jeho psychika:

„Cílem je: Osvojit si části svého těla pomocí básniček a písniček.

Vzdělávací nabídka: povídání o lidském těle, písňe a říkadla: Černé oči, Hlava, ramena, kolena, palce.

Očekávaný výstup: Osvojit si názvy částí lidského těla.

Riziko: Vytváření komunikativních zábran“ (TVP č. 13).

Vyjádřené cíle vycházejí z dílčích cílů RVP PV, mají konkrétní podobu. Jejich možné naplnění je v obou případech plánovacího procesu uvedeno a snadno nalezneme vzájemnou vazbu díky přehledu jednotlivých kategorií zaznačených pod sebou. Doplněním této tabulky je řádek „*spolupráce a akce*“ (TVP č. 13).

Myšlenková mapa, další strana TVP, je tvořená pouze z motivů, je stručná, ale výstižná.

Jaké jsou „prostředky“ k dosažení očekávaných výstupů vzhledem ke stanoveným kritériím: hra, cvičení, pohybové hry, písňe, hry se zpěvem, básně a říkadla, výtvarné činnosti a další, to nacházíme na další straně jako vzdělávací nabídku.

Hodnotící list se skládá ze tří úrovní. První je „*Hodnocení integrovaného bloku*“ (TVP č. 13), kdy učitelka odpovídá na dané otázky, např. „*Zda bylo téma pro děti*

zajímavé? Umožnilo stanovené téma naplňovat specifické cíle?“ (TVP č. 13), apod., v další fázi se hodnotí, zda došlo u dětí k naplnění cíle „rozvojevého, hodnotového a postojevého“ (TVP č. 13) a v závěru je uvedena sebereflexe pedagoga.

Součástí měsíčního bloku je evidence individuální práce s jednotlivými dětmi, v podobě druhu činnosti a posunu daného dítěte.

Posledním neméně podstatným dokumentem je plánovací kalendář učitelky, kde jsou uvedeny kategorie jako „*spolupráce s rodiči, porady, kulturní a sportovní akce, výlety, exkurze*“ (TVP č. 12), atd.

Tabulka č. 14: Rozbor TVP č. 13 vzhledem k obsahu optimálního kurikula předškolního vzdělávání

Obsah optimálního kurikula		TVP č. 13	
Kategorie		Zastoupení kategorií (ano/ne)	Zastoupení kategorií (v %)
Základní identifikační údaje (alespoň 2 z 5ti)		Ne	0
Personální podmínky		Ne	0
Organizace		Ne	0
Věcné podmínky		Ne	0
Vzdělávací obsah	Název integrovaného bloku	Ano	8,3
	záměry učitelek, cíle vzhledem k dětem	Ano	8,3
	nabídka činností	Ano	8,3
	plánování metod	Ne	0
	plánování organizačních forem	Ne	0
	výstupy v podobě kompetencí	Ano	8,3
	možná rizika	Ano	8,3
	evaluace IB	Ano	8,3
Celkem (zaokrouhлено na celá čísla)		6 ano	50

Komentář k tabulce č. 14:

Výsledkem 50% nebo také šestkrát shoda je částečná jednotnost vzdělávacího obsahu v TVP č. 13 a vzdělávacího obsahu optimálního kurikula.

Zbýlých 50% diferenciacie odpovídá základním údajům, personálním a věcným podmínkám, plánovaným metodám a formám, organizaci.

5.1.14 Třídní vzdělávací program č. 14

Učitelka – středoškolské vzdělání, 3 roky praxe

Tento třídní program začíná rokem, na který je určen, počtem a věkem dětí, jmény učitelek na třídě a seznamem dětí.

Na další straně charakterizuje zpracovatelka třídu, záměry a hlavní cíle tohoto školního roku, také se zmiňuje o plánovaných aktivitách realizovaných mimo mateřskou školu a spolupráci s partnery.

Jsou zde nastíněny i opakující se činnosti a pravidla, která učitelky i děti dodržují.

Myšlenková mapa obsahuje hlavní motiv a řadu dalších námětů a témat konkretizovaných v ne příliš podrobné nabídce činností.

Dílčí cíle daného IB jsou opět formulovány se slovesem v infinitivu:

- „*učit se sdělovat pocity a zážitky*
- *učit se komunikaci s dospělým a vrstevníkem*
- *vytvářet základy prosociálních postojů – tolerance, citlivost, respekt*
- *chápat pravidla činností v MŠ a při pobytu venku, učit se reagovat na pokyny“*

Spojení „*učit se komunikaci...*“ (TVP č. 14) nepovažujeme za výstižné vyjádření. Každé dítě do jisté míry komunikuje, pokud chtěla zpracovatelka tímto říci, že povede dítě k vhodné komunikaci s dospělým i jiným dítětem nebo rozvíjí komunikativní dovednosti, to nám z formulace cíle není jasné.

Jejich naplnění je o něco obtížnější, pokud se jedná o vazbu na vzdělávací nabídku. Ta je dosti obecná a málo rozsáhlá.

„*Vyprávíme si zážitky z prázdnin*“ (TVP č. 14) je aktivitou, která naplňuje první a druhý jmenovaný cíl. „*Úklid hraček, opakování pravidel*“ (TVP č. 14) jsou činnosti vedoucí k plnění čtvrtého cíle „*chápaní pravidel...*“ (TVP č. 14). U cíle „*vytváření základů prosociálního chování*“ (TVP č. 14) nacházíme jen další dílčí cíl „*navazování*

přirozených kontaktů“ (TVP č. 14), motiv „jsme tu všichni kamarádi“ (TVP č. 14), možným uskutečněním cíle by mohly být „hry na seznámení, hry se jmény“ (TVP č. 12), záleží na jejich realizaci.

U závěrečného hodnocení nejsou upřesněna kritéria.

Tabulka č. 15: Rozbor TVP č. 14 vzhledem k obsahu optimálního kurikula předškolního vzdělávání

Obsah optimálního kurikula		TVP č. 14	
Kategorie		Zastoupení kategorií (ano/ne)	Zastoupení kategorií (v %)
Základní identifikační údaje (alespoň 2 z 5ti)		Ano	8,3
Personální podmínky		Ano	8,3
Organizace		Ano	8,3
Věcné podmínky		Ne	0
Vzdělávací obsah	Název integrovaného bloku	Ano	8,3
	záměry učitelek, cíle vzhledem k dětem	Ano	8,3
	Nabídka činností	Ano	8,3
	plánování metod	Ne	0
	plánování organizačních forem	Ne	0
	Výstupy v podobě kompetencí	Ano	8,3
	možná rizika	Ne	0
	evaluace IB	Ano	8,3
Celkem (zaokrouhleno na celá čísla)		8 ano	66

Komentář k tabulce č. 15:

Pouhých 34% dělí tento program od shody s obsahem doporučeného kurikula předškolního vzdělávání, doplněním věcných podmínek, metod a organizačních forem, zamyšlením nad předpokládanými riziky bychom dosáhli 100%.

Uvedený počet dětí, jejich věk i jmenný seznam, jména i příjmení učitelek působících ve třídě, rutinní činnosti realizované v rámci třídy, věcné podmínky, název IB, jednotlivé činnosti, cíle, výstupy a nakonec evaluace IB odpovídá osmi „ano“ v zastoupených kategoriích.

5.2 Shrnutí

Tabulka č. 16: Četnost zastoupených kategorií v třídních vzdělávacích programech

Obsah optimálního kurikula		TVP	
Kategorie		Četnost zastoupených kategorií v TVP	Četnost zastoupených kategorií (v %)
Základní identifikační údaje		7	50
Personální podmínky		4	29
Organizace		4	29
Věcné podmínky		1	7
Vzdělávací obsah	název integrovaného bloku	14	100
	záměry učitelek, cíle vzhledem k dětem	13	93
	nabídka činností	14	100
	plánování metod	0	0
	plánování organizačních forem	0	0
	výstupy v podobě kompetencí	6	43
	možná rizika	2	14
	evaluace IB	8	57
Průměrné hodnoty (zaokrouhлено na celá čísla)		6	44

Komentář k tabulce č. 16:

Kvantitativní analýza podává přehled o obsahové shodě jednotlivých třídních vzdělávacích programů a doporučeného kurikula předškolního vzdělávání. Shrnujícím ukazatelem je tabulka č. 16 (viz. výše), která vypovídá o četnosti zastoupených obsahových kategorií optimálního kurikula v třídních vzdělávacích programech. Co je určitým způsobem zásadní pro plánování, které kategorie jsou pro učitelku nepostradatelné, které naopak méně, na to vše nám může poukázat tento vzorek TVP.

Začněme od kategorií, které se objevovaly nejméně po kategorie s nejčastějším výskytem. S nulovou odezvou v plánování výchovy a vzdělávání dětí preprimárního věku se setkaly kategorie „plánování metod a organizačních forem“, v jednom TVP

nalezneme „věcné podmínky“ a ve dvou TVP nacházíme „rizika“. „Personální podmínky a organizace“ se jako obsahové kategorie objevují ve čtyřech TVP. Středovou linii zastupují kategorie „výstupy v podobě kompetencí, základní identifikační údaje a evaluace IB“. Ve třinácti třídních vzdělávacích programech nalezneme kategorii „nabídka činností“. Stoprocentní zastoupení, tedy každá učitelka ve svém TVP uvedla tyto kategorie: „název integrovaného bloku a záměry učitelek, cíle vzhledem k dětem“.

5.3 Komparace vybraného vzorku TVP

Tabulka č. 17: Komparace obsahů TVP vzhledem k obsahu optimálního kurikula

TVP	Zastoupení obsahu „optimálního“ kurikula v TVP (v %)	Optimální kurikulum (v %)	Rozdíl mezi optimálním kurikulem a TVP (v %)
TVP 1	66	100	34
TVP 2	50	100	50
TVP 3	25	100	75
TVP 4	25	100	75
TVP 5	50	100	50
TVP 6	33	100	67
TVP 7	58	100	25
TVP 8	42	100	58
TVP 9	25	100	75
TVP 10	50	100	50
TVP 11	33	100	67
TVP 12	33	100	67
TVP 13	50	100	50
TVP 14	66	100	34

Komentář k tabulce č. 17:

Výsledné srovnání stoprocentního doporučeného kurikula s jednotlivými TVP poukázalo na nízkou obsahovou shodu těchto dokumentů. Přesně polovina TVP se po obsahové stránce shodovala s optimálním kurikulem předškolního vzdělávání méně než z 50-ti%, druhá polovina TVP dosáhla více, jak 50-ti% shody, nejvýše však 66-ti%. Rozdílné relativní hodnoty mezi obsahem jednotlivých třídních vzdělávacích programů a obsahem doporučeného kurikula rozšiřuje výsledné srovnání.

Doplněním předchozí tabulky je posloupné uspořádání TVP od nejvíce obsahově souhlasného třídního programu po nejméně (tab. č. 18).

Tabulka č. 18: Pořadí TVP podle obsahové shody s optimálním kurikulem

Pořadí TVP	TVP	Zastoupení obsahu optimálního kurikula v TVP (v %, zaokrouhлено na celá čísla)
1. – 2.	TVP č. 1	66
1. - 2.	TVP č. 14	66
3.	TVP č. 7	58
4. – 7.	TVP č. 2	50
4. - 7.	TVP č. 5	50
4. - 7.	TVP č. 10	50
4. - 7.	TVP č. 13	50
8.	TVP č. 8	42
9. – 11.	TVP č. 6	33
9. - 11.	TVP č. 11	33
9. - 11.	TVP č. 12	33
12. – 14.	TVP č. 3	25
12. – 14.	TVP č. 4	25
12. - 14.	TVP č. 9	25

5.4 Vyhodnocení dotazníků

Tabulka č. 19: Vyhodnocení otázek v dotazníku pro učitelky

Učitelka	Počet let praxe	Dosažené vzdělání	Další vzdělávání v oblasti kurikulárních dokumentů
Učitelka č. 1	20 let	Vysokoškolské	V rámci studia na VŠ, kurz, „Hodnocení ŠVP“
Učitelka č. 2	4 roky	Vysokoškolské	V rámci studia na VŠ - projektování
Učitelka č. 3	15 let	Vysokoškolské	Kurz „Tvorba ŠVP“
Učitelka č. 4	22 let	Středoškolské	-
Učitelka č. 5	15 let	Středoškolské	„Vzdělávací přístupy v předškolním vzdělávání“ (ČŠI, Vrbová), „Jak inovovat ŠVP, Plánování a realizace TVP“ (Z. Syslová), „Výchovné projekty v MŠ“
Učitelka č. 6	4 roky	Vysokoškolské	V rámci studia na VŠ - projektování
Učitelka č. 7	24 let	Středoškolské	Kurzy v rámci SPV (Společnost pro předškolní výchovu)
Učitelka č. 8	4 roky	Vysokoškolské	V rámci studia na VŠ
Učitelka č. 9	12 let	Středoškolské	-
Učitelka č. 10	6 let	Vysokoškolské	V rámci studia na VŠ
Učitelka č. 11	2 roky	Středoškolské	-
Učitelka č. 12	4 roky	Vysokoškolské	V rámci studia na VŠ
Učitelka č. 13	4 roky	Vysokoškolské	V rámci studia na VŠ – projektování
Učitelka č. 14	3 roky	Středoškolské	Kurz „Zpracování TVP a ŠVP“

Pozn. Pořadové číslo učitelky odpovídá pořadovému číslu zpracovaného TVP.

Komentář k tabulce č. 19:

Všech čtrnáct učitelek zodpovědělo tři dotazované otázky. Praxe v předškolním zařízení jednotlivých učitelek měla různou délku, od dvou let do dvacetičtyř let. Vysokoškolského vzdělání dosáhlo osm učitelek, šest získalo středoškolské vzdělání. V dalším vzdělávání bylo absolvováno osm kurzů zaměřených na problematiku kurikula. Zájem o DVPP byl především u učitelek s dlouhodobější praxí. Motivem by mohlo být ujištění o dosavadním způsobu výchovy a vzdělávání i přípravě na něj.

5.5 Shrnutí

Pojďme si nyní propojit zpracovatelku a její pozici v tabulce č. 18, která poukazuje na obsahovou shodu jednotlivých TVP a doporučeného kurikula předškolního vzdělávání.

První dva TVP dosáhly stejného umístění, jeden je zpracovaný vysokoškolsky vzdělanou učitelkou, druhý středoškolsky vzdělanou učitelkou, obě se zúčastnily DVPP. Kvalitativně je na tom lépe TVP vysokoškolsky vzdělané pedagožky s dvacetiletou praxí, jejíž cíle směřovaly k naplnění vzhledem k stanovené nabídce činností a jejich formulace odpovídala RVP PV. Učitelka se středoškolskou kvalifikací a třemi lety praxe, zpracovala vzdělávací nabídku, která pravděpodobně naplňovala cíle pouze zčásti. Stanovené dílčí cíle měly nepřesnou formulaci (viz. Rozbor a charakteristika výzkumného vzorku TVP, Třídní vzdělávací program č. 14). Blíže se podíváme také na pozičně třetí TVP. Tento program vytvořila také středoškolsky vzdělaná učitelka s dvacetičtyřletou praxí a účastí na seminářích, kurzech v rámci „Společnosti pro předškolní výchovu“. Kvalita tohoto programu se odrazila ve tvorbě cílů, které díky plánované vzdělávací nabídce směřovaly zcela k naplnění, i jejich formulace byla v souladu s RVP PV. Co mají tyto zpracovatelky společného? Všechny navštívily DVPP, dvě mají vykonanou maturitní zkoušku, tedy středoškolské vzdělání, dvě dlouhodobě působí v mateřské škole.

Třídní vzdělávací programy č. 2, č. 5, č. 10 a č. 13 dosáhly stejného procentuálního souladu s optimálním kurikulem, konkrétně 50ti % a umístily se na čtvrtém až sedmém místě. Zde je poněkud jasnější propojení. Většina zpracovatelek získala vysokoškolské vzdělání s délkou praxe od čtyř do šesti let, jedna učitelka dosáhla středoškolského vzdělání a v předškolním vzdělávání působí patnáct let, také absolvovala další vzdělávání pedagogických pracovníků zaměřených na problematiku kurikula. Určitým shrnutím by mohlo být, že zásadní pro tvorbu TVP, je vysokoškolské studium nebo dlouhodobé působení v předškolním vzdělávání. Další uspořádání programů však tyto závěry nepotvrzuje.

Osmé umístění patří TVP s číslem osm, jehož zpracovatelkou je vysokoškolsky vzdělaná učitelka s délkou praxe 4 roky. Kvalitativně byly u tohoto programu nepřesně tvořeny cíle a činnosti nesměřovaly k jejich naplnění.

Devátou až jedenáctou pozici získaly programy č. 6, č. 11 a č. 12 s třicetitří procentní shodou. Tyto dokumenty vytvořily dvě učitelky s vysokoškolským vzděláním a čtyřmi lety praxe, dále středoškolsky vzdělaná učitelka s dvěma lety praxe. Obě vysokoškolsky vzdělané učitelky formulovaly cíle v souladu s RVP PV a byly nalezeny činnosti, které směřovaly k naplnění cílů. U středoškolsky vzdělané učitelky nacházíme nepřesné formulace cílů a kompetencí. Nabídka činností částečně směřuje k možnému naplnění cílů.

Poslední trojice třídních vzdělávacích programů se stejnou 25ti procentní shodou obsadila 12. až 14. místo. Jedná se o TVP č. 3, TVP č. 4 a TVP č. 9. Všechny tři zpracovatelky měly delší, jak dvanáctiletou praxi v mateřské škole, jedna učitelka byla vysokoškolsky vzdělaná, dvě další získaly středoškolské vzdělání. Učitelky se středoškolským vzděláním formulovaly cíle ve shodě s RVP PV a většině definovaných cílů odpovídala vzdělávací nabídka. Vysokoškolsky vzdělaná učitelka zaměřovala cílové kategorie.

5.6 Interpretace výsledků

V obsahové analýze jsme se zabývali jednoduchým rozbohem čtrnácti třídních vzdělávacích programů. Hodnotila se stránka formální a obsahová. Stanovili jsme si kritéria, podle kterých probíhal hlubší rozbor cílových kategorií jednotlivých třídních vzdělávacích programů. Výsledky výzkumu směřovaly k zjištění, zda a v čem může předchozí profesní příprava učitelky pozitivně ovlivnit tvorbu vlastní pedagogické dokumentace.

Výsledky kvantitativní analýzy jsou zřejmé. Všechny učitelky bez rozdílu délky praxe, dosaženého vzdělání uvedly ve svých třídních vzdělávacích programech název integrovaného bloku a vzdělávací nabídku. Další nejčastěji se objevující obsahovou kategorií byla kategorie cílů, ze čtrnácti programů, byla uvedena ve třinácti. Ve třídním vzdělávacím programu č. 3, jehož zpracovatelkou je vysokoškolsky vzdělaná učitelka s patnáctiletou praxí, ovšem tato kategorie chybí.

V kvantitativní analýze nerozlišujeme významovou rovinu jednotlivých kategorií, stejně přistupujeme například ke kategorii personálních podmínek a kategorii možných rizik. Kvalitativně můžeme vnímat jako zásadnější pro plánování vzdělávacího procesu kategorie obsažené ve vzdělávacím obsahu. Pokud bychom kvantifikovali pouze položky v kategorii vzdělávací obsah, zjistili bychom menší rozdíly mezi jednotlivými třídními vzdělávacími programy. Nejvyšší procentuální hodnotu by získaly programy č. 5 a 13. První TVP zpracovala učitelka s patnáctiletou praxí a středoškolským vzděláním a druhý TVP vytvořila vysokoškolsky vzdělaná učitelka s délkou praxe čtyři roky. Oba dokumenty obsahují šest kategorií z osmi, chybějící kategorie se nazývají „plánování metod a organizačních forem“, které nejsou uvedeny v žádném TVP. Také se jedná o programy, ve kterých jejich zpracovatelky jako jediné uvedly kategorii možných rizik.

Bylo zjištěno čtenější uvedení obsahové kategorie „evaluace“ u TVP, které zpracovaly vysokoškolsky vzdělané učitelky, z osmi jich tuto kategorii uvedlo pět. U středoškolsky vzdělaných učitelek tuto kategorii uvedly tři ze šesti zpracovatelek.

Kvalitativní analýzou byly především sledovány cílové kategorie. Po formální stránce jsme se setkali s většími i menšími problémy v oblasti vyjádření cílů a kompetencí.

Ve čtyřech třídních vzdělávacích programech (č. 2, č. 3, č. 5, č. 11) byly tyto cílové kategorie zaměněny. Jejich zpracovatelkami byly dvě vysokoškolsky vzdělané učitelky, jedna s patnáctiletou praxí (TVP č. 3), druhá se čtyřletou praxí (TVP č. 2). Další dvě učitelky získaly středoškolské vzdělání a opět se jejich délka praxe lišila, u jedné byla dvouletá (TVP č. 11), u druhé patnáctiletá (TVP č. 5). V tomto případě nebyla souvislost mezi vzděláním, délkou praxe a schopností specifikovat cíle či kompetence. Pokud doplníme další vzdělávání v oblasti kurikulárních dokumentů zjistíme, že obě učitelky s patnáctiletou praxí navštívily kurz související s touto problematikou.

Blíže se zaměříme na dva z předchozích třídních vzdělávacích programů. Zpracovatelka TVP č. 11 sice správně definovala cíle, ale kompetence měla uvedeny ve formě cílů. Ve TVP č. 3 bylo místo vymezených cílů předloženo obsahové hledisko. U těchto dvou programů také nacházíme spojitost mezi nepřesnou formulací cílových kategorií a naplněním cílů prostřednictvím vzdělávací nabídky. Vzhledem k tomu, že nebyla nalezena taková nabídka činností, která by směřovala k naplnění cílů, docházíme k závěru, že cíle pravděpodobně naplněny nebyly. Toto zjištění částečně potvrzuje i třetí třídní vzdělávací program (č. 8), který vypracovala učitelka s vysokoškolským vzděláním a praxí v délce čtyři roky. Zde sice nedošlo k záměně cílových kategorií, ale do jisté míry ani ke správnému definování cílů. Cíle nacházíme v dokumentu pod označením „*individuální péče*“ a jejich formulace je v některých případech nepřesná. Také prostředky, v podobě nabídky činností, k naplnění cílů nesměřují (viz. Rozbor a charakteristika vybraného vzorku TVP, Třídní vzdělávací program č. 8).

V pěti třídních vzdělávacích programech volily učitelky formulaci cílů shodně s dílčími cíli uvedenými v RVP PV. Zpracovatelkami byly tři vysokoškolsky vzdělané učitelky a dvě středoškolsky vzdělané učitelky s délkou praxe nad dvacet let. Vazbu na RVP PV můžeme sledovat také u sedmi třídních vzdělávacích programů, ve kterých byly cíle vyjádřeny vzhledem k oblastem. Učitelky, které zvolily tento způsob formulování cílů, dosáhly buď vysokoškolské vzdělání s délkou praxe od čtyř do šesti let nebo získaly středoškolské vzdělání a jejich délka praxe se pohybovala od 12 do 24

let. Obecně můžeme říci, že vysokoškolsky vzdělané učitelky a středoškolsky vzdělané učitelky s delší praxí, více inklinují k práci s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání a propojují získané informace do tvorby vlastního vzdělávacího programu. Přibližme si, jak se promítá práce s RVP PV, do plánování činností ve vazbě na cíle.

Propojení vzdělávací nabídky s plánovanými cíli, bylo zcela nalezeno u pěti třídních vzdělávacích programů. Jejich zpracovatelkami byly převážně vysokoškolsky vzdělané učitelky s různou délkou praxe a jedna středoškolsky vzdělaná učitelka s dvacetičtyřletou praxí v mateřské škole. TVP č. 2, TVP č. 7, TVP č. 12, a TVP č. 13 jsou programy, jejichž zpracovatelky směřují cíle k oblastem RVP PV, jedná se tedy o tři vysokoškolsky vzdělané učitelky se čtyřletou praxí a jednu středoškolsky vzdělanou učitelku s 24letou praxí. U TVP č. 7 a TVP č. 12 navíc definují učitelky cíle ve shodě s dílčími cíli RVP PV. V pátém programu sice vysokoškolsky vzdělaná učitelka s dvacetiletou praxí nesměřuje k oblastem, ale vychází ve svém TVP s dílčími cíli RVP PV. Shrnujícím ukazatelem práce vysokoškolsky vzdělaných učitelek a středoškolsky vzdělaných učitelek s delší praxí, je nejen tendence zpracovávat svůj vlastní program ve vazbě na RVP PV, ale také určitá větší promyšlenost zvolených prostředků směřujících k naplnění plánovaných cílů.

6. Závěrečná diskuse

Na tvorbu třídního vzdělávacího programu působí celá řada vlivů. V první řadě je zde učitelka, která přenáší celou osobnost do vlastní pedagogické dokumentace. Do tvorby vzdělávacích projektů se promítne, zda je učitelka spíše tradicionalistka, která není příznivcem reformy nebo se neustále zdokonaluje, studuje a samostatně tvoří. Tlakem nadřízených orgánů se může dokument proměnit ve vědecký projekt, plný odborných termínů vzájemně nesourodých, které mohou působit jako opsané ze slovníku. Pokud bychom chtěli proniknout dále do problému, mohli bychom rozšířit množství vlivů.

Tato práce byla spojená s vlivem předchozí profesní přípravy v podobě přípravného vzdělání, kurzů, seminářů, školení, ale také délky praxe v mateřské škole, to vše se promítá do osobnosti učitelky a vytváří celek, který se odráží v každodenní práci, tedy i v tvorbě kurikula předškolního vzdělávání.

Každá profese, a tedy i ta učitelská, očekává určité vzdělanostní předpoklady a profesní kompetence pro její vykonání. Při zpracování kvalitního TVP snad není potřeba připomínat výbornou znalost RVP PV a ŠVP, kdy je pro nás směrodatný obsah obou dokumentů. Dobrá obeznámenost s podmínkami školy, s celkovou charakteristikou a filozofií programu, ukáže cestu v prvních krocích tvorby.

V plánování a v hodnocení reflektovat všechny tři rámcové cíle a neopomenout integrovaný přístup (může se jednat o integraci vzdělávacích oblastí, činností, metod, organizačních forem, témat).

Ač může být třídní program zhotovován průběžně, ve spolupráci obou kolegyně, představuje vzájemně propojený soubor, který je jasný, ucelený, srozumitelný a podává podstatné informace.

K základním rysům optimálního kurikula předškolního vzdělávání patří respekt ke vzdělávacím specifickým tohoto období (zvědavost, potřebu objevovat, tvořit) a individuálním vzdělávacím potřebám dětí (se specifickými vzdělávacími potřebami, dětí nadaných, s odkladem povinné školní docházky – individuální vzdělávací plán, ...).

Pokud bychom chtěli dále rozpracovávat tuto práci, zajímavým ukazatelem a nad rámec stanovených cílů, by také mohla být sledována zpětná vazba učitelek.

Například formou rozhovoru rozebrat úskalí jednotlivých programů, a to vždy s konkrétní zpracovatelkou. Další okruh dotazů by mohl být nasměrován takto: Zda byl obsah optimálního kurikula zvolen vhodně? Které kategorie jim při zpracování třídních vzdělávacích programů dělají obtíže? Rozumí dostatečně použitým výrazům obsaženým v RVP PV?

7. Závěr

Ve své práci jsem se snažila rozkrýt problematiku plánování kurikula předškolního vzdělávání. Záměrem bylo zjistit, zda a v čem může předchozí profesní příprava učitelky pozitivně ovlivnit tvorbu vlastní pedagogické dokumentace.

Teoretická část pojednávala o vybraných otázkách problematiky kurikula v kontextu mateřské školy, zabývala se systémem kurikulárních dokumentů v historických i současným souvislostech. Hlavním tvůrcem vzdělávacího programu je učitelka, která pro svou roli musí získat potřebné profesní vzdělání a kompetence. V kapitole „Učitelka mateřské školy a kurikulum“ byly tyto otázky nastíněny. Tato první část práce byla zakončena obsahovou charakteristikou doporučeného kurikula předškolního vzdělávání, která byla zdrojem pro kvantitativní výzkum.

Cílem výzkumu bylo zjistit, do jaké míry ovlivňuje předchozí vzdělání učitelky tvorbu vlastní pedagogické dokumentace. Výzkumný vzorek třídních vzdělávacích programů byl nejdříve analyzován a poté porovnán. Doplněním výzkumných metod bylo dotazníkové šetření, které propojilo jednotlivé třídní vzdělávací programy s jejich zpracovatelkami a přineslo obecnější teoretické poznatky, na jejichž základě byla zodpovězena hypotéza.

Výzkumem byla nalezena spojitost mezi nepřesnou formulací cílů a možným naplněním těchto cílů prostřednictvím vzdělávací nabídky, kdy plánované prostředky nesměřovaly k jejich naplnění. Zpracovatelkami těchto dokumentů byly učitelky s různou délkou praxe a dosaženým vzděláním. Zde byly určující jiné faktory než předchozí profesní příprava, které nebyly dále rozpracovány.

Dále byla zjištěna tendence vytvářet svůj program v souladu s RVP PV u vysokoškolsky vzdělaných učitelek a středoškolsky vzdělaných učitelek s delší praxí.

Toto zjištění se kvalitativně odrazilo na integrovaně pojaté tvorbě třídního vzdělávacího programu.

U učitelek, které absolvovaly další vzdělávání pedagogických pracovníků, nebyl jasný projev v kvalitě vlastní tvorby.

Jedním ze základních požadavků profesních kompetencí je tedy dobrá znalost Rámcového programu pro předškolní vzdělávání a pochopení termínů v něm uvedených.

Z těchto zkoumaných vzorku také vyplynulo, že kvalitu jednotlivých třídních vzdělávacích programů, tedy vlastní pedagogické dokumentace, především určuje osobnost pedagoga.

Seznam použité a citované literatury

1. BEČVÁŘOVÁ, Z. *Kvalita, strategie a efektivita v řízení mateřské školy*. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-7367-221-8.
2. BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-537-7.
3. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000. ISBN 8085931-79-6.
4. KALHOUST, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.
5. KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (ed.) *Předškolní a primární pedagogika. Předškolná a elementárna pedagogika*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
6. KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*. Praha : SPN, 1952.
7. MAŇÁK, J., JANÍK, T., ŠVEC, V. *Kurikulum v současné škole*. Brno : Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-175-1.
8. OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V. *Jaro v mateřské škole : kurikulum předškolní výchovy*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-210-6.
9. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.
10. PRŮCHA, J. (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
11. PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky : úvod do studia oboru*. Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7178-944-5.
12. PRŮCHA, J. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
13. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník. 6. aktualizované a rozšířené vydání*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
14. ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti. Obor v pohybu. 5., rozšířené vydání*. Praha : Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1174-4.

15. SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha : Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
16. SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha : Portál, s. r. o., 1999. ISBN 80-7178-262-9.
17. SMOLÍKOVÁ, K. *Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy*. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2005. ISBN 80-87000-01-3.
18. SMOLÍKOVÁ, K. a kol. *Praktický průvodce třídním vzdělávacím programem*. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2006. ISBN 80-87000-04-8.
19. SPILKOVÁ, V. a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.
20. SVOBODOVÁ, E., VÁCHOVÁ, A. *Řízení mateřské školy*. Raabe
21. SVOBODOVÁ, E. a kol. *Vzdělávání v mateřské škole. Školní a třídní vzdělávací program*. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.
22. ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel*. Brno : Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0944-6.
23. ŠMELOVÁ, E. *Ohlédnutí do historie předškolní výchovy. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2238-1.
24. ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1983.
25. VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha : Univerzita Karlova Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.
26. VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.
27. WALTEROVÁ, E. *Kurikulum. Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno : CDVU MU, 1994. ISBN 80-210-0846-6.

Elektronické zdroje:

1. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. 2004. [cit. 2010-10-0]. Rvp pv. Dostupný z www: http://www.rvp.cz/soubor/RVP_PV-2004.pdf. ISBN 80-87000-00-5
2. *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících* [online]. 2004 [cit. 2010-11-05]. Dostupný z www: <http://www.msmt.cz/mladez/zakon-c-563-2004-sb-o-pedagogickych-pracovnicich>
3. Eurydice (Evropská komise). *Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě* [online]. Česká republika, 2009/10. [cit. 2011-01-30]. Dostupný z www: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase_en.php
4. Eurydice (Evropská komise). *Organizace vzdělávací soustavy České republiky* [online]. Česká republika, 2008/09. [cit. 2010-10-30]. Dostupný z www: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase_en.php
5. *Analýza - Bílá kniha – národní program rozvoje vzdělávání v České republice* [online]. 2002. [cit. 2010-10-8]. Dostupný z www: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/analyza-naplnovani-cilu-vzdelavani>
6. *Zákon č. 561/2004Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* [online]. 2004. [cit. 2010-11-13]. Dostupný z www: <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>
7. *Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy – Přehled otevíraných oborů pro akademický rok 2010/2011 vyhlášených v řádném přijímacím řízení, Podmínky přijímacího řízení* [online]. 2010 [cit. 2010-10-07]. Dostupné z www: https://is.cuni.cz/studium/podprij/index.php?do=detailobor&id_obor=7125&fakulta=11410
8. *Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2009/2010* [online]. 2009/2010. [cit. 2011-02-03]. Dostupná z www: <http://www.csicr.cz/cz/85389-vyrocnizprava-csi-za-skolni-rok-20092010>