

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PRIMÁRNÍ PEDAGOGIKY

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY
V MATEŘSKÉ ŠKOLE**

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Jana Kropáčková, Ph.D.

Jaromíra Pavlíčková

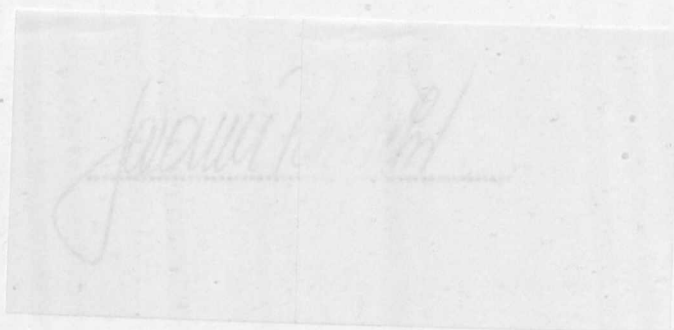
Studijní obor: Předškolní pedagogika

Forma studia: kombinované studium

březen 2006

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně, veškerou použitou literaturu i ostatní zdroje jsem uvedla v seznamu a všechny použité citace jsem řádně označila.

V Praze dne: 31.3.2006

A rectangular area containing a handwritten signature in cursive script, which appears to be "Jana Křiváková".

Titulní strana

Školní vzdělávací programy v mateřských školách

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá problematikou přístupů k tvorbě školních vzdělávacích programů v mateřských školách. V rámci výzkumného projektu se zaměřuje na analýzu a vyhodnocení školních vzdělávacích programů v mateřských školách.

Práce je koncipována jako kvalitativní výzkum. V teoretické části jsou popsány historické změny odvíjející se od vývoje vzdělávacího procesu v českých zemích. V textu jsou uvedeny charakteristické rysy a programy pro předškolní vzdělávání charakterizující období od roku 1989 do roku 1999. V závěru jsou uvedeny doporučení pro tvorbu školních vzdělávacích programů v mateřských školách.

Touto cestou bych ráda poděkovala vedoucí diplomové práce PhDr. Janě Kropáčkové, Ph.D. za odborné vedení, podnětné návrhy a cenné rady a za odbornou konzultaci Doc. PhDr. Janě Uhlířové, CSc.. Dále pak ředitelkám a učitelkám mateřských škol městské části Praha 1 za ochotu a pomoc při přípravě a realizaci výzkumného projektu.

Poděkování

Plánuji pokračovat ve výzkumu školních vzdělávacích programů v mateřských školách. V rámci výzkumného projektu se zaměřuji na analýzu a vyhodnocení školních vzdělávacích programů v mateřských školách. V rámci výzkumného projektu se zaměřuji na analýzu a vyhodnocení školních vzdělávacích programů v mateřských školách.

Téma DP:

Školní vzdělávací programy v mateřských školách

Anotace

Diplomová práce se zabývá problematikou přístupů k tvorbě školních vzdělávacích programů v kontextu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání.

Práce je koncipována teoreticko – empiricky. V teoretické části jsou popsány historické mezníky ovlivňující výchovně vzdělávací procesy v českých zemích. V textu jsou představeny charakteristiky osnov a programů pro předškolní vzdělávání chronologicky vznikající od roku 1945 do roku 1990. V obsahu jsou shrnuty současné vzdělávací trendy, zásadní koncepční změny a požadavky na soudobé koncepční dokumenty. Poukázáno na nové koncepční strategie a postupy v souvislosti se společenskými změnami a pedagogickými poznatky, definovány nové pedagogické pojmy a vyzdvižen význam koncepčních dokumentů.

Empirická část obsahuje realizovaný výzkumný projekt na regionální úrovni, zabývající se analýzou přístupů k zpracování školních vzdělávacích programů z hlediska koncepčního i formálního. Zjištěním podílu spoluúčasti ředitelky, učitelky a rodičů na jeho tvorbě a vytyčením problematických oblastí na cestě k vlastnímu školnímu vzdělávacímu programu.

Cílem výzkumu je zjištění, zda jednotlivé kurikulární dokumenty jsou v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání a k jejich tvorbě je přistupováno s přihlédnutím k potřebám konkrétní mateřské školy.

Klíčová slova:

Plánování, rámcový vzdělávací program, školní vzdělávací program, třídní vzdělávací program, kurikulum, edukace, kompetence, klíčové kompetence, evaluace, autoevaluace, předškolní vzdělávání, vzdělávací obsah, vzdělávací nabídka

Topic of the thesis:

School Educational Programs in Kindergartens

Abstract

The thesis deals with different approaches to the creation of school educational programs in the context of the Framework Educational Program for Pre-School Education.

The work combines theoretical and empirical approach. In the theoretical part, historical milestones influencing the educational processes in the Czech lands are described. The text presents, in the chronological order, characteristics of curriculum and pre-school educational programs as they had been introduced between 1945 and 1990. The content summarizes current educational trends, major policy changes and requirements applied on contemporary policy documents. The thesis also deals with new policy strategies and procedures connected with the societal changes and pedagogical findings, defines new pedagogical terms and points out the importance of policy documents.

The empirical part includes a completed research project on a regional level analyzing approaches to the development of school educational programs, both in terms of concept and form. It also studies the share of directors, teachers and parents in the creation of such a program and identifies problematic areas on the way to an own school educational program.

The aim of the research is to identify whether the individual curriculum documents comply with the Framework Educational Program for Pre-School Education and whether they are created taking into account the needs of the concrete kindergarten.

Key words:

Planning, framework educational program, school educational program, class educational program, curriculum, education, competence, key competences, evaluation, self-evaluation, pre-school education, educational content, educational offer.

OBSAH

ÚVOD.....	1
TEORETICKÁ ČÁST.....	4
1. Historické mezníky ovlivňující výchovně vzdělávací proces	4
1.1 Odkaz J. A. Komenského	4
1.2 Vývojové tendence v českých zemích v období 18. století a první polovině 19. století.....	9
1.3 Koncepce J. V. Svobody pro opatrovnu Na Hrádku 1832	9
1.4 Reformní hnutí v českých zemích v druhé polovině 19. a 20. století.....	10
1.5 Stagnace reformních snah vlivem nástupu jednotného školství 1948	15
2. Osnovy a programy z období 1950 – 1990.....	17
2.1 Pracovní program mateřské školy (1950)	17
2.2 Prozatímní osnovy pro mateřské školy (1953).....	18
2.3 Osnovy pro mateřské školy (1955).....	20
2.4 Osnovy výchovné práce pro mateřské školy (1960).....	21
2.5 Program výchovné práce v jeslích a v mateřských školách (1967).....	23
2.6 Pokusné osnovy pro mateřské školy (1975).....	24
2.7 Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy (1978).....	27
2.8 Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy (1984).....	31
2.9 Časově tématické plány (1987)	32
2.10 Metodický materiál „K orientaci výchovy, k programu a stylu práce v předškolních zařízeních“ (1990).....	33
2.11 Shrnutí vývoje výchovně vzdělávacích koncepčních materiálů pro předškolní vzdělávání do roku 1990	34
3. Současné vzdělávací trendy	36
3.1 Zásadní koncepční změny v oblasti předškolní výchovy po roce 1989..	37
3.1.1 Nové pedagogické pojmosloví	38
3.1.2 Školská legislativa a její vliv na plánování	40
3.2 Současné požadavky na koncepční dokumenty.....	42
3.3 Vývojové tendence nových vzdělávacích dokumentů.....	43
4. Shrnutí.....	44

EMPIRICKÁ ČÁST	48
5. Cíle a úkoly výzkumného šetření.....	48
5.1 Formulace výzkumného cíle.....	48
5.2 Formulace výzkumných úkolů	48
6. Charakteristika základního výzkumného souboru a výběru	49
6.1 Analýza výzkumného pole	50
6.2 Metody a techniky.....	51
7. Výsledky výzkumu	53
7.1 Analýza přístupů při zpracovávání ŠVP na regionální úrovni z hlediska koncepčního i formálního.....	53
7.2 Podíl spoluúčasti ředitelek a učitelek na tvorbě ŠVP a TVP	64
7.3 Vytyčení problematických oblastí na cestě k vlastnímu ŠVP	66
7.4 Míra informovanosti rodičů o problematice.....	74
7.5 Interpretace získaných dat.....	75
8. Diskuse.....	77
ZÁVĚR.....	82
POUŽITÁ LITERATURA.....	84
PŘÍLOHY	I — XXVII

SEZNAM TABULEK:

Tabulka č. 1	Porovnání vzdělávacích témat J.A.Komenského a záměrů formulovaných v RVP PV.....	7
Tabulka č. 2	Ukázka zápisu programu pro děti vyššího oddělení mateřské školy podle I. Jarníkové	13
Tabulka č. 3	Skladba škol.....	49
Tabulka č. 4	Rok vypracování ŠVP	53

OBRÁZEK:

Obr. 1	Schéma výzkumného pole mateřských škol v regionu.....	50
---------------	---	----

SEZNAM GRAFŮ:

Graf č. 1	Druhy mateřských škol v regionu Prahy 1	49
Graf č. 2	Forma seznamování s problematikou rámcového plánování.....	54
Graf č. 3	Výchozí materiály – ředitelky	55
Graf č. 4	Výchozí materiály – učitelky	55
Graf č. 5	K jakým změnám bylo třeba přistoupit – ředitelky.....	57
Graf č. 6	K jakým změnám bylo třeba přistoupit – učitelky	57
Graf č. 7	Složení dětské skupiny ve třídách	58
Graf č. 8	Jakou jste zvolili (budete volit) formu ŠVP.....	59
Graf č. 9	ŠVP a jeho přílohy	59
Graf č. 10	Plánovací strategie.....	60
Graf č. 11	Kroužky a aktivity	62
Graf č. 12	Jaká byla míra účasti jednotlivých členů pedagogického týmu na vzniku ŠVP.....	64
Graf č. 13	Máte dostatečný prostor pro zapojení do tvorby ŠVP.....	65
Graf č. 14	Zapojení učitelek do konkrétních oblastí.....	65
Graf č. 15	Oblast zapojení do tvorby ŠVP.....	66

Graf č. 16	Jaké problematické oblasti se projevíly při zpracování ŠVP - ředitelky.	67
Graf č. 17	Jaké problematické oblasti se projevíly při zpracování ŠVP - učitelky.	67
Graf č. 18	Máte vytvořena kritéria hodnocení	68
Graf č. 19	V jakých oblastech jsou děti nejčastěji hodnoceny	69
Graf č. 20	Záznamy v souvislosti s evaluací dítěte	70
Graf č. 21	Seznamování rodičů s výsledky evaluace dětí - učitelky	70
Graf č. 22	Jak jste seznamování s projevem a výsledky Vašeho dítěte v MŠ - rodiče)	71
Graf č. 23	Období největšího zájmu o výsledky dětí - učitelky	71
Graf č. 24	Periodicita evaluace podle ředitelek	72
Graf č. 25	Periodicita evaluace podle učitelek	72
Graf č. 26	Na jaké úrovni jsou nejčastěji analyzovány příčiny nedostatků.	73
Graf č. 27	Formy nejčastěji analyzovaných příčin nedostatků	73
Graf č. 28	Rodičovská preference výběru mateřské školy pro dítě	74

ÚVOD

*„Kterak by totiž člověk, dřív než na těle
vzroste a stav svůj začne,
všemu tomu, což ku potřebě a ozdobám
přítomného i budoucího života přináleží,
šťastně, snadně, plně vyučen
a tak potěšeně k životu obojímu
nastrojen býti mohl.“*

J. A. Komenský (Didaktika)

Český vzdělávací systém se po roce 1989 dostal do užší konfrontace s celosvětovým pojetím vzdělávání. Došlo k otevření diskuse o funkci a postavení mateřské školy ve vzdělávacím systému a nezbytnosti předškolního vzdělávání pro poskytování prvotních podnětů v oblasti kognitivního, sociálního a emocionálního rozvoje jedince. Byl potvrzen vliv předškolního vzdělávání na pozdější úroveň studijních výkonů a sociální integraci jedince v souvislosti s pokládáním vzdělávacího základu. Základním konceptem současné vzdělávací politiky se začalo stávat celoživotní vzdělávání v širším měřítku.

Do popředí zájmu se začaly dostávat nové pohledy na přístupy k dítěti, prosadil se osobnostně orientovaný model k přístupu k předškolnímu vzdělávání respektující přirozené potřeby dítěte pro jeho individuální rozvoj s důrazem na přiměřenost výchovně vzdělávacího procesu. Začal se proměňovat vzdělávací obsah vzhledem k věkovým a vývojovým zvláště s ohledem na věk, pohlaví, temperament, osobitý potencial dítěte a rodinné zázemí. Důraz začal být kladen na přiměřenost cílů, stylů učení a vzdělávacích strategií.

Po roce 1989 nastalo pro předškolní pedagogy nelehké období hledání, ale i návratů. Došlo k odklonu od centralistického řízení vzdělávacího procesu, nastalo období euforie hraničící s bezvládím, které vyústilo k logickému zklidnění a hledání směru respektujícího opravdové potřeby a zájmy dítěte.

Nové společenské změny otevřely prostor pro obrodu vzdělávacích programů, které byly za minulého režimu potlačeny (systém M. Montessori, Waldorfský vzdělávací systém).

Nastalo období hledání optimální cesty, kudy by se mělo předškolní vzdělávání nadále ubírat. Začaly vznikat nové alternativní programy (Začít spolu, Zdravá mateřská školy, Kurikulum podpory zdraví) a programy navazující na dlouholetou tradici předškolního vzdělávání u nás (Jaro, Léto, Podzim, Zima).

Tento vývoj vyústil v roce 2000 vypracováním Rámcového předškolního programu pro předškolní vzdělávání jako základního koncepčního materiálu a zakotvením mateřské školy v novém školském zákoně 561/2004 Sb., jako školy poskytující stupeň vzdělávání.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání lze vnímat jako dokument respektující specifika předškolního vzdělávání a postavení mateřské školy jako prvního „stupínku“ ve vzdělávacím systému.

Při pohledu do historie nelze říci, že by byla koncepční oblast vzdělávacího procesu opomíjena nebo podceňována. Naopak, systém plánování byl v minulosti podrobně rozpracováván v souladu s metodikami a didaktikami v dobových osnovách a programech, naposledy v časově tématických plánech. Koncepční materiály vždy reagovaly na společenské potřeby. Po roce 1945 byly prioritou cíle spojené s přípravou na školu ve smyslu jednotného školství v důsledku nového školského zákona, který s sebou přinesl zkrácenou školní docházku a s tím i přesunutí určitých školských kompetencí na mateřskou školu. V pozadí zájmu se ocitaly oblasti jako jsou např. příprava na život, individuální tvořivost, svoboda a osobitost jedince, které většinou sledovaly učitelky intuitivně na základě pedagogického citu. Tyto tendence přetrvávaly prakticky až do roku 1989.

Ze svého pohledu vnímám RVP PV jako dokument, který navazuje na zkušenosti z minulých let a zároveň obsahuje nové pojetí a myšlenky vyplývající z potřeb současné společnosti. Podává ucelený a komplexní pohled na koncepční problematiku. RVP PV je pro současné pedagogy výzvou, jak zvolit vlastní cestu v rámci předložených mantinelů prostřednictvím školních a třídních vzdělávacích programů. Vytvoření a zavedení vlastního vzdělávacího programu do praxe je pro každou mateřskou školu významným krokem. Do školního vzdělávacího programu - jako edukačního plánu - musí dokázat zodpovědně zakomponovat všechny aspekty, které mají vliv na rozvoj předškolního dítěte, a zároveň prokázat dovednost reagovat na podmínky vlastní mateřské školy s přihlédnutím ke konkrétní skupině dětí, pro kterou ŠVP vytváří. Školní vzdělávací program je pro předškolní pedagogy příležitostí, jak zvolit, realizovat a hodnotit vlastní edukační cestu.

Ve své diplomové práci bych se chtěla pokusit odhalit první zkušenosti i úskalí předškolních pedagogů na cestě za vlastním vzdělávacím programem. Zjistit, jak je

přístupováno k tvorbě ŠVP v praxi jednotlivých mateřských škol a na základě zjištěných informací provést analýzu těchto přístupů v kontextu s požadavky RVP PV.

Myslím si, že ve sféře předškolního školství působí množství zkušených ředitelek a učitelek, které disponují osobitým potenciálem, schopných tvořivě reagovat na změny v přístupu k předškolnímu vzdělávání a znalých skutečných potřeb současného dítěte.

Domnívám, že by bylo přínosné zjistit, jak v praxi pedagogické kolektivy přistupují k tvorbě těchto koncepčních materiálů, jak chápou jejich význam pro svou práci, popřípadě s jakými problémy se potýkají, jaké oblasti považují za nejobtížnější. Zda je možné vysledovat první praktické zkušenosti s tvorbou těchto programů v oblasti předškolního vzdělávání. Do jaké míry se v praxi daří zachycovat specifika a potřeby jednotlivých škol, jaká je nevhodnější skladba, obsah a dělení klíčových oblastí, jak je přístupováno k realizaci a evaluaci v souladu s RVP PV.

Věřím, že zjištěné poznatky budou přínosem pro ty, kteří se teprve na zpracování svého školního vzdělávacího programu chystají a zkušenosti z praxe pro ně budou přínosným zdrojem informací.

TEORETICKÁ ČÁST

1. HISTORICKÉ MEZNÍKY OVLIVŇUJÍCÍ VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ PROCES

V jednotlivých epochách vývoje vznikaly různé společenské formace, vyznačující se specifickými společenskými, filosofickými a kulturními názory. To se odráželo i v oblasti formování pedagogického působení.

Z historie lze vysledovat pedagogické snahy o vytváření určitého systému cílů, metod, prostředků a hledání plánovitého působení na jedince nebo skupinu z hlediska rozvoje. Pohledy, přístupy a obsahy pedagogického působení byly od počátku vždy v těsné spojitosti se životem celé společnosti nebo společenských skupin. Přístup ke vzdělání byl zpravidla určován hodnotami, které společnost v dané historické době uznávala. V každé z historických epoch se objevují specifika zdůrazňující určité požadavky společnosti na formování jedince. Ta vycházejí ze vztahu k oblasti materiálně ekonomické, sledují duchovní a společenské normy, reagují na postavení rodiny a dítěte ve společnosti, respektují postoje společnosti ke vzdělání a výchově a sledují formování člověka vzhledem k historické epoše, filosofickému a světovému názoru a vědeckým poznatkům.

Z historického pohledu lze vysledovat rysy shodné, odlišné a vyžadující změnu, tzv. reformní oblasti. Většina historických mezníků šla ruku v ruce s úsilím o osvobození člověka, jeho rozumu, obrody pohledu na svět a poznání v souvislosti se změnami ve společnosti. S tímto osvobozením člověka postupně stále více do popředí vystupovala potřeba zamýšlení se nad obsahem výchovy a vzdělávání dětí.

1.1 Odkaz J. A. Komenského

Prvním významným historickým mezníkem je období renesance. Přinesla myšlenky volající po všestrannosti vývoje od nejtělejšího věku, začal se měnit pohled na rodinu a postavení ženy. Reformace vyrůstaly z protikladů doby, z reakcí lidí odlišného myšlení a z budících se snah o změnu společnosti. V této době panovala preference rodinné výchovy před institucionální, přesto je možné už v tomto období vysledovat první známky zamýšlení se nad obsahem výchovy a vzdělávání dětí předškolního věku. Počátky plánování v oblasti předškolní pedagogiky se začínají formovat hlavně až se vznikem institucí zajišťujících předškolní péči.

První hledání výchovně vzdělávacích pravidel se objevuje ve spojení s Jednotou bratrskou. Cíle a metody rodinné výchovy byly v Jednotě bratrské určovány zvláštními „synodními dekrety“. Např. „*Napomenutí synům a dcerám*“ (Molnár, A.: Českobratrská výchova před Komenským. Praha, 1956, s. 59-60.) Obsahovaly pravidla pro vychovatele i pro děti, vztahovaly se především na poslušnost, úctu, společenské chování a vystupování. Cíle a metody sledovaly rozvoj v oblasti tělesné, jazykové, náboženské, sociální a mravní. Důraz byl kladen na kázeň, sebeovládání, pravdomluvnost, slušné chování, vzájemnou lásku, úctu a pracovitost. Výchovné cíle byly realizovány v rodině, na níž dohlížel správce Sboru. (Molnár, A.: Českobratrská výchova před Komenským. Praha, 1956, s. 153-154.)

Komenský, ovlivňován Jednotou bratrskou z níž pocházel, transformuje do své praxe i teorie, její nejlepší odkaz vycházející z koncepce člověka, t.j.:

- bytosti svobodné,
- bytosti aktivní,
- bytosti racionální,
- bytosti svobodné vůle,
- bytosti vybavené jazykem, komunikací.

Tyto znaky promítá do pohledu na dítě, zvláště ve vztahu k prvku svobody a aktivity.

Komenského reforma vzdělanosti, jak uvádí D. Čapková (1980), se týkala všech období lidského života . Šlo mu o sjednocení systému lidské vzdělanosti. Jeho pojetí koresponduje s dnešním pojetím celoživotního vzdělávání. Cíle, metody a prostředky sledovaly životní zkušenosti, všestrannost, soustavnost a kultivaci člověka v životních vztazích. Pohled Komenského na předškolní výchovu jako „*všenápravu společenskou*“ se dá přirovnat k dnešnímu pohledu na předškolní vzdělávání jako na preprimární vzdělávací stupeň celoživotního vzdělávání.

V Komenského pojetí cílů lze objevit např. celistvost pohledu ve vztahu ke světu a poznávání věcí a jevů důležitých pro lidský život, zdokonalování člověka vlivem vzájemného působení s okolním prostředím, vyzdvihování významu přírody a života v harmonii s přírodou.

„... *Ten pak základ jiný býti nemůže, než přirozený aneb od přírody vypůjčený, což prohlédneme a sobě to příkladem předně ptáka, mladé vysedajícího, potom umělého a šlépějemi přírody kráčejícího stavitele, malíře a štěpaře vysvětlíme, a hned při každém punktu nepravý školské podotknouc, pravidla nápravy odtud vyvedeme...*“ (Komenský, J. A.: Didaktika. In: Didaktické spisy J. A. Komenského. Praha, SPN 1954, s. 85.)

Významný je i jeho pansofistický pohled, že všichni lidé bez rozdílu se mají učit všemu, co je pro lidský život podstatné, mají se zdokonalovat ve všech životních vztazích během celého života ve vývoji celé společnosti.

„...*Školy pak býti mají nejen pro některou bohatší a přednější, ale pro všecku, urozenou i neurozenou, bohatou i chudou, obojího pohlaví...*“ (Komenský, J. A.: Didaktika. In: Didaktické spisy J. A. Komenského. Praha, SPN 1954, s. 55)

Komenský si uvědomoval vývojové zákonitosti výchovného procesu, zdůrazňoval souvislosti mezi cílem, obsahem a metodou ve vzdělávání a výchově, vyzdvihoval vzdělávání k životní moudrosti a propojenost stránky rozumové, mravní, sociální a citové.

„...*Musí-li strůmek, aby rostl, štípen, zavlažován, podpírán, ohražován, oklešťován a jinak ošetřován a posilován býti, musí-li obraz z dřeva otesáván, rýpán, strouhán, řezán, hlazen a polerován, líčen a barven býti rozličně, musí-li se kuň, vůl, osel, mezek tomu, čím člověku sloužiti má, učen býti, ba dokonce musí-li člověk sám pracem tělesným, jež jsou jísti, píti, choditi, mluvíti, bráti do rukou a dělati, cvičen býti (jakož musí): jakž by tedy vyšší tyto a od smyslů těla vzdálenější věci, víra, cnosti a umění moudrosti, samy od sebe přicházeti měly...*“ (Komenský, J. A.: Informatorium školy mateřské. Praha. SPN 1992, s. 16.)

Za první ucelený výchovně vzdělávací program, i když pro potřebu rodinné výchovy, lze považovat *Informatorium školy mateřské* (1858). V Informatoriu uvádí J. A. Komenský poprvé předškolní výchovu v širších souvislostech (vzestupně a perspektivně). Sestavuje soustavné ucelené teoretické dílo, koncepci týkající se výchovy nejmenších dětí ve věku od narození do 6 let. Komenský v tomto díle formuluje cíl, obsah, metody, formy a prostředky výchovy se vztahem k přechodu na vyšší stupeň (obecnou školu). Důraz klade na dětskou aktivitu a podchycení dětské činnosti od nejujtějšího věku. Vzdělávací obsah rozpracovává do šesti základních oblastí, ve kterých respektuje aspekty sledující rozvoj rozumu, paměti, smyslů, ruky, jazyka, vůle a tělesné zdatnosti. Jednotlivé složky jsou zpracovány tak, aby bylo na první pohled patrné, co má dítě zvládnout v jednotlivých vývojových fázích. Nechybí ani upozornění na nebezpečí vyplývající z nevhodných postupů. Výchovné složky na sebe navazují, je zdůrazňována důležitost ucelenosti a komplexnosti tak, jak se objevuje i v současných programových materiálech. Jde o první ucelenou systematickou teorii výchovy, která by se dnes dala označit jako „vzdělávací program“. V díle lze vysledovat systematickosti, logické souvislosti, uvědomování si specifčnosti předškolního období, potřebu návaznosti na další stupně vzdělávání a chápání podstaty celoživotního vzdělávání, což se snažíme na základě jeho odkazu formulovat i v současné koncepci RVP PV (Tabulka č. 1).

Tabulka č.1

Porovnání vzdělávacích témat J. A. Komenského a záměrů formulovaných v RVP PV

J. A. KOMENSKÝ		RVP PV	
Vzdělávací téma		Vzdělávací oblast	Vzdělávací záměr
<i>Pěstování zdraví</i> (Tělesný vývoj)	Důraz na správný tělesný vývoj, střídmost v jídle a pití, dostatek pohybu (<i>běhati, vrtěti se, hrát s něčím, točit se, přenášeti něco někam</i>), jednota tělesného a duševního rozvoje, důraz na pohybové hry, rozvoj manuálních dovedností, ovládnání různých věcí	Dítě a jeho tělo	Stimulovat a podporovat růst a nervosvalový vývoj dítěte, podporovat fyzickou pohodu, zlepšovat tělesnou zdatnost, pohybovou a zdravotní kulturu, podporovat rozvoj pohybových i manipulačních dovedností, učit se sebeobslužným dovednostem a vést děti ke zdravým životním návykům a postojům
<i>Pěstování výmluvnosti</i> (Jazyk)	Nenásilný a rovnoměrný rozvoj řeči od hlásek ke slovům a větám, rozvoj řeči ve spojitosti s rozvojem rozumu, rozšiřování slovní zásoby, péče o správnou výslovnost, intonaci a přízvuk, chápání a zvládnání výraznosti řeči, formování jazyka prostřednictvím gramatiky, rétoriky a poetiky, sebeovládání a trpělivost, výchova citu a vůle, poznávání dětských zájmů a představ	Dítě a jeho psychika	Rozvoj řeči a jazyka, sebevyjádření, stimulovat osvojování a rozvoj vzdělávacích dovedností a povzbuzovat je v dalším rozvoji, poznávání a učení, rozvoj jeho citu a vůle
<i>Pěstování rozumnosti</i> (Věda)	Pochopení základních přírodních jevů, uvádění do skutečnosti a poznání, znalost místa a prostředí ve kterém dítě vyrůstá. Pevný systém poznatků z oboru aritmetiky, dialektiky a geometrie, počátky rozsuzování, základy počítání a měření, psaní, řešení problémů, rozvoj zraku, pozorování barev		Podporovat duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost, rozvoj intelektu, poznávacích procesů a funkcí, sebepojetí, sebenahlížení a kreativity
<i>Pěstování ctnosti</i> (Mravy)	Pěstování mravní ctnosti, moudrosti, pracovitosti, humanismu, výchova k pravdě, potřeba příkladu, poslušnost, pravdomluvnost, spravedlnost, včasná poučování, nesahati na cizí věci, nebrati je, nekrásti, navzdory nic nečiniti, mírná kázeň. Utváření vztahu k druhým lidem, podporování vzájemného setkávání dětí nejlépe při hře, úcta ke straším lidem, ohleduplnost, vzájemná pomoc, počátky prvních sociálních vztahů mezi dětmi	Dítě a ten druhý	Podporovat utváření vztahů dítěte k jinému dítěti či dospělému, posilovat, kultivovat a obohacovat vzájemnou komunikaci a zajišťovat pohodu vzájemných vztahů.
<i>Pěstování dovednosti</i> (Umění)	Důraz na osobní růst i potřeby společnosti, důraz na tvořivou činnost v oblasti kreslení, zpěvu, hry na hudební nástroje, zájem o vyprávění a recitování, poznávání veršované lidové tvorby, rozlišování veršů od prózy, prvky estetiky, pozorování maleb na stěnách a v knihách	Dítě a společnost	Uvádění dítěte do světa kultury a umění, pomoci dětem osvojit si potřebné dovednosti a návyky i postoje a umožnit mu aktivně se podílet na utváření společenské pohody

Komenský si jako jeden z prvních reformátorů výchovy uvědomoval, že výchovně vzdělávací působení nemůže být nahodilé a nekompetentní, ale musí být cílevědomé a promyšlené ve všech oblastech rozvoje dítěte. Komenský, jak uvádí J. Uhlířová (1992), klade důraz na:

- a) zdravý tělesný rozvoj dítěte,
- b) rozvoj jemné a hrubé motoriky,
- c) rozvoj smyslů,
- d) rozvoj poznávacích procesů a rozumových schopností a obecností,
- e) systematizaci vědomostí šestiletého dítěte,
- f) postupný rozvoj a čistotu dětského jazyka,
- g) estetickou výchovu, se zdůrazněním výchovy hudební,
- h) náboženskou výchovu se základy zbožnosti,
- i) mravní výchovu s podtržením kázně, poslušnosti, mravů a ctností,
- j) citovou výchovu.

Komenský se snažil umožnit dítěti svobodný rozvoj v rámci nenásilného, moudrého vedení. Víru a vzdělání spatřoval jako navzájem se doplňující oblasti, vytvářející jednotu celku. Za významné vzdělávací prostředí považoval rodinu. Rodinnou výchovu považoval za předpoklad dalšího úspěšného výchovného působení v následném vývoji dítěte. V další rovině se zamýšlel nad rodinou v kontextu koncipování všenápravy v celospolečenském měřítku.

Mezi pojmáním dítěte v Informatoriu a uvedením dětství do řádu celoživotního vývoje a vzdělávání tak, jak jej koncipuje Komenský, stojí celá jeho pedagogická životní praxe. Informatorium je nutné chápat jako konkrétní program, předškolní výchovu v Pampedii jako uvedení do systému. V Pampedii je předškolní výchova chápána jako škola. Výchova je rozvržena do šesti tříd – stupňů:

1. třída – novorozentství,
2. třída – kojenecká,
3. třída – žvatlání a prvních krůčků,
4. třída – řeči, smyslů a vnímání,
5. třída – mravů a zbožnosti,
6. třída – společné školy prvního vyučování.

V Pampedii se poprvé objevuje návrh na školu mateřskou jako poloveřejnou instituci v domech zbožných pěstounek s malými skupinami dětí ze sousedství. Komenský zde nepopíral Informatorium či své další výchovné práce. V Pampedii podrobněji zpracoval to, co v předchozích dílech jen naznačil.

Komenský ve svém jedinečném pedagogickém pojetí položil první základy přístupu k plánování. Stal se zakladatelem pedagogiky předškolního věku. Svým pedagogickým pojetím položil základy záměrného pedagogického plánovitého systému, popisujícího obecný cíl výchovy jako všestranně harmonicky rozvinutou osobnost dítěte.

Zformuloval tak pedagogická východiska, na která reagovali a navazovali mnozí pedagogičtí reformátoři v českých zemích v dalších historických etapách.

1.2 Vývojové tendence v českých zemích v období 18. století a v první polovině 19. století

V českých zemích v 18. století stále ještě převažovala výchova nejmenších v rodině. To souviselo se společenským statutem rodiny a pojmáním role ženy, jako matky pečující o rodinu a domov. V druhé polovině 18. století a pak v 19. století dochází vlivem vědeckotechnického rozvoje ke změnám v sociální a ekonomické oblasti. Zvyšuje se tlak na zaměstnanost matek, které přispívají na rodinnou obživu, začíná se objevovat potřeba zabezpečovat děti v době jejich nepřítomnosti (předcházení úrazům, zamezování žebrání dětí). Dochází k institucionalizaci výchovy.

Pro vznik a vývoj českého předškolního systému mělo význam založení opatrovny Na Hrádku.

1.3 Koncepce J. V. Svobody pro opatrovnu Na Hrádku 1832

První a současně největší vzorová opatrovna v Praze Na Hrádku byla založena 1. 3. 1832. Byla určena pro děti od 2 do 5 let. Pobyt byl bezplatný, o děti se starali opatrovníci a odborní učitelé.

Způsob vyučování vycházel z metod vídeňských opatroven zavedených Leopoldem Chimanim, inspirovaných anglickými infant schools. Tuto zvolenou metodu však v mnohém přepracoval a vylepšil první učitel J. V. Svoboda.

Díky jeho myšlenkám a systematicky vedené předškolní výchově se funkce opatrovny Na Hrádku postupně výrazně posunula výchovně vzdělávacím směrem. Svoboda, jak uvádí J. Uhlířová (2002), vytvořil a realizoval nové pojetí činnosti českých opatroven, které se jeho zásluhou začaly odklánět od pouze pečovatelského obsahu činnosti a staly se součástí nového hnutí – národní výchovy. Svoboda posunul opatrovnu od dobročinného sociálního zařízení k instituci výchovně vzdělávací.

Jeho spis *Školka čili prvopočáteční, praktické, názorné, všestranné vyučování malých dětí k věčnému vybroušení rozumu a ušlechtnění srdce s navedením ke čtení, počítání a*

kreslení pro učitele, pěstouny a rodiče (1840), lze označit jako zcela původní výchovně vzdělávací koncepci, která je založena na činnostním principu. Jak už z názvu spisu vyplývá, byla postavena na myšlence, že účelem školky je naučit děti samostatně myslet, ne jen pouze opakovat. Svobodova „Školka“ obsahovala 57 lekcí, ve kterých se pravidelně opakovaly tyto kroky a oblasti: počátky vyučování triviu, morálně náboženská výchova a kázeň, hry, zaměstnání, písně, cvičení pozorování a věcné poučování (Příloha č.1)

Východiskem učení se stávalo typické bezprostřední okolí dítěte, velký prostor věnoval oblasti seznamování s přírodou, která se mu zdála pro děti nejbližší. Opíral se o poznatky o dětské psychice a podle toho volil prostředky a činnosti. Významným znakem jeho práce byla konkrétnost. Svoboda vycházel z toho, co je dítěti nejbližší, na základě přímého rozšiřování vědomostí. Koncentroval obsah učiva do organického celku (poznatky, výuka, říkadla, písničky, kreslení, hry). V tom navazoval na tradici Komenského, na jeho pojetí cyklického vzdělávání ve smyslu probírané látky v uzavřených celcích tak, aby se i nejmenším dětem dostalo poznání celku světa přiměřeným způsobem. Tuto návaznost je možné objevit i v současných koncepčních materiálech; např. třídních vzdělávacích programech.

V oblasti jazykových dovedností kladl důraz na správnou výslovnost, schopnost vyjádřit to, čemu dítě rozumí, užívání správných gest. Obsahem činností byly krátké povídky, vedoucí děti k vypravování o běžných věcech a k samostatnému vystupování. V jeho pojetí se už objevuje reálná koncentrace poznatků, názornost, zábavný a nenásilný postup výchovy a vyučování, zajištění rovnováhy mezi vzděláváním, výchovou a tělesným rozvojem. Z dnešního pohledu lze konstatovat, že jeho představa o výuce trivia přesahovala reálné možnosti dětí předškolního věku. Přesto Svoboda dokázal vytvořit koncepci, ve které se stala převládajícím obsahem hra, docházelo ke koncentraci učiva a plánovitému střídání podnětů. Ve svém programu podával dětem celistvý obraz světa a položil základy plánovitěho elementárního vzdělání v mateřském jazyce. Po Komenském položil Svoboda další významný důležitý mezník v české předškolní výchově i v primárním vzdělávání.

1.4 Reformní hnutí v českých zemích konce 19. století a 1. poloviny 20. století

V průběhu 19. století procházely předškolní zařízení intenzivním vývojem. Jednalo se o instituce typu opatroven, dětských zahrádek a naposledy mateřských škol. Rozvoj těchto institucí začal mít postupně vliv na utváření výchovného systému, což se nadále promítalo v rovině sociální, pedagogické a vlastenecké. Cíle, obsahy, metody, formy, prostředky a

pedagogické přístupy začaly být přímo ovlivňovány i danými školskými předpisy. Za nejvýznamnější dokumenty lze označit:

Říšský zákon o školách obecných ze dne 14.5.1869 Č. 62 ř.z. o organizaci mateřských škol. Před jeho vydáním nebyly předškolní instituce zahrnuty do zákonné normy. V zákoně se objevuje i důležitost předškolních zařízení a specifická jejich obsahu.

Ministerský výnos c.k. ministerstva vyučování ze dne 22.6.1872, č.4711/č.108 ř.z. ve věci přičině škol mateřských a ústavů jim příbuzných. Tento výnos navazoval na Říšský zákon, byla v něm formulována stanoviska problémům institucionální a rodinné předškolní výchovy. Je zde rozlišována funkce mateřské školy jako výchovného ústavu a jeslí a opatroven, jako ošetrovacích ústavů. Poprvé se zde objevují cíle, obsahy a prostředky. Je zde vysloven zákaz školního vyučování trivia v mateřské škole ...§2. *Prostředky vychovávací ve škole mateřské jsou: zaměstnání, kteráž vzdělávají pud k činnosti tvořivé a utvářující, hry v pohybu se zpěvem i beze zpěvu, nazírání na předměty a obrazy a rozhovory o nich, povídky a básničky, konečně lehké práce zahradní. ...Všelijaké vyučování ve způsobě školní naprosto se vylučuje...* Objevuje se zde požadavek plánování....§9. *Každá škola mateřská spravována buď dle osnov a plánů zaměstnávacího, potřebám místním vyhovujícího...* (Ministerský výnos c.k. ministerstva vyučování ze dne 22. 6. 1872, č. 4711/č. 108 ř. z.)

Oba tyto dokumenty měly velký význam pro další rozvoj koncepce a obsahu vzdělávací práce v mateřských školách, a to z hlediska:

- prestiže zařízení (funkce mateřské školy jako výchovné instituce),
- zvýšení pedagogické úrovně (přístupy opírající se o vědecké poznatky a názory, princip pedocentrismu),
- odstranění vyučování, snahy o volbu prostředků přiměřených předškolnímu věku,
- osvětová funkce mateřské školy.

Do roku 1872 bylo hlavním prostředkem výchovy v předškolních institucích hromadné učení dětí formou vyučování. I když se začaly objevovat snahy o specifický způsob výchovy, převažoval stále intelektualistický školský ráz výuky. Ten byl, jak uvádí V. Mišurcová (1980), z velké části podmíněn organizací výchovné práce pod vlivem vysokého počtu dětí, např. na počátku r. 1871 navštěvovalo mateřskou školku u sv. Jakuba 125 chlapců a 122 děvčat, o které se staraly dvě učitelky. To ovlivňovalo přístup k zařízení učeben a místností (školní lavice) a potřebu přesného rozvrhu činností během dne.

Po roce 1872 sice došlo k odsunu od vyučování trivia, přesto přetrvávaly školské metody:

- slovní výklad,
- napodobování úkonů vychovatelky (pracovních činností a úkonů při ručních pracích),

- používání názorných pomůcek (pomůcky k poznávání barev, modely domů, nábytku, dopravních prostředků, řemeslnické nástroje a výrobky, přírodniny, rostliny, vycpaná zvířata).

V českých zemích začaly postupně vznikat: sociální a zdravotní zařízení (dětské nemocnice, ozdravovny), zařízení zdůrazňující původ dětí (sirotčince, nalezince) a zařízení kladoucí důraz na sociální výchovu (jesle, opatrovny, dětské zahrádky, mateřské školy). Objevují se rozpory mezi pojetím mateřské školy jako instituce sociální nebo pedagogické.

Na začátku 20. století se objevuje reformní hnutí, v jehož centru stál pedagogický směr pedocentrismus (J. Dewey, A. Claparede), promítnutý do koperníkovského obratu ve výchově. Dítě se stává centrem „pedagogického vesmíru“ a z jeho individuality je odvozována výchovná praxe, která ho má rozvíjet, hlouběji je pochopit, porozumět mu a lépe se mu výchovně věnovat. Dítě se stalo předmětem soustředěného zkoumání ve všech vědních oborech (biologie, fyziologie, sociologie, lékařství, psychologie, pedagogiky).

Na reformě české mateřské školy se podílely především dvě významné osobnosti české předškolní pedagogiky I. Jarníková a A. Süssová. Reformní hnutí v českých zemích na poli předškolní výchovy nastartoval V. sjezd pěstounek československých škol mateřských v r. 1908. Obě reformátorky usilovaly o prosazení důrazu na odstranění školských způsobů v mateřských školách, podporovaly individualitu dítěte a přiblížení mateřské školy rodinnému prostředí.

Ida Jarníková (1879 - 1965) jako první uvažovala o novém způsobu plánování v mateřské škole. Vytvořila reformní koncepční materiál *Index pomůcek pro školy mateřské a nejnižší třídy škol obecných*. Vzdělávací obsah nedělila věcně, ale časově do třech období: od počátku školního roku do Vánoc ► od Vánoc do Velikonoc ► od Velikonoc do prázdnin. Vzdělávací obsah dále rozpracovávala do týdnů. Takto navrhované dělení podle ní poskytovalo východisko pro plánování, které si učitelka mohla připravovat sama. Jejím úkolem byla příprava ročního plánu a týdenního plánu děleného na obory obsahově volené na základě vlastní volby, podle okolností, vůle a nálady dětí. Na její koncepční pojetí v mnohém navazuje současné rámcové plánování.

Ve svém *Výchovném programu mateřských škol* z r. 1927 definovala vzdělávací obsah, metody a prostředky a organizaci výchovné práce. V obsahu vycházela z dětských zkušeností, za hlavní cíle považovala uspokojování dětské touhy po poznání, všestranný tělesný a duševní rozvoj dítěte. Ve vzdělávacím obsahu propojovala oblast tělesného rozvoje, oblast duševního rozvoje a oblast mravního rozvoje. (Tabulka č. 2)

Tabulka č. 2

Ukázka zápisu programu pro děti vyššího oddělení mateřské školy podle I. Jarníkové

Dne	Přehled výchovné denní práce.	Výchovy smyslů	V oboru			V projevu		V oboru sociální péče
			Mravouky a společenské výchovy	Prvouky	Těl. výchovy a zdravotnictví	Slovním	Výtvarném	
	Řízené hry, říkadla, hádanky o čápu. Obraz a hovor. Pohádka a dramati-zace. Kreslení. Volné hry.	Hra na zvonek (hledání podle směru) hra v kuželky (cílení) při hovoru barvy: černá, bílá, červená	Volné hry. Otčenášek. stavebníci (nač). V pohádce I čáp se musí učit	Život čápa. Hlavní znaky čápa. V hádankách o čápu V dramati-zaci. Život čápa.	Čapí krok (napodobení) Hry v kruhu	Hovor. Říkadla: Leze žába Kmotra	Zábavné kreslení. Čápa se slovním doprovodem	Po jídle na zahradě hry.
odpol								
	Volné hry Píseň „Pampelišky“ Hovor „Kdo přilétá na pampelišky“ Nalepování. Pohádka. Dramatizace	Hledání stejnobarevných dílků k nalepení motýlků	Z pohádky: Láska Z hovoru: cit pro přírodu	Z hovoru Život a vývoj motýlů.	Hry napodobivé: Dramatizace pohádky	Píseň Pohádka. Hovor.	Nalepování motýlků z připravených dílků	
Odpol								

Je možné konstatovat, že její členění výchovných prostředků vycházelo v mnohém z tradic Komenského Informatoria. Jarníková zdůrazňovala potřebu brát ohled na zájmy dítěte, dostatek volnosti k projevu představ a tvořivosti. „...Pamatujte především, že mateřská škola má být školou radostnou, činnou a tvořivou, že bez těchto vlastností dětem nevyhovuje, že bez nich vychováváme automaty, ale ne občany tvořivé, radující se z práce a z jejich výsledků. Nikdo nekopíruj, ale každý přemýšlej o práci a hled' vyjítí od dítěte – tím se bude program rozvíjet v každém roce jinak a také jinak v různém prostředí“... (Jarníková, I.: Výchovný program mateřských škol. 1927, s.119.)

Za významného výchovného činitele považovala umění – lidové i umělé, prózu, písně, výtvarné činnosti, divadlo, dramati-zaci, tanec. Reagovala tak na jednostrannost intelektualizace „staré školy“.

Jarníková se v rámci reformních snah významně zasloužila o změny, které vedly k potřebě přizpůsobovat vzdělávací obsah přirozeným potřebám dětí. Na její koncepci v mnohém navazují i současné předškolní vzdělávací programy.

Süssová (1851 – 1941) zaměřila svou pozornost k organizaci. Ve své publikaci *Kam jsme dospěli v hromadné výchově dětí* (1912) vytvořila nový organizační systém, sledující hlavně uspokojování přirozených tělesných potřeb dětí. Tomu přizpůsobila požadavky na zařízení mateřské školy:

1. **Hernu** – pro možnost volného pohybu dětí a hry, zařízení herny obsahovalo sklápěcí stolky, nástěnné tabule, poličky na knihy, lavičky na sezení, houpačku, věšáky na hračky, v herně mělo být co nejvíce hraček a materiálů, probíhaly zde dětské hry, tělocvik, kreslení.
2. **Pracovnu** – zařízení obsahovalo stůl pro učitelku, židle, skříně na pomůcky a práce dětí, kruhové stolečky a židličky, v pracovně se konaly skupinové výtvarné činnosti, ruční práce, probíhalo vypravování, zpívání apod.
3. **Zahradu** – byla nedílnou součástí mateřské školy, využití pro volné hry, pohybové hry, cvičení, zahradnické práce, význam pohybu venku pro podporu zdraví.

Svému systému přizpůsobila nejenom prostředí, ale i organizační rozvrh, pomocí kterého chtěla vnést do dění v mateřské škole určitý řád (organizační uspořádání dne):

- od příchodu do 9 hodin – volné hry dětí,
- od 9 hodin – úklid, 15 minutové cvičení,
- ½ hodina věnovaná rozmlouvám a cvičení paměti,
- ¼ hodina uvolnění ve formě zpěvu, cvičení apod,
- od 10 do 10.15 – svačina,
- hry v herně nebo výchovné zaměstnání v pracovně
- odpoledne – 2 hodiny her,
- výchovné zaměstnání s přestávkou na hry (volné, skupinové, kruhové),
- v létě probíhaly hry na zahradě.

Její organizační rozvržení se v různých obměnách objevuje v následujících dobových osnovách a programech. Čas ukázal, že její návrh zařízení a organizační systém se stal základem pro dnešní řešení a organizaci života v mateřské škole.

Výchovné prostředky (zaměstnání těla a zaměstnání ducha) kladla vedle sebe, více prostoru však vyčleňovala tělesným cvičením. Jako výchovné prostředky volila hry (volné s hračkami, v kruhu, ve skupinách), tělocvik (pochody, pořadová cvičení, prostocviky), ruční

práce (modelování, kreslení, sestavování), rozmluvy (řízené i volné, vycházející z nejbližšího okolí dítěte), vypravování (pohádky, bajky, povídky) a cvičení paměti (básničky, říkadla, hádanky, písně). Süsova nepocítovala potřebu měnit obsah výchovy vycházející z tradic Komenského Informatoria. Usilovala hlavně o změny ve způsobu a okolnostech, za kterých se prostředky výchovy uplatňují. Rozvíjela však nejdříve tělesnou stránku dítěte a teprve následně rozumovou. Tím se výrazně odklonila od Komenského i české tradice, která požaduje harmonický rozvoj dítěte. Toho je možné dosáhnout jen paralelním rozvojem všech složek či částí člověka, ne následně za sebou.

Reformní hnutí končí nástupem II. světové války. Návrat k deklarovaným požadavkům, především k individualizaci dítěte v duchu demokratických principů, bylo však možné plně uskutečnit až po roce 1989.

Výrazné plánovací tendence v mateřských školách se začínají objevovat v osnovách, programech a v prozatímních osnovách od roku 1941.

V roce 1941 vyšly osnovy pod názvem *Návrh pracovního plánu pro mateřské školy*. Návrh fungoval jako vodítko pro učitelky při sestavování vlastních výchovných plánů.

V r. 1945 byla vydána příručka *Mateřská škola*, která tento návrh dále doplňovala o 38 chronologicky řazených činností (jak plyne školní rok). Každý námět byl rozdělen podle předmětů na tělesnou a hudební výchovu, řeč, rozšiřování zkušeností a výchovu k práci. Cíle a úkoly byly již děleny na mladší a starší věkovou skupinu. Obsahem materiálu byly i metodické pokyny pro učitelku, odkazy na literaturu, konkrétní básničky, texty, písně.

Po roce 1945 došlo k rozšíření sítě mateřských škol vlivem zvyšující se zaměstnanosti matek a vyšly první celostátní směrnice *Prozatímní pracovní program pro mateřské školy* (1945).

1.5 Stagnace reformních snah vlivem nástupu jednotného školství 1948

Po roce 1948 došlo ke změně společenské a politické situace vedoucí k odklonu od reformních myšlenek. Do popředí se začaly dostávat snahy o zavedení jednotného plánovitého výchovného systému. Definitivní odklon od reformního hnutí a humanisticko-demokratického principu přinesl zákon o jednotné škole č. 95/1948 Sb.

Způsob plánování, organizace, metody a formy začaly určovat postupně tyto koncepční materiály: *Pracovní program pro mateřské školy* (1950), *Prozatímní osnovy pro mateřské školy* (1953), *Osnovy pro mateřské školy* (1955).

V 60. letech se začalo projevovat oslabování ideologicko kolektivistického pojetí výchovy a bylo možné pocítit jistou míru uvolnění, které s sebou přineslo průběžnou výchovu a

respektování věkových zvláštností dětí. Vznikají *Pokusné osnovy pro mateřské školy* (1958) doplněné příručkou *Rok v mateřské škole* (1960), *Osnovy výchovné práce pro mateřské školy* (1960) a *Osnovy výchovné práce pro jesle a mateřské školy* (1963). V této fázi dochází k posunu v názvosloví – od osnov – k programům. Objevují se snahy o sjednocení výchovných postupů pro období od 0 do 6 let. Vzniká postupně *Program výchovné práce v jeslich a mateřských školách* (1967) doplněný *Metodikou výchovné práce v jeslich a mateřských školách* (1967), *Pokusné osnovy pro mateřské školy* (1975), *Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy* (1978) doplněný *Metodikou výchovné práce v předškolních zařízeních, I.-jesle, II. – mateřské školy* (1988) a *Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy* (1984) a *Metodiky tzv. Časově tematické plány*, poslední předlistopadová verze. Metodiky, které měly usnadnit orientaci učitelek v Programu výchovné práce, vedly spíše k bezmyšlenkovitému přebírání tohoto „univerzálního“ plánu. Tato situace do jisté míry vyhovovala i tehdejšími kontrolními orgánům (ČŠI), kterým šlo ve velké míře o usnadnění hodnocení výchovně vzdělávací práce na jednotlivých mateřských školách.

2. OSNOVY A PROGRAMY Z OBDOBÍ LET 1950 - 1990

V této části diplomové práce popisují osnovy a programy tak, jak chronologicky vznikaly v letech 1950 – 1990. Pro popis jsem zvolila tato kritéria:

- požadavky společnosti na předškolní výchovu, pohled na dítě, vzdělávací priority,
- cíle a úkoly,
- úloha a postavení učitelky,
- prostředky výchovy,
- obsah výchovné práce,
- spolupráce s rodinou,
- návaznost mateřské školy a základní školy.

Pro lepší přehlednost jsem vzdělávací obsahy zpracovala do tabulek, které jsou uvedeny v přílohách č. 2, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 10, 11, 12.

2.1 Pracovní program mateřské školy (1950)

Program byl zpracován na základě školského zákona, ustanovení § 70 ze dne 21. dubna 1948 č. 95/1948 Sb. o základní úpravě jednotného školství.

Byl orientován na kolektivní výchovu. Důraz kladl na poskytování výchovné péče a zdraví, podporování zdravého tělesného rozvoje, napomáhání při rozvoji smyslového vnímání, rozšiřování a prohlubování dětských zkušeností a rozvíjení řeči a obratnosti. Měl napomáhat dětem začleňovat se do kolektivu, zvykat je na dodržování kázně a působit na rodinu při plánování výchovy v součinnosti s mateřskou školou. Poukazováno v něm bylo na tělesné a mentální zvláštnosti předškolního dítěte, na jeho rychlý růst, schopnost napodobovat, přizpůsobovat se, učit se, velkou pohyblivost, touhu po činnosti, nestálost pozornosti, reaktivnost, představitivost, fantazii a malou schopnost ovládat se.

Povinností učitelky bylo prosazování zdravotních zásad, pravidelného denního režimu a dostatku pobytu na čerstvém vzduchu. Byly kladeny požadavky na zařízení místností, hygienu, vybavení zahrady, účelnost místností, zařízení šaten, umýváren, řešení nábytku apod.

V obsahu programu byla sledována oblast: **péče o zdraví, péče o smyslový a rozumový vývoj, estetickou a mravní výchovu.** (Příloha č. 2)

Za hlavní činnost byla považována hra, jako zdroj sociálních vztahů. Vedle spontánních her byly doporučovány hry návodivé a s pravidlem. Činnosti dětí měly být určovány hračkami a pomůckami. Prostřednictvím hry se mělo dítě učit podrobovat se pravidlu a zájmu

celku. Učitelka byla považována za dominantního činitele ve výchovném procesu. Měla působit na děti svým příkladem. Její vztah k dítěti měl být prostý, přátelský a upřímný. Pro dítě měla být autoritou, druhem a společníkem. Měla znát rodinné poměry dítěte, zaznamenávat si pozorování dětí v denících a osobních listech, sledovat péči o dítě v rodině, vést individuální rozhovory s rodiči o výchovných problémech, seznamovat rodiče s prací mateřské školy a pomáhat dětem, o které se rodiče nestarají.

Mateřská škola měla fungovat jako přestupní prostředí mezi rodinou a základní školou, měla zvykat děti na kolektiv, vést je k práci, pěstovat společenské návyky, rozvíjet smyslové a rozumové schopnosti, rozvíjet řeč a sledovat zájem dítěte o školu. Preferována byla homogenní skupina ve třídě. Režim dne byl podřízený požadavkům hygieny a správné životosprávy, pevně byl stanovený čas podávání jídla a délka odpočinku byla uzpůsobena věku dítěte. Pevně byl daný čas podávání jídla: 10 hod. svačina, 12 hod. oběd, 16 hod. svačina. Převážná část dne měla být věnována hrám, děti měly být zaměstnávány řízeně jen při nepříznivém počasí. Zaměstnání si učitelka mohla upravit podle podmínek a zájmů dětí. Bylo zdůrazněno, že péče o zdraví a smyslový rozvoj, estetická a mravní výchova nejsou izolované složky, ale prolínají se a tvoří jednotný celek ve všech druzích zaměstnání a celém životě dětí.

2.2 Prozatímní osnovy pro mateřské školy (1953)

Osnovy zpracoval VÚP J. A. Komenského v Praze. Byly vydány na základě výnosu ministerstva školství a osvěty ze dne 12. srpna 1953, zn A ¼-211.17-6/14.53

Výchova od raného dětství je v něm označována jako rozhodující činitel pro utváření osobnosti. Menší pozornost byla věnována přirozeným potřebám dítěte. Objevují se zvýšené požadavky na přípravu na školu. Poslání mateřské školy je úzce spojováno s politickým, hospodářským a kulturním rozvojem společnosti, zvyšují se snahy o organizovanost výchovného procesu. Osnovy jsou závazné pro učitelku i děti. Splnit cíl znamenalo plnit úkoly v jednotlivých složkách výchovy. Za hlavní úkoly byly považovány: péče o zdraví, podpora tělesného rozvoje, prevence proti nemocem, otužování, vštěpování kulturně-hygienických návyků, výchova k samostatnosti, plnění základních zdravotních pravidel a požadavků, rozvoj pohybových dovedností, obratnosti, přesnosti, řízení pohybu a využívání sil, rozvoj v oblasti řeči, rozvoj pohybových rysů jako je čestnost, pravdivost, skromnost, pracovitost, družnost, odvaha, houževnatost, optimismus, rozvoj smyslu pro organizovanost, ukázněnost a kolektivismus a chápání krásy přírody, života a umění. Úlohou učitelky byla povinnost řídit se výchovnými zásadami vyplývajícími z cíle a úkolů socialistické výchovy,

tzn. ideovost, ateistický přístup k výchově, cílevědomost, plánovitost a systematické řízení výchovného procesu podle daných osnov.

„...Aby učitelka mohla osnovy dobře uplatnit, musí postupovat tvořivě se zřetelem k vyspělosti věkové skupiny ji svěřené. Jestliže děti v nejvyšší třídě mateřské školy neumějí to, co se žádá od dětí mladších, musí učitelka tuto mezeru urychleně vyplnit a pak teprve probírat látku, určenou pro starší děti...“ (Prozatímní osnovy pro mateřské školy. SPN, Praha 1953, s. 5)

Učitelka měla uplatňovat realistický přístup k poznávání světa, uplatňovat zásady názornosti, aktivity, uvědomělosti, přiměřenosti, důslednosti a jednoty. Byla považována za vedoucího činitele ve výchovném a vzdělávacím procesu. Hlavními výchovně-vzdělávacími prostředky byly: hry a činnosti podle vlastní volby dětí, zaměstnání, individuální práce s dětmi a pobyt venku.

V osnovách bylo předloženo podrobné schéma organizace průběhu dne v mateřské škole s celodenní (celotýdenní) péčí s časovým členěním. (Příloha č.3)

Hry a činnosti podle vlastní volby dětí byly považovány za prostředek k přibližování skutečnosti. Učitelka měla sledovat celý průběh hry, tvořivě do něj zasahovat, rozšiřovat obsah hry, pomáhat hry zajišťovat organizačně a dovést je do konce. Význam hry byl chápán jako prostředek pro rozšiřování poznatků, procvičování vědomostí získaných při pobytu venku a zaměstnání. Samostatné hry a činnosti měly rozvíjet aktivitu, samostatnost, napomáhat při navazování vztahů a stmelování kolektivu. Pro hry byla vyhrazena určitá doba, mladší děti si mohly hrát celé odpoledne. Zaměstnání bylo označováno za plánovitou organizovanou práci s metodicky promyšleným postupem, byla povinná. K zaměstnání měla učitelka shromažďovat všechny děti a vyžadovat, aby se řídily jejími pokyny. Pro starší děti byla zařazována dvě zaměstnání během dne. Individuální práce s dětmi byla v programu prezentována jako prostředek pro vyrovnávání úrovně získávaných dovedností, doplňování a upevňování vědomostí. Pobyt dětí venku byl považován za jednu z nejdůležitějších součástí vzdělávacího procesu v průběhu dne. Úkoly byly členěny pro mladší a starší děti. Obsah byl obohacen o odkazy na literaturu a konkrétní nabídku her a činností.

Obsah výchovné práce byl rozčleněn na tyto jednotlivé složky: **tělesnou výchovu; mateřský jazyk a rozvíjení poznání; kreslení, modelování a sestrojování; hudební výchovu.** (Příloha č. 4)

2.3 Osnovy pro mateřské školy (1955)

Byly vydány Ministerstvem školství jako závazné osnovy pro mateřské školy a dětské domovy pro děti předškolního věku.

Společenské požadavky na předškolní výchovu byly spjaty s politickými, hospodářskými a kulturními zájmy státu. Za rozhodující vliv výchovy bylo označováno utváření osobnosti od raného dětství. Je znatelná orientace na kolektivní výchovu, zavádění jednotného výchovného systému a kladení důrazu na předškolní vyučování a přípravu na školu.

Směřováno bylo ke společnému cíli, vychovávat nového všestranně rozvinutého člověka. Důraz byl kladen na plnění stanovených úkolů ve výchovně-vzdělávacích složkách, které byly neoddelitelné, na sobě navzájem závislé.

Úkoly směřovaly k podpoře pravidelného tělesného rozvoje (kulturně hygienické návyky, pravidelné lékařské prohlídky, osvěta), rozvoji a zdokonalování řeči, rozumových schopností, povahových rysů a smyslu pro organizovanost, ukázněnost a kolektivnost.

Zdůrazňována byla vedoucí úloha učitelky, která měla důsledně uplatňovat a plnit předložené zásady, cíle a úkoly. Přihlížet měla k věkovým a individuálním zvláštěnostem dětí a uspokojovat zájmy a potřeby dítěte.

Za prostředky výchovy byly považovány: denní režim, hra, pracovní činnosti, zábavy (školní slavnosti, maňáskové divadlo, promítání) a příprava na školu. Důsledně bylo dbáno na stanovení a dodržování denního režimu s cílem pěstovat ukázněné chování a pevné společenské a zdravotní návyky. Ke hrám a činnostem podle vlastní volby dětí mělo být vyhrazeno nejvíce času v denním režimu. Byly označovány za základní činnosti dítěte a za prostředek předškolního vyučování. Obsahem měly být hry a činnosti, dle volby dětí, podporující samostatnost, iniciativu a vůli. Učitelka měla určovat vzdělávací obsah a úkol, který měly splnit všechny děti formou zaměstnání. Úkoly i obsah byly dány osnovami. Důraz byl kladen na práci v kolektivu, organizovanost a plnění pokynů. Činnosti byly časově diferencovány podle věku dětí. Pobyt venku a spánek po obědě byly součástí správné životosprávy.

Vzdělávací osnova obsahovala úkoly, obsah, formy, metodické pokyny a byla rozdělena pro dvě věkové skupiny, mladší děti (3 - 4leté), starší děti (5 - 6leté). Součástí byly metodické pokyny, které ukazovaly učitelce způsob práce a vysvětlovaly požadavky osnov. Výchovně vzdělávací obsah byl dělen na tyto složky: **tělesnou výchovu, mateřský jazyk a rozvoj poznání, výtvarnou výchovu, hudební výchovu, mravní výchovu, hru.** (Příloha č. 5)

Učitelka měla zaujímat vedoucí úlohu ve výchově, aby mohli rodiče zvládat výchovnou roli (jak rozvíjet schopnosti dítěte a jeho přípravu k učení, jak vychovávat návyky správného chování, jak chránit zdraví, zdůrazňuje se význam přesného dodržování řádu, význam hry ve výchově, jak vytvářet podmínky pro hru, aby byla aktivní a dobrou průpravou k práci, jak formovat charakter dětí, povahové vlastnosti a chování, obohacovat řeč, vztah k přírodě, výběr knih, apod.). Doporučované formy spolupráce s rodinou byly : individuální (řešení konkrétních problémů po dohodě s rodiči, aby nenarušovalo chod školy), návštěvy v rodině (před nástupem dítěte do MŠ), společné schůzky (seznamování s úkoly, metodami, rámcovými tématy).

2.4 Osnovy výchovné práce pro mateřské školy (1960)

Byly schváleny výnosem ministerstva školství a kultury ze dne 14. VI. 1960, č. 21 761/60-1/3. Zpracoval jej kolektiv pracovníků a spolupracovníků VÚP v Praze a Bratislavě.

Mateřská škola byla považována za společenskou instituci, která má být v souladu s vývojem společnosti. Je patrný vliv státu na rodinnou výchovu, nadřazování institucionální výchovy nad rodinnou a snahy o jednotnou výchovu od raného věku dítěte. Mateřská škola se měla stát prostředkem k umožnění větší zaměstnanosti matek

Cíle kladené na předškolní zařízení byly: všestranně rozvinutá osobnost, harmonický rozvoj tělesný a duševní, spjatost výchovy s komunistickou ideologií, rozvoj kolektivismu, socialistického přístupu k práci, vlastenectví, internacionalismu, vědeckému světovému názoru. Promyšlená, cílevědomá výchova měla nepřímo přispívat ke zkvalitnění rodinné výchovy.

Vzdělávacím úkolem bylo všestranně rozvíjet osobnost dítěte na úseku výchovy tělesné, mravní, pracovní, estetické, péče o zdraví dětí, rozumového rozvoje, materialistického chápání světa, zabraňování vzniku pověr, předsudků a náboženských představ, rozvoje myšlenkových procesů, řeči, morálních vlastností a rozvoje pracovních dovedností a návyků.

Učitelka byla rozhodujícím činitelem, měla být ideologicky vyspělá a vzdělaná. Měla využívat vlivu na rodiče a veřejnost, objasňovat jim zásady výchovy, přesvědčovat rodiče o jednotném působení na děti. Měla mít nezbytné osobní vlastnosti, mít ráda děti a své povolání, být dětem vzorem, všimnout si individuálních zvláštností, rozvíjet přirozené zájmy a schopnosti dětí, potlačovat nežádoucí vlastnosti. Při práci měla přihlížet k charakteristickým odlišnostem dětí a přizpůsobovat jim výchovné působení.

Za prostředky výchovy byly považovány: hra, učení, práce, slavnosti, zábavy a uspořádání dne. Hra byla považována za nejdůležitější výchovný prostředek. Měla poukazovat na projev

stupně vývoje dítěte, jeho psychickou a tělesnou úroveň. Byla prostředkem pro tělesný, rozumový, mravní, estetický, pracovní a sociální rozvoj dítěte. Hra jako výchovný prostředek měla sloužit k plnění úkolů. Byla spatřována souvislost hry a dětské práce, která otevírala prostor pro napodobování dospělých a rozvoj samostatnosti. Učení bylo označováno jako prostředek poznání, který vytváří základní dovednosti a návyky. Byly rozlišovány tři druhy učení:

- náhodné získávání poznatků na základě vlastní zkušenosti, metoda pokusu a omylu,
- příležitostné poučování dospělým, individuální poučení na základě osobitého zájmu,
- záměrné učení, rozsah předškolního vyučování je dán věkovými zvláštnostmi skupiny, organizační formou je zaměstnání, jde o řízený proces vedoucí k osvojování poznatků za aktivní účasti všech dětí.

Vyzdvihovala byla nutnost dodržovat základní didaktické zásady – škola životem, pravdivost, ideovost, názornost, přiměřenost, soustavnost, posloupnost, uvědomělost, trvalost, aktivnost a individuální přístup.

Za tři podstatné stránky učení bylo považováno: vytváření nových poznatků, jejich zpřesňování a upevňování a praktické používání poznatků a dovedností a návyků. Práce měla rozvíjet pohybové dovednosti, motoriku, myšlení, poznávací a vyjadřovací schopnosti, samostatnost, aktivitu, iniciativu, vytrvalost, ukázněnost, vztah k práci a jeho výsledku, hygienické a bezpečnostní zásady, přiměřenost nároků na výsledek, umocňuje význam hodnocení. Slavnosti a zábavy byly důležité pro pěstování kolektivních vztahů. Za kolektivní činnosti byly označovány oslavy státních svátků, narozeniny dětí, divadlo, poslech rozhlasu, televizního vysílání apod. Byl preferován pevný denní řád, přesně byl vymezován čas pro hry a činnosti, zaměstnání, pobyt venku, odpočinek a zábavy. Organizovanost byla chápána ve smyslu podřizování se pravidlům a vedení dětí k ukázněnosti. Byly předkládány čtyři varianty uspořádání dne podle typu mateřské školy, byla připouštěna možnost posunu podle místních podmínek o 30 minut. Důsledně bylo třeba dodržovat stanovené intervaly mezi jídly v rámci správné životosprávy, pobyt venku a délku spánku, čas vymezený hrám a střídání jednotlivých činností. (Příloha č. 6)

Výchovně vzdělávací obsah byl dělen na tyto složky: **tělesnou výchovu, rozumovou výchovu, mravní výchovu, pracovní výchovu a estetickou výchovu.** (Příloha č. 7)

Spolupráci MŠ a rodiny není v těchto osnovách věnována samostatná kapitola. Z obsahu však vyplývá přetrvávající snaha o nadřazený postoj institucionální výchovy nad rodinou

výchovou. Rodina měla dávat dětem základní ponaučení osobním příkladem rodičů, mateřská škola umožňovat kolektivní výchovu a formovat harmonický rozvoj osobnosti. Výchovu bylo doporučeno koordinovat i s ostatními institucemi – jeslemi, základní školou a družinou.

K těmto osnovám byla v roce 1962 vydána zdařilá metodika *Rok v mateřské škole* (Jírová, M., Kánderová, B., Bělinová, L.: odd. předškolní výchovy VÚP, Praha, SPN 1962.)

Metodika byla srozumitelně přehledně zpracována, prolínaly se v ní úkoly, obsahy, zpracování textů a her bylo grafické. Použito bylo tématické dělení podle ročních období a druhů činnosti. Obsahovaly náměty pro výchovnou práci pro dvě věkové skupiny, texty a odkazy na literaturu.

2.5 Program výchovné práce v jeslích a mateřských školách (1967)

V tomto programu šlo o sjednocení výchovných postupů 0 - 6 let a vytvoření jednotného a uceleného výchovného systému pro jesle a mateřské školy.

... „*V souladu s cíli vyspělé socialistické společnosti dostává se v předškolních zařízeních dětem od nejranějšího věku do šesti let výchovy a přiměřené přípravy k základnímu vzdělání. Dosažení cíle předškolní výchovy předpokládá harmonický rozvoj tělesných i duševních sil každého jednotlivého dítěte, jeho osobitých schopností a zájmů, jeho citových vztahů a postojů, charakterových rysů a vlastností.*“ ... (Program výchovné práce v jeslích a v mateřských školách. SPN, Praha 1967, s. 5.)

Úkoly předškolních výchovných zařízení nadále směřovaly k upevňování vlivu společnosti na výchovu dítěte. Byla preferována úzká spolupráce rodiny a předškolního zařízení při výchově a utváření dětské osobnosti. Uplatňován byl jednotný systém v dialektických dílčích cílech obsažených v konkrétních požadavcích jednotlivých výchovných složek. Důraz byl kladen na zajišťování zdraví, bezpečnosti a fyzického rozvoje, aktivní rozvoj řeči a poznání, rozvoj morální složky dětské osobnosti, upevňování morálních rysů dítěte a jeho sociálních vztahů, praktické osamostatňování dítěte, formování estetického citění, pěstování vkusu, rozvoj tvořivých schopností a dovedností a zvyšování individuálních nároků na dítě.

Učitelka byla považována za rozhodujícího výchovného činitele, který měl realizovat pokyny a požadavky bezprostředně kladené na dítě. Jejími významnými rysy měla být všestrannost, emocionalita a citový vztah k dětem.

Za výchovné prostředky byly označovány: hra, učení, pracovní činnosti a uspořádání dne. Hra měla ovlivňovat socializační proces. Doporučovány byly tvořivé hry, hry s pravidly, pohybové, didaktické intenzivní herní činnosti jako motorický analyzátor. Hra byla

považována za prostředek realizace přípravy na školu, rozvoj všech stránek osobnosti dítěte, rozvoj tělesný, duševní, rozumový, jazykový, mravní, pracovní, estetický. Učení mělo být specifickou formou činnosti, příležitostí k poučování, vytváření zájmu cílevědomě nacvičovat dovednosti. Organizační formou bylo zaměstnání jako prostředek k plnění společného úkolu s naznačením postupu pro realizaci. Mělo jít o řízený promyšlený proces aktivizující dítě. Zaměstnání měla vést dítě k promyšlené organizační přípravě na školní práci. Střídání jednotlivých výchovně vzdělávacích složek mělo být promyšlené a rovnoměrné. Pracovní činnosti byly považovány za prostředek pro rozvoj samostatnosti a sebeuplatnění. Rozvoj pracovních návyků mělo vést ke kolektivnímu pojetí výsledků práce. V souvislosti s pracovními činnostmi byly sledovány fyzické a psychické možnosti dítěte a hygienické aspekty.

Uspořádání dne mělo napomáhat k dodržování životosprávy, respektovat hygienické a kulturní návyky a vést k ukázněnosti. Mělo vycházet z fyziologických a věkových potřeb dítěte. Bylo doporučováno ucelené a promyšlené střídání činností, individualizace a pružnost a vyváženost řízených, navozených a spontánních činností.

Vzdělávací obsah byl rozdělen podle věkových skupin a obsahoval:

- a) podklady pro výchovnou práci v jeslích pro věkovou skupinu 0 – 1, 1 – 2, 2 – 3 roky
- b) osnovy výchovné práce v mateřské škole pro věkovou skupinu 3 – 4, 4 – 5, 5 – 6 let

Každý oddíl v úvodu vytyčoval věkové zvláštnosti z hlediska:

- anatomických a fyziologických zvláštností,
- pohybového rozvoje,
- rozvoje poznávacích a myšlenkových procesů,
- rozvoj citů a vůle.

Obsah byl rozvržen do těchto výchovně vzdělávacích složek: **tělesnou výchovu, rozumovou výchovu, mateřský jazyk, mravní výchovu, pracovní výchovu a estetickou výchovu.**

(Příloha č. 8)

2.6 Pokusné osnovy pro mateřské školy (1975)

Byly schváleny výnosem ministerstva školství ČSR ze dne 26. května 1975 č.j. 13 940/75-201. Šlo o prozatímní osnovy platné od 1. září 1975.

Předškolní výchova byla chápána jako součást jednotného vzdělávacího systému. Předškolní zařízení (jesle a mateřské školy) měly být prvním článkem školské soustavy, prvním výchovným stupněm před vstupem do ZŠ. MŠ měla plnit poslání výchovné a

sociální. Vzdělávací systém měl mít komplexní charakter ve smyslu návaznosti jeslí, mateřské školy a základní školy. Prioritní byla intenzivní a cílená příprava na školu. Dochází k přesunutí některých vzdělávacích aktivit na mateřskou školu. Objevují se snahy začlenit co největší počet dětí do předškolních zařízení (až 35 dětí na třídu) a dochází k zavádění předškolních přípravných oddělení.

Předimenzovanost nároků na vzdělávání a velký počet dětí přinášel velké pracovní nasazení pro učitelky. Náročnost práce umocňovala i důsledná kontrola plnění plánů.

Sledované cíle byly: všestranný rozvoj v součinnosti s rodinou a příprava na školu, vytvoření jednotného a závazného systému výchovné práce, rozpoznávání osobitých schopností, zájmů a sklonů dětí, rozvoj sociálních vztahů a postojů, cílevědomá příprava na školu a plynulé harmonické vedení dítěte od narození až po vstup do školy (ve smyslu přípravy na školu). Úkoly byly podrobně zachyceny v požadavcích jednotlivých výchovných složek.

Učitelka byla rozhodujícím faktorem při realizaci výchovy a realizátorem záměrů. Předpokladem výkonu práce byla její ideová úroveň, žádoucí charakterové vlastnosti a odborné znalosti. Podmínkou bylo neustálé zvyšování úrovně politické i odborné. Jejím úkolem bylo vytvářet podmínky pro komplexní utváření struktury dětské osobnosti. Oblast plánování byla pro učitelku velmi náročná, sestavovala měsíční a týdenní plány a denní přípravy. Úkoly se musely prolínat všemi činnostmi během dne, tzn. ve hrách, řízených činnostech, pobytu venku, individuální práci. Snahou bylo, aby úkol zvládly všechny děti.

V programu byly stanoveny tyto podmínky vzdělávání:

- střídání klidu, pohybu, soustředění a uvolnění,
- prostorové uspořádání, barevnost,
- dostatek světla, slunce, vzduchu,
- výběr a uspořádání hraček,
- klid, pohoda, citlivý přístup učitelek,
- správná životospráva,
- dostatečný pobyt venku,
- diferencovaná doba spánku,
- přiměřené požadavky na chování a jednání dítěte, respektování osobnostních předpokladů, vytváření optimálních podmínek pro harmonický rozvoj,
- dvě alternativy režimu (zimní a letní) s možností úpravy podle specifika školy.

Za prostředky výchovy byly považovány: denní režim, hry a činnosti dle volby dětí, ranní cvičení, dvě zaměstnání v průběhu dne, pobyt venku a činnosti do rozchodu dětí.

Denní režim byl souhrnem norem, jimiž byl organizován životní proces dětí. Uspořádání mělo trvalý a pevný ráz s důrazem na pevné pořadí činností v průběhu dne, ustálený denní rytmus vedoucí k vytváření automatismů zvyšujících pracovní výkonnost dítěte. Organizovanost byla žádoucí, oblast podřizování dítěte rozvrhu měla vést k systematičnosti a schopnosti zapamatovat si a zevšeobecňovat. Podporována byla výchova k pozornosti a aktivní dovednosti ovládnutí se. Průběh dne měl být naplněn aktivitou pod citlivým pedagogickým vedením se zřetelem k věkovým a individuálním zvláštěnostem, potřebám dětí a pracovním zájmům, měl vyvolávat uspokojení, pomáhat překonat odpor k plnění některých činností.

Učitelka měla vytvářet podmínky bohaté na činnosti poskytující radost, bezpečnost, klid, pohodu, umožňovat dětem, aby se samy podílely na uspořádání vlastního života. Dobře organizovaný kolektiv měl podporovat žádoucí společenské vlastnosti. Důraz byl kladen na potřebu častého kontaktu s dospělým, který měl podněcovat a dávat dětem náplň a smysl, ovlivňovat jejich postoje, názory a chování.

Prostor pro hru byl vyčleněn v době scházení, rozcházení, ve všech volných chvílích během dne a při pobytu venku. Hra měla být základní formou činností dětí a životní potřebou. Měla přinášet radost a uspokojení, umožňovat seberealizaci, být prostředkem rozvoje a styku s okolním světem a diagnostickým prostředkem. Podporovat myšlení, poznání, prožívání, utvářet osobnost, napomáhat k utváření vztahů, postojů, forem chování. Vytvářet vzory chování a prostor pro samostatné řešení sporů a konfliktních situací. Hry byly děleny na – tvořivé, dramatizující, konstruktivní, s pravidly, pohybové a didaktické.

Zařazováno bylo pravidelné ranní cvičení v tělovýchovných úborech, tělovýchovné chvilky, které mělo vést k zajišťování pravidelné tělesné aktivity a otužování organismu.

Pro děti 5 – 6leté byly realizovány dvě zaměstnání: jedno dopoledne, druhé odpoledne (trvající nejdéle 30 minut). Vzdělávací obsah vycházel z požadavků osnov. Předpokládána byla účast všech dětí. Mělo být respektováno: pravidelné střídání vzdělávacích složek z hlediska mentální hygieny podle pohybových nároků, různorodost metod, prostředků, vyváženost soustředění s aktivní motorickou aktivitou, komplexnost výchovného působení vycházejícího z prožitků a zážitků. Upřednostňována měla být přirozená motivace vycházející z přirozených situací ze života dětí. Za hlavní formu zaměstnání byla označována práce s celou skupinou, připouštěna byla i skupinová práce ve smyslu, že děti měly plnit společný úkol ve skupinách. Předpokládalo se pravidelné opakování a upevňování dovedností během dne. Pobyt venku měl trvat nejméně 2 hodiny denně. Podle uvážení bylo možné přesunout všechny činnosti ven. Činnosti do rozchodu dětí měly obsahovat hry a činnosti dle volby dětí

a individuální činnosti s dětmi. Využívány měly být společenské hry starších a mladších dětí vedoucí k vzájemnému ovlivňování, péči starších o mladší a zlepšování vzájemných vztahů.

Organizaci dne bylo možné upravovat podle místních a ročních podmínek. Sledována měla být zdravotní hlediska – provozní doba nejdříve od 6 hodin, pravidelná doba stravování, snižování doby odpoledního spánku podle věku dětí - v letních měsících u nejstarších dětí na ½ hodiny, možnost využití zkrácené doby k předčítání, poslechu.

Vzdělávací obsah byl dělen na tyto jednotlivé složky : **mravní výchovu, tělesnou a brannou výchovu, rozumovou výchovu** (jazyková výchova, matematické představy), **pracovní výchovu a estetickou výchovu** (hudební , výtvarná a literární výchova). (Příloha č. 9)

Obsahová náplň byla určena převážně pro věkovou skupinu 5 - 6letých dětí, dělení na tři věkové skupiny najdeme pouze u mravní výchovy. V úvodech jednotlivých oddílů byly zdůrazňovány cíle a úkoly, následoval obsah výchovné práce (úkoly, metody, prostředky). V závěru každé kapitoly nechyběly metodické poznámky zdůrazňující principy, specifika jednotlivých složek, organizační formy, materiální podmínky, diagnostické a stimulační metody a postupy, upozorňováno bylo na možná úskalí vzhledem k vývojovým zvláštnostem předškolního období.

Program předpokládal získávání zájmu rodičů o výchovné otázky, úzká součinnost měla přispívat k ovlivňování rodinné výchovy. Osnovy uváděly závazné a doporučené formy spolupráce:

- 1) spolupráce s rodiči dětí navštěvujících mateřskou školu,
- 2) spolupráce s rodiči dětí navštěvujících přípravné oddělení,
- 3) působení na rodiče, kteří nenavštěvují mateřskou školu ani přípravné oddělení.

Důležité bylo sledování oblasti přípravy dítěte na ZŠ.

2.7 Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy (1978)

Byl schválen výnosem ministerstva školství ČSR č.j. 14 465/77-201 ze dne 2.května 1977

Zařízení pro předškolní výchovu měly tvořit jesle a mateřské školy, jako součást výchovně vzdělávací soustavy, představující její první článek. Usilováno mělo být o jednotný systém výchovy. Pokračují snahy o prohloubení výchovy po stránce didaktické i metodické v propojenosti od 0 - 6 let.

Cílem bylo zabezpečovat všestranný harmonický rozvoj v souladu s věkovými zvláštnostmi a možnostmi dítěte. Podporována měla být schopnost začlenit se po 6. roce do soustavného vzdělávacího procesu. Cíle byly dány potřebami a záměry společnosti. Mělo být

usilováno o nenásilný přechod z jeslí do mateřské školy a později do základní školy. Za hlavní cíle bylo označováno pokládání základů poznatků z přírodního a společenského okolí, rozvoj řeči, myšlení, zájem o hru, práci, učení, vytváření společenských návyků, kolektivní soužití, rozvoj etického vnímání, osvojování elementárních pracovních aktivit, samostatnost, péče o zdraví a tělesnou kulturu, ochrana životního prostředí. Za poslání MŠ bylo vedle pedagogického působení považováno i všestranné zajišťování zdraví a bezpečnosti.

Úkoly byly shrnuty v úvodních částech jednotlivých výchovných složek současně s cíli. Objevuje se přehlednější tabulkové uspořádání rozumové a mravní výchovy. Úkoly byly spíše zaměřovány na učitelku než na dítě. Dochází ke snahám o rozlišení cíle a úkolu v podobě dokonavého a nedokonavého slovesa. V úkolech je patrné uvolnění a respektování individuality dítěte. Začíná být zdůrazňována potřeba spontaneity, komplexního přístupu, důrazu na vyváženost a prolínání složek (propojují se úkoly zdravotní, výchovné a vzdělávací). Přetrvává důraz na připravenost na školu. Objevuje se požadavek diferencovat plánování a hodnocení podle věku a propojenost mezi obory pedagogickými, psychologickými a medicínskými, aspekty psychohygieny a potřebou věnovat pozornost dětem vyžadujícím zvláštní péči.

Za vzdělávací prostředky byly označovány: hry, učení, zaměstnání, práce a zábavy. Hra měla být pro dítě typická a nenahraditelná činnost, experimentace, tvořivé hry, nápodobivé hry, hry s pravidly, pohybové hry, didaktické hry. Prostor pro hru byl zúžen rozsahem předškolního vzdělávání, hra byla mimo tradiční formu přesouvána i co nejvíce do pobytu venku. Učení bylo označováno jako hlavní prostředek pro utváření poznávacích myšlenkových operací (vnímání, pozorování, paměť, myšlení), učení spontánní (manipulace, pozorování), učení řízené (individuální, skupinové, kolektivní).

„... Zaměstnání bylo označováno za organizovanou a plánovitou výchovnou práci prováděnou s celou skupinou, s vymezeným úkolem, obsahem a metodickým postupem, plněné dětmi podle pokynu, se závěrečným hodnocením aktivity a stanovením výsledku činnosti. Pravidelné střídání mělo probíhat podle rozvrhu, promyšleně, rovnoměrně a harmonicky podle specifických potřeb dítěte. ...“

„... Důležitým úkolem zaměstnání je vytvářet dovednosti u dětí celé skupiny jako výsledku učení, at' už se týkají úkolů z oblasti výchovy rozumové či např. estetické, tělesné nebo pracovní...“ (Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy. SPN, Praha 1978, s. 11.)

Práce měla obsahovat drobné pracovní úkony, činnosti k rozvoji sebeobsluhy a hygienických návyků. Zábavy zahrnovaly oslavy, svátky, společenské události, divadla, filmová představení, rozhlas, televize.

Úloze učitelky nebyla věnována samostatná kapitola. Z textu vyplývá její povinnost pracovat systematicky a plánovitě v duchu osnov. Osnovy pro ni byly základní rámcovou normativní normou, kterou musela naplňovat. V úrovni výchovné práce se měla odrážet její osobnost, tlak byl vyvíjen na přesnou formulaci požadavků a kvalitu plnění. „...*Zejména je třeba činit rozdíl mezi vyjádřením, formulací v dokonavé či nedokonavé formě. Nedokonavá forma naznačuje, že se předpokládá pouze počáteční, prvotní, základní elementární kvalita, k níž má být dítě dovedeno...*“ (Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy. SPN, Praha 1978, s. 11.)

Organizace výchovné práce měla být promyšleně organizována v denním režimu. Vzdělávací obsah byl formulován v jednotlivých pedagogicky zdůvodněných a cílevědomě uspořádaných vzdělávacích složkách.

Obsah měl být přizpůsobován podmínkám MŠ a ročním obdobím. Pravidelně měly být střídány činnosti, čas klidu, spánku, zaměstnání, vycházek a pobytu venku jako soustava návyků. Žádoucí organizovanost měla vést k ovlivňování vůle a aktivnímu ovládnutí návyků a pravidel chování. Objevují se snahy o respektování zákonitostí psychického a tělesného vývoje v jednotlivých věkových skupinách (diferencovaná délka zaměstnání, spánku, prostoru pro hru). Předkládány byly příklady denního režimu pro věkové skupiny 3 - 5leté a 5 - 6leté jako modelové s možností úpravy podle místních a sezónních podmínek. Důraz byl kladen na co největší zajišťování pravidelného tělesného rozvoje v denním režimu.

Specifikovány byly tyto podmínky vzdělávání:

- respektování prostorového uspořádání, barvy, vnitřní zařízení, dostatek světla, teplota, vzduch,
- výběr a uspořádání hraček, pomůcek a materiálů,
- radostná atmosféra, pohoda, klid, ohleduplnost,
- citlivý přístup učitelky,
- promyšlené uspořádání činností vzhledem k věkovým a vývojovým potřebám dětí,
- správná životospráva, intervaly mezi jídly, dostatečný pobyt venku, potřeba spánku (3 – 4leté 2 hodiny, 4 – 5leté 1½ hodiny, 5 – 6leté zkracování na minimálně ½ hodiny),
- vyrovnávat činnosti, které si děti volí samy a činnosti navozené.

Obsah výchovně vzdělávací práce byl dělen na tyto složky (viz. příloha č. 10):

- **tělesnou výchovu,**
- **rozumovou výchovu (rozvíjení poznání, jazyková výchova a matematické představy),**

- **mravní výchovu,**
- **pracovní výchovu,**
- **estetickou výchovu (hudební, výtvarná a literární výchova),**
- **výchovu k dopravní kázni.**

U každé složky byly v úvodu shrnuty úkoly, podmínky, metody a některé zákonitosti potřebné k jejich naplňování v duchu osnov. Dílčí úkoly byly nepřehledně vyčleněny v textu, což muselo být náročné při vyhledávání pro učitelku. Obsah je dělen pro tři věkové skupiny (3 – 4, 4 – 5, 5 – 6 let).

Institucionální předškolní výchova měla probíhat ve spolupráci s rodinou, jeslemi a veřejnosti, spolupráce jeslí, MŠ s rodinou měla přispívat k ovlivňování rodinné výchovy. Snahou bylo plánovitě a systematické probouzení zájmu rodičů o výchovné otázky. Doporučované formy spolupráce byly :

- a) spolupráce s rodiči dětí , které navštěvují mateřskou školu,
- b) které navštěvují přípravné oddělení,
- c) které nenavštěvují mateřskou školu ani přípravné oddělení.

Návaznost mateřské školy a základní školy byla spatřována:

1) ve výchovné vzdělávací práci MŠ

- předškolní vyučování,
- zaměstnání 2x dopoledne jako hlavní organizační forma předškolního vyučování,
- přechod od hrových činností k řízeným jako příprava na školní práci,

2) ve spolupráci mezi MŠ a ZŠ

- vzájemné seznamování s osnovami, plány, přípravami a metodami,
- hospitace, pohovory o dětech,

3) ve spolupráci MŠ, ZŠ a ostatních institucí

- metodické sekce, s rodinou, návštěvy v ZŠ a družině.

V mateřských školách měla být zřizována přípravná oddělení pro děti, které nenavštěvovaly mateřskou školu pravidelně s cílem, aby tyto děti zvládly dané cíle, úkoly a obsah vzdělávacích složek před vstupem do ZŠ a nezaostávaly tak za dětmi, které do MŠ docházely.

K programu byly vypracovány dvě metodiky. Zelená pro jesle a žlutá pro mateřské školy pod názvem *Metodika práce v předškolních zařízeních* (SPN Praha, 1980) Tato metodika byla

rozpracovaná podle 3 věkových skupin, obsahovala úkoly, cíle, prostředky, organizační formy, metody, postupy, texty a konkrétní příklady.

2.8 Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy (1984) SPN

Byl schválen ministerstvem školství ČSR dne 23. prosince 1983 č.j. 33 483/83-201 jako Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy. Šlo o přepracovanou verzi předchozího programu z roku 1978, bez zásadních obsahových změn. Důraz byl kladen na brannou odpovědnost, budování a obranu státu, snahu o ovlivňování utváření osobnosti jedince ve smyslu - občan, budovatel, obránce (vliv politického období „studené války“).

Dochází ke grafickým úpravám : v úvodní stati formulovány cíle a úkoly, případně organizační formy a okruhy jejich uskutečňování, upozornění na rizika. Obsahy výchovných složek byly zařazeny do tabulek. Dělení bylo rozvrženo podle tří věkových skupin. Novou grafickou úpravu si vyžádala praxe vzhledem k velkému rozsahu úkolů, metod a prostředků a potřeba lepší orientace učitelky v programu. Obsah však zůstal bez zásadních změn.

Ve spolupráci MŠ a rodiny přetrvává tendence vlivu institucionální výchovy na rodinu, na tom je spolupráce založena.

V oblasti přístupu k dítěti je možné zaznamenat zvyšující se důraz na psychologické a individuální potřeby dítěte a jejich uplatňování v praxi a snahy o uvolnění režimu v duchu specifického postavení předškolního zařízení.

„... Aby bylo možno život dětí správně uspořádat a zákonitosti jejich psychického i tělesného vývoje uplatňovat v pedagogické práci, je nutno do režimu dne vnést potřebnou tvárlivost a dynamičnost. ...“ (Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy. SPN, Praha 1984, s. 65.)

Zvyšuje se důraz na individuální přístup a respektování dítěte z psychohygienického pohledu *„... Psychické procesy i vlastnosti se úspěšně rozvíjejí v přiměřených, dobře organizovaných činnostech, v nichž se zkvalitňují také sociální city dětí. Dítě však nemůže dostatečně zpracovat pocity a podněty ze společných činností s ostatními dětmi, nemá-li dostatek možnosti odpočinout si a zbavit se určitého napětí. Potřebuje jak pobyt mezi dětmi, tak možnost individuální činnosti, individuální hry, popř. pouze možnost přihlížet činnostem ostatních dětí...“* (Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy. SPN, Praha 1984, s. 66.)

I když přetrvává jednotný systém výchovy objevuje se tendence o opětovné vyjádření specifika mateřské školy a její odlišnosti od poslání základní školy. Je upozorňováno na

význam uvědomování si významu formy prožitkového učení a komplexního přístupu ke vzdělávání.

„... Sled zaměstnání v průběhu týdne netvoří neměnný model, neopakuje se stereotypně po celý rok, ale respektuje komplexnost výchovného působení a vytváření prvotního systému v poznacích, dovednostech i návycích. Přitom je třeba maximálně vycházet z prožitků a zážitků dětí, které jsou přirozenou motivací aktivity dětí...“ (Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy. SPN, Praha 1984, s. 69.)

V textu lze najít nové terminologické pojmy jako jsou: duševní hygiena, respektování biorytmu, mentální hygiena, přirozená motivace (prožitky, zážitky).

Současně je možné zaznamenat rozpory mezi některými uvedenými myšlenkami a záměry, např.: uvolňovací myšlenky, spontánnost, psychohygiena apod. jsou v rozporu s požadavkem na přetrvávající formu předškolního vzdělávání, kterého se musí aktivně účastnit všechny děti a u kterého učitelka stanovuje jednotný úkol, obsah a metodický postup a má dohlížet na to, aby se aktivně činnosti účastnily všechny děti. Kladení důrazu na disciplínu při zaměstnání, organizovanou a plánovitou činnost s celou skupinou, doporučované návyky v podobě společné práce a postupu na podnět dospělého apod.

Program byl závazný pro všechna předškolní zařízení. Stanoven byl pevný denní režim, důraz byl kladen na kázeň a výkon. Vysoké počty dětí ve třídě nepřímo vedly učitelky k používání školských metod práce. Některé složky – dopravní výchova, péče o zdraví a bezpečnost, výchova k životnímu prostředí, mravní výchova mohly být plněny průběžně během dne nebo v ostatních výchovných složkách a mají tak obecnější charakter.

Přehnaný důraz byl stále kladen na spjatost předškolního vzdělávání a školního vzdělávání. Přípravná oddělení měla sloužit k vyrovnávání úrovně dětí před vstupem do školy a k hledání rezerv dítěte. Povinností mateřské školy bylo připravovat systematicky dítě na školu jako důsledek snahy využít výsledků práce předškolních zařízení ve škole a zlepšit tak efektivnost výuky v prvních třídách. Na program navazovaly metodiky k jednotlivým výchovným složkám obsahující komentáře, ukázky plánování, zásobníky her, aktivity apod. Metodiky měly velký význam hlavně pro začínající učitelky. . (Příloha č. 11)

2.9 Časově tématické plány (1987)

Zpracoval je Ústřední ústav pro vzdělávání pedagogických pracovníků v Praze. Vycházely z Programu výchovné práce z roku 1984 a vznikly s hlavním cílem, usnadnit plánování. Jejich nové grafické uspořádání mělo usnadnit učitelce plánování výchovně vzdělávacího procesu. Opíraly se o Metodiku výchovné práce v jeslích a mateřských školách z roku 1986

(L. Bělinová) a dílčí metodiky pro mateřské školy. Učitelky je v praxi preferovaly před ostatními materiály právě proto, že se v nich lépe orientovaly, na druhou stranu však znamenaly objevující se tendence, přebírat jejich obsah bez rozmyslu. Struktura dokumentu byla tabulková, členění sledovalo cílový požadavek, dílčí úkoly, návrh realizace a poznámky. Plnění plánů v praxi se často postupem času omezovalo na doplňování datování splnění nebo označení slůvkem „průběžně“. Nepodporovaly tvořivost učitelek.

2.10 Metodický materiál „K orientaci výchovy, k programu a stylu práce v předškolních zařízeních“ (1990)

Tento metodický materiál distribuovaly školské úřady přímo na mateřské školy. Sledoval přechod od disciplinárního modelu na osobní orientaci. Obsahoval schéma výchovného působení v MŠ v souvislosti s rozvíjením osobnosti dítěte. Doporučováno bylo vytváření heterogenních skupin. Denní program měl zahrnovat:

- a) základní péči (příjem a propouštění dětí, pobyt venku, hygienu, stolování, spánek a odpočinek dětí),
- b) herní činnosti a pohybové aktivity (spontánní, řízené, v interiéru, při pobytu venku).

Metodický materiál vycházel z respektování vývojových, věkových a individuálních zvláštností předškolního dítěte a jeho konkrétních psychohygienických požadavků. Byl zdůrazněn komplexní přístup v oblasti rozvoje předškolního dítěte.

„... Jednotlivé uvedené oblasti rozvíjení dítěte se vzájemně prostupují a ovlivňují, neboť jak vývoj, tak výchovu a její obsah nelze přesně rozčlenit. Smyslem rozdělení do oblastí není nahradit dosud uplatňované výchovné složky, ale zachytit celistvost osobnosti dítěte a výchovu jako komplexní, dynamické a mnohostranné působení na ně...“ (Metodický materiál 1990, s. 26.)

Obsahem byly činnosti, materiál neobsahoval systém úkolů, ale výchovný rámec vyjádřený v hlavní úloze mateřské školy „... úloha mateřské školy je zabezpečovat rozvoj osobnosti a poskytovat výchovnou a sociální péči dětem zpravidla ve věku od 3 o 6 let. Znamená to zajišťovat zdravý fyzický, psychický i sociální rozvoj dětí a jejich spokojené prospívání v souladu s jejich současnou i budoucí sociální rolí. Koncepce výchovy vychází ze svého doplňujícího postavení vůči rodině ... Podporuje vliv rodiny na dítě a snaží se vycházet v zájmu zdravého vývoje dítěte rodině vstříc. Pokud je působení mateřské školy a rodiny ve

vzájemném souladu mnohostranně se doplňuje, zaručuje mateřská škola dítěti přiměřenou péči a je cennou a hodnotnou přípravou na život. ...“ (Metodický materiál. 1990, s. 14.)

Vzdělávací obsah byl rozdělen do osmi oblastí. (viz. příloha č. 12) Za výstupy bylo označováno „očekávané chování – nezávazné pro všechny děti“. Šlo o doporučený charakter materiálu, který měl smysl návodu, v materiálu byly doporučovány dosavadní metodiky, jako doprovodný materiál.

2.11 Shrnutí vývoje výchovně vzdělávacích koncepčních materiálů pro předškolní vzdělávání do roku 1990

Z historického pohledu vyplývá, že vývoj výchovně vzdělávacích koncepcí pro předškolní období prošel dynamickým rozvojem a mnoha proměnami a má v naší zemi dlouholetou tradici.

Na počátku stál odkaz J. A. Komenského a jeho Informatorium (1858), které sledovalo výchovu a vzdělání v rodině a vneslo do výchovy a vzdělání prvky svobody a aktivity. Na přelomu 18. – 19. století šlo o programy převážně sociálně orientované, směřující k počátečnímu vzdělávání. Šlo o období tradiční výchovy. Převládal rodinný model výchovy ovlivněný patriarchálním složením rodiny. Sledovány byly cíle převážně směřující k upevnění morálky, kázně a poslušnosti. Na myšleny Komenského navazovala koncepce J. V. Svobody, založená na činnostním principu a postavená na myšlence, naučit děti samostatně myslet.

Reformní hnutí koncem 19. století položilo základ moderním koncepcím. 20. století rozvinulo nové pohledy na dítě a předškolní výchovu a vzdělávání. Došlo k zavádění nových metod a postupů, do praxe se začaly dostávat poznatky z oborů pedagogiky a psychologie a k rozvoji didaktických a metodických postupů. Reformisté postupně formulovali cíle a úkoly směřující k rozvoji zdravotních, tělesných, mravních, jazykových a pracovních zvyků utvářejících základní strukturu osobnosti dítěte. Za dominující prostředek výchovy byla označována radostná a dobře organizovaná hra ve společnosti druhých dětí.

I. Jarníková vnesla do koncepce ohled na zájmy dítěte, dostatek volnosti k projevu a tvořivosti, potřebu přizpůsobovat vzdělávací obsah přirozeným potřebám dětí. Zasloužila se o změny v plánování, které by vedly k potřebě přizpůsobovat vzdělávací obsah přirozeným potřebám dětí. A. Süssová položila základ soudobému organizačnímu systému řešení organizace života v mateřské škole.

V druhé polovině 20. století se začaly objevovat výrazné plánovací tendence. Do koncepční oblasti zasáhl zákon o jednotném školství (1948), který vystupňoval snahy o akceleraci vývoje, nastartoval jednotný výchovný systém, zdůraznil oblast přípravy na školu

a vynutil si školní styl práce. Začal se zvyšovat důraz na hygienická hlediska, vytváření návyků, důslednost a pravidelnost denního režimu. V přístupu k dítěti začaly převládat tendence prosazování vůle dospělého nad vůlí dítěte a snahy nadřazovat kolektivní institucionální výchovu nad rodinnou. Cíle a úkoly formulované v osnovách a programech začaly nabývat na objemu. To vedlo k upevňování denního režimu, průběh činností během dne začal mít pevný časový řád. Hra se pod tlakem nároků kladených na dítě a učitelku začala stávat hlavně prostředkem „učení“. Tuto situaci si vynutilo zkrácení povinné školní docházky a přesun některých vzdělávacích povinností z 1. třídy na mateřskou školu.

Po roce 1980 se začaly opět prosazovat snahy respektovat věkové a individuální potřeby dětí. To je možné vysledovat v rozpracovanosti programů do tabulek. Došlo k rozdělení úkolů pro učitelku a děti. Objevuje se pozornost věnovaná dětem vyžadujícím specifickou pozornost. V posledních programech se objevují pozitivní prvky odpovídající dnešnímu pohledu na předškolní výchovu a vzdělávání. Např. v *Programu výchovné práce pro jesle a MŠ* (1983) lze vysledovat rámcovou formu plánování, objevuje se rozdělení úkolů na dlouhodobé požadavky (směrem k učitelce) a cílové požadavky (směrem k dítěti). Dochází k uvolňování organizace a režimu dne. Objevuje se větší preference potřeby spontánní hry, volného pohybu, individuálního přístupu, potřeba přirozené motivace, přiměřenosti zátěže kladené na dítě a význam adaptace.

Podstatné změny v duchu demokratizace výchovy a vzdělání v duchu celoživotního vzdělávání se začaly plně rozvíjet až po roce 1989. Došlo k odsouvání autoritářských přístupů a k posilování rodinné výchovy pod vlivem názorů některých našich významných psychologů a pediatriů (Langmaier 1998, Matějček 1994). Do popředí zájmu se začal dostávat význam individualizace a socializace dítěte, interpersonálních vztahů a význam hry ve vývoji předškolního dítěte. Začal se zvyšovat důraz na citové potřeby dítěte, potřebu přirozené stimulace, podnětného prostředí, podpory dětské aktivity, interakce, komunikace a pozitivní emocionalita. Do popředí se dostává osobnostně orientovaný model přístupu k dítěti. (E. Opavilová 1998).

3. SOUČASNÉ VZDĚLÁVACÍ TRENDY

V posledním desetiletí lze zaznamenat změny v přístupech ke vzdělávání, které se postupně dostává stále více do popředí zájmu veřejnosti. Vyspělé společnosti si kladou základní otázku:

„Jak připravit budoucí generace pro úspěšný vstup do života?“

Vzdělání a vzdělávání se dostává do úzké spojitosti s ekonomickými a politickými zájmy a prostředkem uplatnění se na trhu práce. Celosvětové změny kladou nové požadavky na cíle, obsah, metody, formy a prostředky vzdělávání vlivem rozvoje nových technologií, změn ekonomického a filozofického myšlení a sociálních vazeb a chování lidí. Zvyšují se nároky kladené společností na jedince. Objevují se snahy o zachování autonomie škol. Nastávají zásadní změny ve financování škol, právní subjektivita škol vyžaduje změny v legislativě. Vzrůstá význam hodnocení efektivity a kvality vzdělávacího procesu.

V současnosti je také třeba brát ohled na uvědomování si potřeby pedagogické rozmanitosti v souvislosti s různorodostí kultur, náboženství, postojů k životu a životních stylů rodiny. Předpokladem je nabídka různých učebních cest a činností směřujícím k rozvoji schopností a dispozic jedince. Transparentní proces vzdělávání s sebou přináší potřebu spoluúčasti všech partnerů účastnících se na vzdělávacích procesech. V souvislosti s potřebou zajistit určitou úroveň vzdělávacího procesu na všech stupních škol vznikají nové vzdělávací standarty. Stále vyšší nároky jsou kladeny na úroveň vedení škol a promyšlené plánování vzdělávacích procesů.

Dochází k prolínání tří základních koncepčních oblastí:

- 1) rozvíjení dovedností, vědomostí a návyků - kompetencí potřebných pro další vzdělávání,
- 2) osvojování si společenských a kulturních norem,
- 3) respektování osobnosti dítěte.

V současných koncepčních materiálech jde hlavně o hledání rovnováhy mezi výchovou dítěte a vzděláváním. Dochází k formulování klíčových životních kompetencí - k toho co bude dítě potřebovat pro suverénní, zralý a jedinečně prožitý život. Objevují se tendence - věnovat stále větší pozornost přípravě jedince na celoživotní vzdělávání. Dochází k hledání odpovědi na základní otázku: Jak rozvíjet dovednost „vzdělávat se“? Pojmy „vzdělávací proces“ a „vzdělávací obsah“ dostávají nový význam.

3.1 Zásadní koncepční změny v oblasti předškolní výchovy v ČR po roce 1989

V ČR přinesly zásadní změny v pojetí plánování, cílů, obsahů, metod, forem, podmínek a prostředků v oblasti předškolní výchovy vnější a vnitřní reformní změny po roce 1989. Polistopadové období přineslo uvolnění, možnost volby, obrodu alternativních programů a směrů, odklon od centralistického vedení a pravidel, potřebu nového systému plánování vzhledem k celoživotnímu pojetí vzdělávání člověka. Do popředí vystoupila potřeba demokratizace vzdělávacího procesu.

Tyto změny přinesly i nové vztahy mezi všemi účastníky na vzdělávacím procesu. Došlo k proměnám v pedagogické orientaci. Východiska vzdělávání v MŠ začala vycházet převážně z životních situací a zkušenosti dítěte předškolního věku. Došlo k odklonu od řízeného pedagogického stylu. Otevřel se prostor pro pluralismus nabídkou alternativních programů (*Waldorfská pedagogika, systém Montessori, projekt Začít spolu* uvedený u nás v roce 1994 nadací Open Society Fund Praha,) a vznikem novodobých programů (*Zdravá mateřská škola 1995, Kurikulum podpory zdraví 2000, Šimon půjde do školy 1995, Jaro-Léto-Podzim-Zima 1998*)

Vzdělávací principy začaly vycházet z osobnostně orientovaného modelu přístupu k dítěti. To přineslo nové metody, změny v organizaci režimu a skladby tříd, otevřenost a partnerský přístup k rodině a respektování individuálních a vývojových zvláštností předškolního dítěte. (E. Opravilová, 1998). Odkryla se problematika integrace a adaptace. Začal být zdůrazňován význam preprimárního vzdělávání jako počátečního stupně celoživotního vzdělávání. Oficiálně se začal používat pojem „předškolní vzdělávání“. V praxi se začala projevat potřeba respektovat konkrétní podmínky dané školy, aktuální schopnosti a specifika dané dětské skupiny i jedince a požadavky veřejnosti a rodiny na celoživotní vzdělávání. Různorodost a široce otevřené hranice vyvolaly logickou potřebu – vytvořit určitý závazný rámec, který by byl směrodatný pro všechny mateřské školy, zabezpečoval návaznost všech vzdělávacích stupňů a přitom poskytoval dostatečnou svobodu volby. To vedlo k odstartování celonárodní veřejné diskuse v rozsáhlé kampani *Výzva pro deset miliónů*, ve které zazněla formulace požadavku nového formulování cílů, účelu a podmínek pro předškolní vzdělávání v ČR, materiál uveřejněný v tzv. *Bílé knize* (1999). Pro oblast předškolního vzdělávání byl tento dokument významný proto, že měl jasně vymezit postavení mateřské školy, funkci předškolního vzdělávání v systému celoživotního vzdělávání, určit kompetence a odpovědnost státu, zřizovatelů a pedagogů, zajistit první

rámec umožňující budoucí rozvoj této vzdělávací oblasti s ohledem na kompabilitu se současným stavem a vývojovými perspektivami předškolního vzdělávání.

Na základě těchto požadavků byl sestaven zpracovatelský tým při VÚP, který započal práci na vytvoření dokumentu, který by komplexně zajišťoval odpovídající kvalitu předškolního vzdělávání. Dokumentu, který by byl dostatečně volný a otevřený, umožňoval rozvoj alternativních projektů a programů, poskytoval rodičům možnost výběru a zároveň bránil vzniku nekvalitních programů.

Tyto snahy vedly ke zrodu první verze Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. (RVP PV, 2001.)

3.1.1 Nové pedagogické pojmosloví

Transformace školství s sebou přinesla nejenom nové dokumenty, ale i novou terminologii. Pochopení významu nových pojmů je dnes potřebné pro jejich správné zařazení do souvislostí v kurikulárních dokumentech. V této části bych se chtěla pokusit obsahově vymezit pojmy kurikulum, edukace, kompetence a evaluace.

Pojem KURIKULUM

V obecném pojetí je pojem *kurikulum* označen jako životopis. (Akademický slovník cizích slov 1995). V pedagogickém pojetí dostává tento pojem širší význam. J. Průcha (1998) popisuje *kurikulum* jako způsob komplexního řešení cílů, obsahu, strategií, metod, organizace a hodnocení školního vzdělávání. Předkládá tři významy pojmu :

- 1) vzdělávací program, projekt, plán,
- 2) průběh studia a jeho obsah,
- 3) obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získají ve škole a v činnostech.

Kurikulum sleduje ve třech rovinách:

- 1) zamýšlené, plánovité,
- 2) realizované ve školním prostředí,
- 3) osvojené žáky.

Podobně jako J. Průcha i E. Walterová (1994) označuje pojmem *kurikulum*:

1. vzdělávací program (cíl, obsah, organizace, realizace vzdělávání, hodnocení výsledků),
2. průběh studia (strategie, metody vzdělávání),
3. veškerou zkušenost získanou ve škole (vzdělávací cíle, obsah činnosti ve třídě, vztahy mezi učiteli a dětmi i další faktory, které ovlivňují konkrétní situaci.

V pojmu *kurikulum* je zahrnut komplex problémů, vztahujících se k řešení otázek: „proč, koho, v čem, jak, kdy, za jakých podmínek a s jakými očekávanými efekty vzdělávat“.

Pojem EDUKACE

V obecném pojetí je označován pojem *edukace* jako výchova a vzdělávání. (Akademický slovník cizích slov, 1995)

J. Průcha (1998) označuje pojmem edukace jakékoliv situace za účasti lidských subjektů nebo zvířat, při nichž dochází k nějakému druhu učení. Ve filozofii výchovy pak znamená *edukace* proces vztahující se jen na člověka a termín je tu odvozován, z lat. *Educatio* (vychovávání). *Edukace* se tu považuje za celkové a celoživotní rozvíjení osobnosti člověka působením formálních (školských) výchovných institucí i neformálních (rodina aj.) prostředí.

V obecné pedagogice a didaktice se výraz *edukace* používá jako synon. termínu vzdělávání, resp. výchovně-vzdělávací proces a jako vhodný ekvivalent angl. *Eduation*. V tomto významu se vztahuje k prostředí školy, kde probíhají procesy řízeného učení.

Pojem KOMPETENCE

V obecném pojetí je vysvětlován pojem *kompetence* jako rozsah působnosti nebo souhrn činnosti. (Akademický slovník cizích slov 1995)

J. Průcha (1998) rozlišuje tři úrovně *kompetencí*. *Komunikační kompetence* vysvětluje jako soubor jazykových znalostí a dovedností umožňujících mluvčímu realizovat různé komunikační potřeby přiměřeně k situaci a charakteristikám posluchačů. Zahrnuje též uplatňování sociokulturních pravidel komunikace.

Kompetence učitele obsahují soubor profesních dovedností a dispozic, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.

Kompetence žáka je termín uplatňovaný nyní v kurikulárních dokumentech v ČR i v zahraničí snažící se postihnout, že cílem školního vzdělávání mladé generace není jen osvojení poznatků a dovedností, ale i vytváření způsobilostí přesahujících do mimoškolního prostředí. Kompetence žáka jsou vymezovány jakožto „způsobilost žáků demonstrovat kvalitu získaného vzdělání v poznávacích i praktických situacích“. Konkrétněji jsou vymezovány základní druhy kompetencí jakožto „způsobilosti, které si žák trvale osvojí a je připraven je uplatňovat v dalším vzdělávání i v životě mimo školu“. Jsou to: elementární a specifické kompetence, které tvoří základ celkové vzdělanosti žáků. Základním problémem u nás i v zahraničí zůstává v této oblasti to, jak uzpůsobit obsah a formy školního vzdělávání tak, aby požadované kompetence žáci opravdu získali.

Pojem EVALUACE

V obecném pojetí označuje pojem evaluace (evalvace) vyhodnocení nebo určení hodnoty, ocenění, odhad. (Akademický slovník cizích slov, 1995)

Podle J.Průchy (1998) má pojem „evaluace“ ve vědecké terminologii obecný význam „hodnocení“. V pedagogice znamená zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat charakterizujících stav, kvalitu, efektivnost vzdělávací soustavy. Pojem v pedagogice zahrnuje: hodnocení vzdělávacích procesů, hodnocení vzdělávacích projektů, hodnocení vzdělávacích výsledků aj. Má důležitou roli pro korekce a inovace vzdělávací soustavy, pro strategie plánování a jejího rozvoje.

(Přesnou formulaci pojmů kurikulum, edukace, kompetence a evaluace, tak jak je uvedena v odborné literatuře, popisují v příloze č.13)

3.1.2 Školská legislativa a její vliv na plánování

Vývoj transformace školství po roce 1989 zákonitě vyvolal potřebu změn i v oblasti školské legislativy. První vlna legislativních změn nastala v roce 1991, kdy vyšla novela Zákona č.76/1978 Sb. o školských zařízeních, která přinesla novou formulaci cíle „*Předškolní výchova zabezpečuje uspokojování přirozených potřeb dítěte a rozvoj jeho osobnosti, probíhá v spolupráci rodiny a předškolního zařízení.*“ (§2 zákona č. 76/78 Sb.). V roce 1992 byla vydána Vyhláška o mateřských školách č.35/1992 formulující cíl předškolní výchovy takto: „*Předškolní výchova podporuje zdravý tělesný, psychický a sociální vývoj dítěte a vytváří optimální podmínky pro jeho individuální osobnostní rozvoj. Přispívá ke zvýšení sociálně kulturní úrovně péče o děti a vytváří základní předpoklady jejich pozdějšího vzdělávání.*“ (§1 vyhlášky č. 35/92 Sb.)

Další změny lze zaznamenat od roku 1999, kdy byla k otázkám vzdělávání zahájena výše zmíněná celonárodní diskuse *Výzva pro deset milionů* vztahující se ke koncepci vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy a byl vysloven požadavek na vytvoření nového školského zákona.

Reformní legislativní snahy vyvrcholily až v roce 2004 přijetím nového školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Tuto událost je možné považovat za historickou událost pro předškolní oblast vzdělávání. Poprvé se mateřské školy stávají na základě zákonné normy školou, už ne školským zařízením. Nový školský zákon přinesl reformu veřejné zprávy i vzdělávacích programů. Stanovuje základní vzdělávací principy a cíle. Definuje nové pojetí školy – už ne

v první řadě jako vzdělávací instituce, ale vyzdvihuje její vzdělávací činnost. Předkládá Rámcové vzdělávací programy pro všechny stupně vzdělávání, včetně mateřských škol, s cílem zajistit celoživotní vzdělávání.

„... *Rámcové vzdělávací programy stanoví zejména konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání...*“ (Školský zákon č. 561/2004 Sb. §4 odst.1)

Zákon je zlomový i pro svou průchodnost do dalších zákonů. Do současnosti byla legislativa roztržena do 3 zákonů přestřešovaných množstvím novelizací. V novém školském zákoně dochází k provázanosti a komplexnosti těchto tří předchozích zákonů:

Zákon ČNR č.29/1984 Sb. o soustavě škol základních a středních (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů, který zařazoval učitelky a ředitelky mateřských škol mezi pedagogické pracovníky, podle tohoto zákona bylo možné zřizovat předškolní zařízení jako součást škol.

Zákon ČNR č. 564/1991 Sb. o státní správě a samosprávě ve školství ve znění pozdějších předpisů. Podle tohoto zákona vykonávalo státní správu ve školství Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, školské úřady, ředitel školy, obec. Česká školní inspekce a jiné ústřední orgány státní správy, pokud tak stanoví zvláštní zákon. Samosprávu ve školství vykonává obec, okresní školské rady a rady škol, jsou-li ustanoveny. Obec může za daných podmínek vybírat od zákonných zástupců dítěte příspěvek na částečnou úhradu neinvestičních nákladů v mateřských školách. Příspěvek se platí obci, která mateřskou školu zřizuje.

Zákon č. 76/1978 Sb. o školských zařízeních ve znění pozdějších předpisů. Zákon stanovoval nejnižší počet dětí ve třídě mateřské školy, úkoly mateřské školy a speciální mateřské školy, umožňoval integraci dětí s postižením do mateřských škol. Zákon byl doplněn prováděcí vyhláškou MŠMZ č. 35/1992 Sb., o mateřských školách. Tato vyhláška vymezovala práva a povinnosti ředitele mateřské školy, stanovovala počty dětí ve třídě mateřské školy, podrobně popisovala možnosti integrace dětí s postižením, dětí mladších tří let, dětí se specifickými poruchami chování a učení. Umožňovala ředitelce mateřské školy začlenit do práce mateřské školy specializovanou péči zajišťovanou odborníky, Vyhláška stanovovala podmínky pro stravování dětí, určovala pravidla ve vztahu ke zdraví a bezpečnosti dětí v mateřské škole.

3.2 Současné požadavky na koncepční dokumenty

Nové kutikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních.

➤ Státní úroveň představují:

- *Národní program vzdělávání (NPV)*, který formuluje celkové požadavky na vzdělávání a
- *Rámcové vzdělávací programy (RVP)*, které vymezují rámce vzdělávání pro jednotlivé vzdělávací etapy. Pro předškolní vzdělávání je vytvořen *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV)*.

➤ Na školní úrovni jsou:

- *Školní vzdělávací programy (ŠVP)* a
- *Třídní vzdělávací programy (TVP)*, podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na konkrétních školách. Zásady pro jejich tvorbu jsou stanoveny v příslušných RVP.

Nový školský zákon, jak je výše popsáno, posílil autonomii mateřských škol. Přinesl však nejenom nová práva, ale i povinnosti. Ze zákona č. 561/2004 Sb. vyplývá povinnost pro všechny mateřské školy do dvou let vytvořit v souladu s RVP PV vlastní ŠVP. „...*Školní vzdělávací program pro vzdělávání, pro nějž je podle §3 odst.2 vydán rámcový vzdělávací program, musí být v souladu s tímto rámcovým vzdělávacím programem, obsah vzdělávání může být ve školním vzdělávacím programu uspořádán do předmětů nebo jiných ucelených částí učiva...*“ (Školský zákon č. 561/2004 Sb. § 5 odst.1)

ŠVP má být v souladu s RVP PV, aby vyhovoval musí splňovat tato odborná hlediska:

- respektovat hlavní zásady tvorby formulované v RVP PV a vzdělávací obsah a podmínky dané RVP PV,
- podávat ucelený obraz o mateřské škole, o způsobu a formách její práce a poskytování vzdělávání,
- vycházet z podmínek mateřské školy,
- představovat konzistentní cíle, nikoli soubor izolovaných a nenavazujících skutečností, má být dokladem o promyšlenosti, cílevědomosti a integrovanosti práce,
- pomáhat učitelkám rozvíjet pedagogický styl a strategie odpovídající integrovanému přístupu ke vzdělávání,
- obsahovat promyšlený systém vnitřní evaluace, včetně forem, časového plánu a zodpovědnosti, resp. průběžné vyhodnocování je jeho vlastní součástí,

- ztvárňovat vzdělávání do podoby umožňující dosahovat vzdělávacích cílů,
- sjednocovat podstatné, ponechávat učitelkám dostatek volného prostoru k tvořivosti a individualizaci vzdělávání,
- být srozumitelný pro učitelky, aby z něho mohly vycházet při tvorbě TVP,
- obsahovat dohodnutá pravidla chování a jednání,
- být zpracován jasně, přehledně, srozumitelně, kulturní formou, obsahuje informace podstatné pro představení a hodnocení školy a jejího vzdělávacího programu,
- počítat se spoluprací s vnějšími partnery,
- měl by být otevřeným dokumentem umožňujícím další rozvoj školy a zkvalitnění vzdělávání.

(RVP PV, kap. 11. Kritéria souladu rámcového a školního vzdělávacího programu, str. 41)

3.3 Vývojové tendence nových vzdělávacích dokumentů – RVP PV

Na základě tříletého ověřování Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání v praxi byla verze z roku 2001 aktualizována v roce 2004 tak, aby byl v souladu s novým školským zákonem č. 561/2004 Sb. (RVP PV, 2004.)

RVP PV byl pojmově a obsahově zpřesněn a bylo přihlédnuto k potřebě návaznosti na další kurikulární dokumenty, převážně Rámcový vzdělávací program pro základní školství.

Program byl obohacen o systémové tabulky, pojmově sjednocen, doplněn slovníčkem použitých výrazů. V pojmosloví bylo odstoupeno od pojmu „očekávané kompetence“ a přistoupeno k pojmu „klíčové kompetence“. Klíčové kompetence se staly jasnou cílovou kategorií, soubor klíčových kompetencí byl rozdělen do pěti úrovní (kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence činnostní a občanské) a oddělen od vzdělávací oblasti. Vzdělávací cíle tak byly logicky rozčleněny do dvou úrovní – obecné a oblastní. Rámcové vzdělávací oblasti se staly přehlednější a pro pedagoga srozumitelnější. Na základě nových poznatků došlo k upřesnění oblasti týkající se autoevaluce mateřské školy a hodnocení dětí a zásad pro zpracování školního vzdělávacího programu.

4. SHRUTÍ

Rámcový program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) je nová forma pedagogického dokumentu, jehož hlavním posláním je vytvoření podmínek zabezpečujících potřebnou kvalitu a rozsah vzdělávacího obsahu.

Jeho tvorbu vyvolaly změny ve vzdělávací politice vycházející z poznatků, že předškolní vzdělávání představuje počáteční stupeň organizovaného a řízeného celoživotního vzdělávání.

RVP PV sleduje tři hlavní vzdělávací cíle:

- rozvojový,
- hodnotový,
- postojový.

Na rozdíl od předchozích programů neurčuje jednoznačně obsah výchovy, stanovuje pouze rámce, podle kterých si obsah výchovy mohou konkretizovat jednotlivé předškolní instituce samy podle individuálních podmínek a potřeb dětí v podobě školního vzdělávacího programu (ŠVP) a třídního vzdělávacího programu (TVP). Tyto formy dokumentů přináší komplexní pohled na přístup k tvorbě smysluplných koncepčních materiálů, které by měly plně respektovat potřeby konkrétního předškolního dítěte. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) stanovuje rámce a klíčové kompetence, které by mělo zvládnout předškolní dítě před zahájením školní docházky. To, jaké metody, formy a prostředky předškolní pedagog na této cestě zvolí, je v jeho kompetenci. Vzdělávací cesta vedoucí k požadovaným kompetencím je formulována ve ŠVP a realizována prostřednictvím TVP.

Pro rámcové plánování je charakteristické, že základním faktorem je požadavek, aby obsah vzdělávacího procesu nebyl členěn podle izolovaných složek, klíčové je pochopení systému komplexnosti a integrace všech pěti vzdělávacích oblastí:

- dítě a jeho tělo,
- dítě a jeho psychika,
- dítě a ten druhý,
- dítě a společnost,
- dítě a svět.

V praxi se jako nejvhodnější formy edukačního procesu jeví: tématické plánování a projektové plánování.

1) Tématické plánování:

- základem je pochopení systému integrace mezi pěti vzdělávacími oblastmi,
- potřeba splňovat požadavek, aby obsah činnosti nebyl členěn podle izolovaných vzdělávacích složek,
- téma (tématický blok) by nemělo sledovat pouze jeden cíl směřující k jedné kompetenci,
- je potřeba hledat témata vyvolávající představu různorodosti, komplexní prolínání činností a aktivit,
- jasný a uchopitelný tématický blok (téma) by měl evokovat přirozený zájem dítěte, dává prostor pro tvořivý přístup.

2) Projektové plánování:

- vede k řešení komplexních problémů,
- zprostředkovává získávání zkušeností praktickou činností a experimentováním,
- projekt může mít formu integrovaných témat, praktických problémů ze životní reality nebo praktické činnosti vedoucí k vytvoření nějakého výsledného výrobku, výtvarného nebo slovesného produktu,
- projekt podporuje kooperaci a spolupráci,
- je flexibilní.

K naplňování cílů vedou metody situační, prožitkové, činnostní a kooperativní učení hrou, založené na přímých zážitcích dítěte. Ve vzdělávací nabídce je významná různorodost, pestrost, komplexnost, aktivita a prostupnost všemi vzdělávacími oblastmi. Individuální přístup vnímám hlavně jako chápání specifík jednotlivého předškolního dítěte, jeho možnosti, zájmy, potřeby, prostor pro tvořivost a integrovaný přístup.

Rámcové plánování klade na učitelku vyšší nároky na přípravu, vybavenost v oblasti znalosti psychologických zvláštností ve vývoji předškolního dítěte, didaktické a metodické znalosti, schopnost propojovat mezioborové znalosti, vnímat potřeby jednotlivých dětí a dovednost navázat partnerskou spolupráci s rodinou. V RVP PV jsou stanovené rámcové dlouhodobé specifické cíle, které nelze a ani není možné sledovat jedinou činností. Učitelka musí při plánování uvažovat v širším kontextu. Uvědomit si, na co se bude zaměřovat a co bude obsahem vzdělávacího záměru. Promyslet si, co chce rozvíjet, podpořit, zprostředkovat,

naučit, jaké hodnoty přiblížit, rozvinout, co potlačit – stanovit si nejenom cíl, ale i cestu k němu směřující.

V této souvislosti bych se chtěla pokusit definovat pojem *cíl*. Cíl je představa něčeho vzdáleného k čemu vede cesta. „... *Ve výchovných cílech máme vždycky nějaký systém, nějaké pořadí důležitosti, i když si to třeba docela jasně neuvědomujeme. Jsou cíle velké a vzdálené, které určují směr našeho snažení – ale těmi malými konkrétními cíli žijeme, ty nám působí drobné denní starosti a radosti...*“ (Z. Matějček, Z.: Po dobrém nebo po zlém. Portál Praha 2000 s. 15). Cestou k cíli je potřeba se vracet, k naplňování dochází postupně, individuálním tempem pomocí dílčích cílů a krátkodobých cílů. Tento dlouhodobý proces má svou výhodu v tom, že učitelka může reagovat na aktuální podněty (počasí, situace v rodině, události v MŠ, zážitek na vycházce, situace při hře, apod.) V oblasti předškolního vzdělávání se tak odkrývají dva základní pedagogické postupy při práci s cíli:

- a) samostatné stanovení cíle a jeho přiřazení k dlouhodobému projektu nebo konkrétní vzdělávací činnosti, záměru, nápadu nebo námětu,
- b) stanovení vzdělávací činnosti, záměru, námětu a následné přiřazení „nabízeného“ cíle.

Dalším novým významným faktorem ve vzdělávacím procesu se stává oblast evaluace (Průcha, 1989). V ŠVP je „... *potřeba popsat systém evaluace a hodnocení v rámci mateřské školy, který by měl obsahovat předměty evaluace (co se bude sledovat), prostředky (metody a techniky), časový plán, odpovědnost pedagogů, popř. další pravidla...*“ (RVP PV, 2004, s. 40). „...*Evaluace poskytuje škole důležité informace pro fungování jejího ŠVP. Prostřednictvím evaluace je možné lépe porozumět všem vzdělávacím procesům, které ve škole probíhají, a tyto procesy zpětně ovlivňovat...*“ (Manuál k přípravě ŠVP, 2005, s. 15). Proces evaluace může mít podobu vnitřní, tzn. schopnost hodnotit vlastní vzdělávací postupy (autoevaluace) a vnější podobu, tedy znamenat proces průběžného vyhodnocování celého výchovně vzdělávacího procesu včetně hodnocení výsledků vzdělávání. Pojem autoevaluace je v RVP PV vymezen jako systematické posuzování a vyhodnocování procesu vzdělávání a jeho výsledků realizované účastníky vzdělávacího procesu. Výsledky mají sloužit jako zpětná vazba pro zkvalitnění činnosti školy. V Manuálu k přípravě ŠVP je proces autoevaluace vymezen jako soubor evaluačních aktivit zaměřených na sebehodnocení školy a hodnocení kvality vzdělávání. Jde tedy o soustavnou autoregulaci vlastní pedagogické práce. V oblasti evaluace vyplývají pro učitelku nové dovednosti z hlediska hodnocení výsledků vzdělávání. Ve vztahu k dítěti jde o změnu v přístupu k hodnocení. Je potřeba si uvědomovat, že nestačí jen formulovat cíle a nelze pouze konstatovat, že cíl byl splněn, ale smysluplné průběžně sledovat rozvoj a osobní vzdělávací pokroky u každého jednotlivce. V pedagogické praxi

nemůže jít pouze o sledování výkonu dítěte, ale jde o hodnocení celého vzdělávacího procesu, kterým dítě prochází, v souvislosti s jeho fyzickým, psychickým a sociálním vývojem. Hledat je třeba nejvhodnější prostředky, metody a formy pro optimalizaci jeho vývoje. Naučit se sledovat vztahy mezi všemi účastníky vzdělávacího procesu, tzn. pedagog – dítě – rodič. Smysluplně dokumentovat případné nedostatky a problémy, průběžně vyhodnocovat a hledat možnosti intervence. Uvědomovat si individuální potřeby dětí vzhledem k věku (potřeba kontaktu s dospělým, krátkodobá doba soustředění, omezená schopnost komunikace, schopnost kooperace a integrace daná věkem atd.). Umožňovat dětem možnost volby činnosti, diferencovat obtížnost provedení, aktivizovat vlastní cestu k cíli, podporovat experimentaci atd. Učitelka se musí orientovat v problematice homogenních a heterogenních skupin. Ovládat skupinové a individuální formy práce. Zamýšlet se nad vybavením a zařízením exteriéru a interiéru MŠ tak, aby byl splňován požadavek podnětnosti, motivovanosti, praktičnosti, dostupnosti, diferencovanosti, estetičnosti, vhodnosti a bezpečnosti vzhledem k věku dítěte předškolního věku. Učitelka si musí uvědomovat, že cesta ke kompetencím není pouze cesta k cíli, rozvoji a učení, ale že jde současně o rozvoj postojů a hodnotové orientace. Vytvářet si ucelený a objektivní pohled na každé dítě, kooperovat ve prospěch dítěte s pedagogickými i odbornými partnery a rodiči není pro učitelku jednoduchá dovednost.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání představuje nový základní dokument, který je určitým završením procesu proměn uplynulých desetiletí. Je podkladem pro přípravu školního vzdělávacího programu, který má předškolnímu pedagogovi sloužit jako východisko pro tvorbu vlastní vzdělávací nabídky. V této konkrétní nabídce by měl reagovat na požadavky a potřeby konkrétní dětské skupiny v souvislosti s konkrétními podmínkami dané mateřské školy. Hlavní odpovědnost za jeho vytvoření nese ředitelka mateřské školy, na jeho tvorbě by se měl podílet celý pedagogický kolektiv. Obsah ŠVP by měl respektovat přirozené životní prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, měl by vyjadřovat identitu školy a její hodnotovou orientaci. Jasně definovat, jak budou naplňovány vzdělávací cíle, popisovat formy, metody, prostředky a podmínky vzdělávání, konkretizovat vlastní smysluplný evaluační systém. ŠVP je veřejným dokumentem, který prezentuje mateřskou školu. Rodiče dětí by měli mít možnost čerpat z programu ucelené informace o vzdělávacím procesu.

EMPIRICKÁ ČÁST

5. CÍLE A ÚKOLY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

5.1 Formulace výzkumného cíle

Cílem realizovaného výzkumu bylo zjistit, jak je v praxi přistupováno k tvorbě ŠVP v jednotlivých mateřských školách v regionu Prahy 1 v kontextu s RVP PV. V teoretické části byly vymezeny základní pojmy, které se vztahují k dané problematice a shrnuty vlivy ovlivňující koncepční dokumenty. Tyto poznatky byly výchozím bodem při plánování výzkumného projektu.

Empirická část byla navržena jako regionální výzkum. Hlavním úkolem tohoto výzkumného šetření byla analýza koncepčního dokumentu – ŠVP. Na jednotlivých mateřských školách budu analyzovat přístupy vedoucí k jeho zpracování z hlediska koncepčního a formálního. Dále budu zjišťovat míru spoluúčasti ředitelek a učitelek na jeho tvorbě a pokusím se vytyčit problematické oblasti na cestě k vlastnímu ŠVP. Orientačně budu zjišťovat míru informovanosti rodičů o koncepční problematice.

Předpokládám, že z hlediska formálního nebudou mezi ŠVP patrné velké rozdíly. Z hlediska koncepčního bude patrná snaha jednotlivých mateřských škol vycházet z požadavků RVP PV. Plánovací strategie bude postavena na tématickém plánování. Dále předpokládám, že největší míru odpovědnosti za tvorbu ŠVP ponese ředitelky, učitelky budou ve větší míře vytvářet TVP. Ze strany rodičů bude spoluúčast na ŠVP minimální a orientace v koncepční problematice bude slabá. Za nejobtížnější při naplňování požadavků RVP PV předpokládám oblast evaluační.

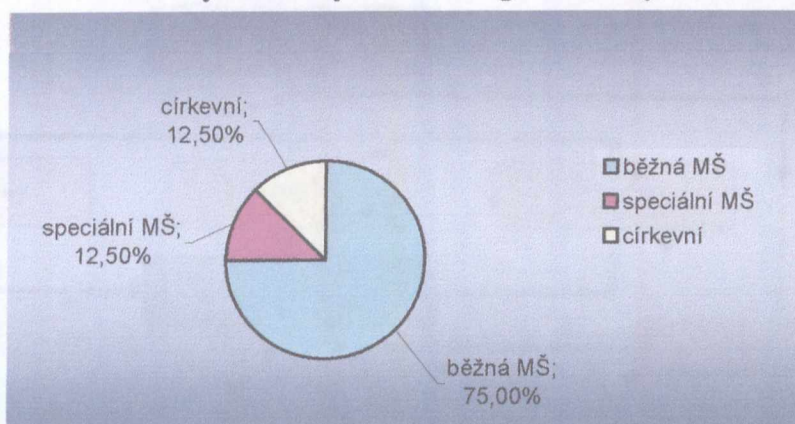
5.2 Formulace výzkumných úkolů

1. Analyzovat přístupy k zpracování ŠVP na regionální úrovni z hlediska koncepčního i formálního.
2. Zjistit podíl spoluúčasti ředitelek, učitelek a rodičů na tvorbě ŠVP.
3. Vytyčení problematických oblastí na cestě k vlastnímu ŠVP.
4. Zjistit míru informovanosti rodičů o koncepční problematice.

6. CHARAKTERISTIKA ZÁKLADNÍHO VÝZKUMNÉHO SOUBORU A VÝBĚRU

Základním souborem výzkumu jsou mateřské školy městské části Prahy 1. Výzkum jsem realizovala ve školním roce 2005 - 2006. O pomoc byly požádány ředitelky, učitelky a rodiče ze všech mateřských škol v regionu Prahy 1. Z výzkumného souboru je šest běžných mateřských škol a jedna speciální mateřská škola zřizovaných městskou částí Prahy 1 a jedna církevní mateřská škola, zřizovaná řádem sv. Voršilek. (Graf č.1)

Graf č.1
Druhy mateřských škol v regionu Prahy 1



Velikost mateřských škol je různorodá. Největší z nich má 6 tříd, nejmenší 2 třídy. Průměrný počet dětí na třídu je 23,2. Podrobné údaje o skladbě škol uvádím v tabulce č. 3.

Tabulka č. 3
Skladba škol

Mateřská škola	Počet tříd	Celkový počet dětí v MŠ	Průměrný počet dětí ve třídě	Věk ředitelky	Vzdělání ředitelky
1. MŠ	3	75	25	44	VŠ – Mgr.
2. MŠ	4	96	24	45	SPgš
3. MŠ	6	135	22,5	51	VŠ – Mgr.
4. MŠ	4	65	16	57	VŠ – Mgr.
5. MŠ	3	68	23	42	SPgš
6. MŠ	2	52	26	45	SŠ
7. MŠ	5	120	24	44	SPgš
8. MŠ	3	75	25	40	SPgš

Mateřské školy se nachází v městské zástavbě a všechny mají podobné výchozí podmínky. Výzkumný vzorek zahrnoval: 8 ředitelek, 51 učitelek a 250 rodičů. Do výzkumu

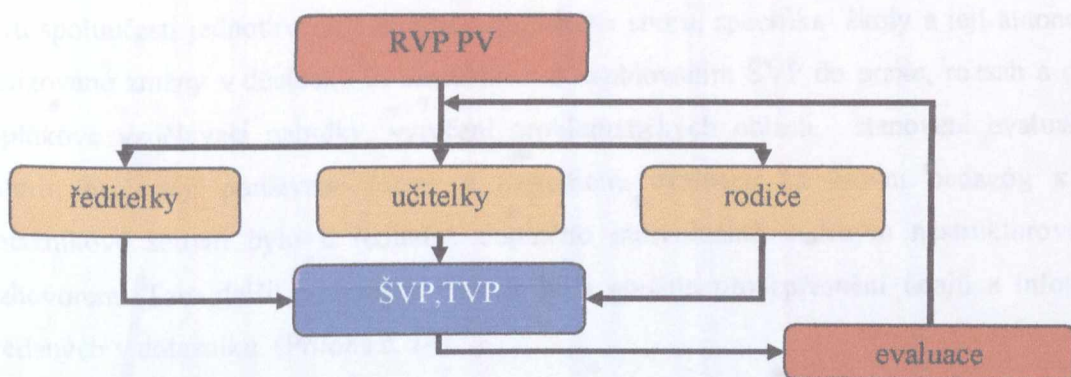
se aktivně zapojilo 8 ředitelk, 46 učitelk a 161 rodičů. Návratnost dotazníků byla u ředitelk 100 %, u učitelk 90 % a rodičů 60,2 %.

6.1 Analýza výzkumného pole

Hlavními proměnnými, které vstupují do problému jsou ředitelé, předškolní pedagogové a rodiče dětí. Podmínky konkrétních mateřských škol. Specifika vzdělávací nabídky. Koncepční a formální souvislost mezi RVP PV a ŠVP. Evaluační proces.

Obr.1

Schéma výzkumného pole mateřských škol v regionu.



Významným faktorem pro výzkum byla autorčina osobní znalost mateřských škol v regionu Prahy 1. Výzkum byl organizován v pěti fázích:

1. fáze výzkumu - oslovení ředitelk jednotlivých mateřských škol a požádání o vyplnění dotazníků formou elektronické pošty.
2. fáze výzkumu - oslovení učitelk mateřských škol a požádání o vyplnění dotazníků písemnou formou. Pro zajištění anonymity měly učitelky možnost použít při odevzdání dotazníku označenou obálku, zalepené obálky jsem si od učitelk vyzvedla osobně.
3. fáze výzkumu – individuální interview s ředitelkami s cílem upřesnění údajů z dotazníku. Analýza ŠVP na jednotlivých mateřských školách.
4. fáze výzkumu – dotazníkové šetření pro rodiče v jednotlivých mateřských školách. (Využití spolupráce učitelk při rozdání a výběru dotazníků). realizovala jsem rozdání dotazníků rodičům na jednotlivých mateřských školách, využila jsem spolupráce učitelk při rozdání a výběru otazníků.
5. fáze výzkumu – shromáždění údajů, analyzování, porovnání a vyhodnocení získaných dat.

6.2 Metody a techniky

K získání dat v empirické části byly použity 2 výzkumné metody: dotazník a interview. Dotazník byl sestaven zvlášť pro skupinu ředitelek, s mírnými obměnami pro skupinu učitelek a skupinu rodičů. Pro doplnění a zpřesnění získaných dat bylo pro ředitelky mateřských škol připraven nestrukturovaný rozhovor.

Podstatou dotazníku pro ředitelky bylo získat základní data a informace o mateřské škole (velikost školy, počet tříd a dětí, složení třídních skupin, pedagogickém obsazení), formy, prostředky a plánovací strategie (využití materiálů, literatury a informací při tvorbě ŠVP), míru spoluúčasti jednotlivých členů pedagogického sboru, specifika školy a její autonomie, realizované změny v důsledku se zaváděním a naplňováním ŠVP do praxe, rozsah a obsah doplňkové vzdělávací nabídky, vytyčení problematických oblastí, stanovení evaluačních kritérií, nejčastěji používané formy a periodicitu evaluace na úrovni pedagog × dítě. Dotazníkové šetření bylo u ředitelek doplněno individuálně vedeným nestrukturovaným rozhovorem. Tato další explorační metoda byla použita pro zpřesnění údajů a informací uvedených v dotazníku. (Příloha č. 14)

Stanovená kritéria hodnocení: schopnost formulovat specifické podmínky školy vzhledem k její autonomii, formální členění ŠVP, koncepčnost vzdělávacího obsahu, míra účasti ředitelky na ŠVP, změny vyvolané v souvislosti se zaváděním ŠVP do praxe, forma ŠVP a plánovací strategie, vytyčení problematických oblastí, schopnost stanovit evaluační kritéria, formy a periodicitu evaluace na úrovni pedagog × dítě, nejčastěji používané metody hodnocení na úrovni pedagog × dítě.

Podstatou dotazníků pro učitelky mateřských škol bylo zjištění informací o formách, prostředcích a plánovacích strategiích (využití materiálů, literatury a informací při tvorbě ŠVP), míra spoluúčasti jednotlivých členů pedagogického sboru na ŠVP (TVP), realizované změny v důsledku se zaváděním a naplňováním ŠVP do praxe, rozsah doplňkové vzdělávací nabídky, vytyčení problematických oblastí, nejčastěji používané formy a periodicitu evaluace na úrovni pedagog × dítě a vzájemné porovnání s informacemi získanými dotazníkovým šetřením od ředitelek a rodičů. (Příloha č. 15)

Stanovená kritéria hodnocení: míra účasti učitelek při tvorbě ŠVP (TVP), plánovací strategie, vytyčení problematických oblastí, změny vyvolané v souvislosti se zaváděním ŠVP do

praxe, rozsah a obsah doplňkové vzdělávací nabídky, formy a periodicita evaluace a hodnocení na úrovni pedagog × dítě.

Podstatou dotazníku pro rodiče je získání orientačních doplňujících informací zjišťujících pohled na problematiku ze strany rodičů a jejich porovnání s informacemi získanými dotazníkovým šetřením od pedagogických pracovníků. (Příloha č. 16)

Toto šetření bylo realizováno za účelem doplnění informací získaných od pedagogických pracovníků a orientační zmapování pohledu na problematiku ze strany rodičovské veřejnosti. Stanovená kritéria hodnocení: informovanost o obsahu ŠVP na vlastní škole, míra spolupráce rodičů na tvorbě ŠVP, nejčastější formy předávání informací o dítěti, kritéria rodičů při volbě mateřské školy. Při dotazníkovém šetření byla zajištěna anonymita respondentů.

Typ školy	Podíl (%)	Číslo dětí	Číslo učitelů
Výběrová	25	100	10
Kontrolní	75	300	30

7. VÝSLEDKY VÝZKUMU

Cílem výzkumné práce bylo zjistit, jak je v praxi přistupováno k tvorbě ŠVP v jednotlivých mateřských školách v regionu Prahy 1 v kontextu s RVP PV. Analýza zkoumaných jevů byla provedena pro vyšší přehlednost především v grafické podobě a je součástí následujícího textu.

7.1 Analýza přístupů při zpracovávání ŠVP na regionální úrovni z hlediska koncepčního i formálního

Z RVP PV vyplývá, že ŠVP je dokument, podle něhož by se mělo uskutečňovat vzdělávání v konkrétní mateřské škole a je povinnou součástí její dokumentace.

Povinnost vypracovat vlastní školní vzdělávací program mají mateřské školy nejpozději do 1. září 2007, tzn. že na tomto koncepčním dokumentu mateřské školy v současnosti intenzivně pracují. Z průzkumu vyplývá, že předškolní pedagogové nečekali, až vyjde v platnost povinnost vytvořit ŠVP a většina z nich má již vypracovanou základní verzi svého školního vzdělávacího programu v rozmezí let 2002 – 2003. (Tabulka č. 4)

Tabulka č. 4.
Rok vypracování ŠVP

Fáze ŠVP	1. MŠ	2. MŠ	3. MŠ	4. MŠ	5. MŠ	6. MŠ	7. MŠ	8. MŠ
Vypracovaný	2002	2003	2003	2002	÷	÷	2002	2003
Rozpracovaný	÷	÷	2002	÷	2003	2002	÷	÷

V této souvislosti byla ředitelkám položena otázka: „Zda považují současnou vyhotovenou verzi ŠVP za konečnou.“ Všechny se shodly na tom, že ŠVP bude zřejmě dokument, který nebude nikdy konečný, ale že jej bude potřeba neustále aktualizovat. Vnímají jej jako otevřený pracovní materiál, který se bude muset aktuálně přizpůsobovat měnícím se podmínkám. (Schéma na obr. 1)

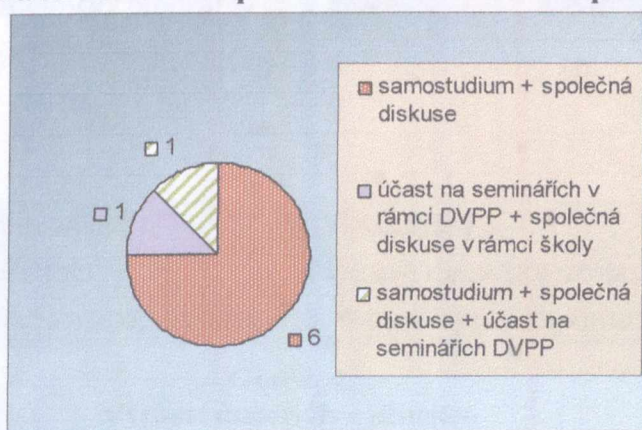
Z RVP PV vyplývá, že ŠVP by měl být konkrétní program (plán) vypovídající o reálné představě dané mateřské školy jak realizovat vzdělávací proces v konkrétních podmínkách s ohledem na možnosti, potřeby a přání dětí a rodičů. K tomu, aby program vypovídal o dané mateřské škole, je zapotřebí provést zhodnocení předchozí situace, zamyslet se nad podmínkami školy a její práce, získat poznatky o problematice rámcového plánování, shrnout

předchozí zkušenosti, vyjasnit si priority a reálné možnosti, rozhodnout se, zda jít vlastní cestou, nebo se opřít o některý již vypracovaný program. V této souvislosti bylo zjišťováno:

- jaké výchozí programové materiály byly nejčastěji použity při tvorbě ŠVP,
- jaké formy seznamování s problematikou rámcového plánování předškolní pedagogové volili,
- k jakým specifickým podmínkám školy bylo nutné přihlédnout,
- co je považováno za nejvýznamnější vzhledem k zachování autonomie vlastní školy.

V grafu č. 2 znázorňuji vyjádření ředitelky, jakou formu seznamování s problematikou rámcového plánování volily se svými pedagogickými kolektivy.

Graf č. 2
Forma seznamování s problematikou rámcového plánování

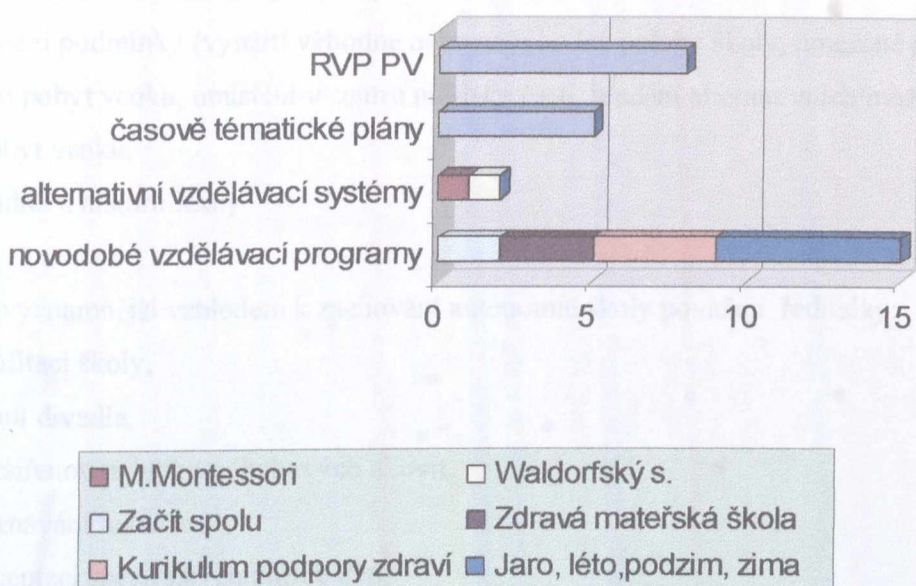


Z šetření vyplynulo, že jako nejčastější cesta seznamování se s problematikou rámcového plánování bylo označeno samostudium a společná diskuse v rámci pedagogického sboru.

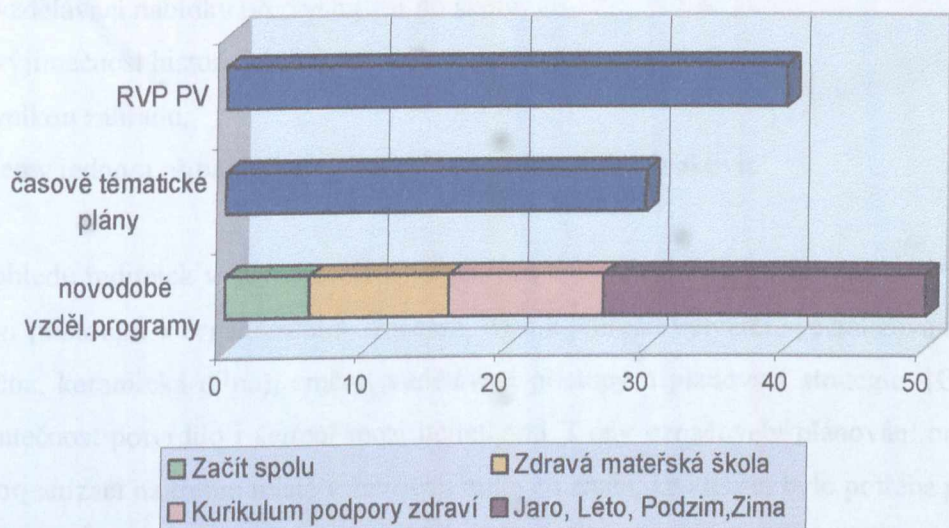
Dále bylo zjištěno, že se ředitelky i učitelky zajímají o programovou nabídku, která se otevřela po roce 1989. Z přehledu využití literatury je patrné, že se ani jedna ze zkoumaných mateřských škol nepřiklonila jednoznačně k žádnému alternativnímu programu. (Graf.č. 3 a 4). Z průzkumu je zřejmé, že v popředí zájmu je česká tradice – Jaro, Léto, Podzim, Zima a programy podporující zdraví (Zdravá mateřská škola, Kurikulum podpora zdraví). Vedle RVP PV byly jako výchozí materiály označovány ve velké míře časově tématické plány. V této souvislosti byla ředitelkám položena doplňující otázka: „V čem vidí přínos právě tohoto materiálu?“ Ředitelky přiznaly, že hlavně zpočátku hledaly spolu s učitelkami souvislosti mezi časově tématickými plány a RVP PV, porovnávaly cíle a obsahy, musely se naučit opouštět od „složkového“ plánování a „uvažování“ a zorientovat se v novém kurikulárním dokumentu. Pedagogové i v současné době hodnotili časově tématické plány pozitivně z hlediska přehledné grafické úpravy. V RVP PV postrádali zachycení

posloupnosti a diferenciaci cílů podle věkových skupin. Hlavně pro začínající učitelky je obtížné subjektivně posoudit míru kompetencí pro jednotlivé děti.

Graf č. 3
Výchozí materiály – ředitelky



Graf č. 4
Výchozí materiály - učitelky



Vzhledem k výše zmíněným legislativním změnám po roce 1989 si ředitelky uvědomují svou novou roli manažerky. Tato funkce na ně přenesla nové nároky v oblasti plánování, organizování, vedení lidí a jejich motivování, kontrolu, hodnocení a evaluaci. Současné plánování zahrnuje dovednost vytvářet nové strategie, koncepce a vize, předpokládá

schopnost postihnout podstatné jevy, které ovlivňují vzdělávací proces v podmínkách dané školy. Ředitelky dokázaly formulovat specifické podmínky i faktory ovlivňující autonomii školy.

Za specifické podmínky školy ke kterým bylo nutné přihlédnout při tvorbě ŠVP označovaly ředitelky v dotazníku nejčastěji:

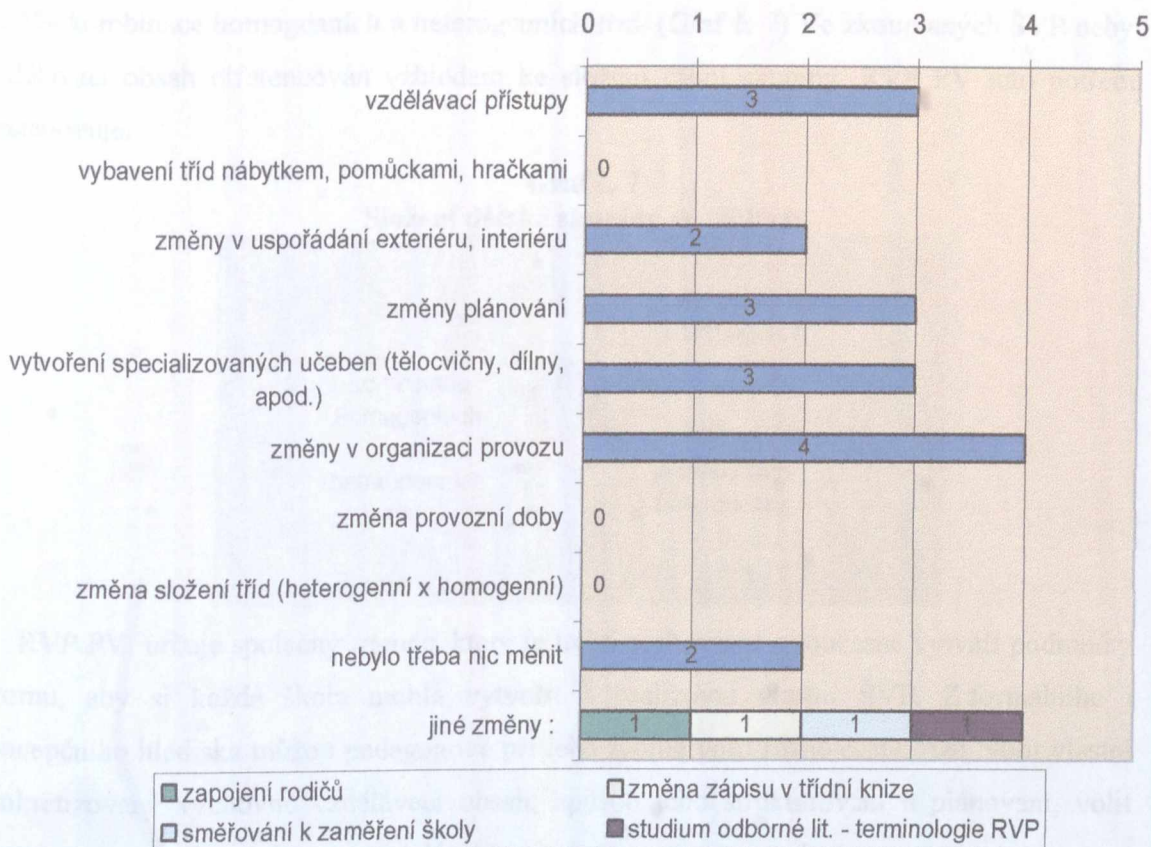
- potřeby dětí a požadavky rodičů,
- místní podmínky (využití výhodné nebo nevýhodné polohy školy, omezené podmínky pro pobyt venku, umístění v centru městské části, hledání alternativních možností pro pobyt venku,
- tradici a historii školy.

Za nejvýznamnější vzhledem k zachování autonomie školy považují ředitelky:

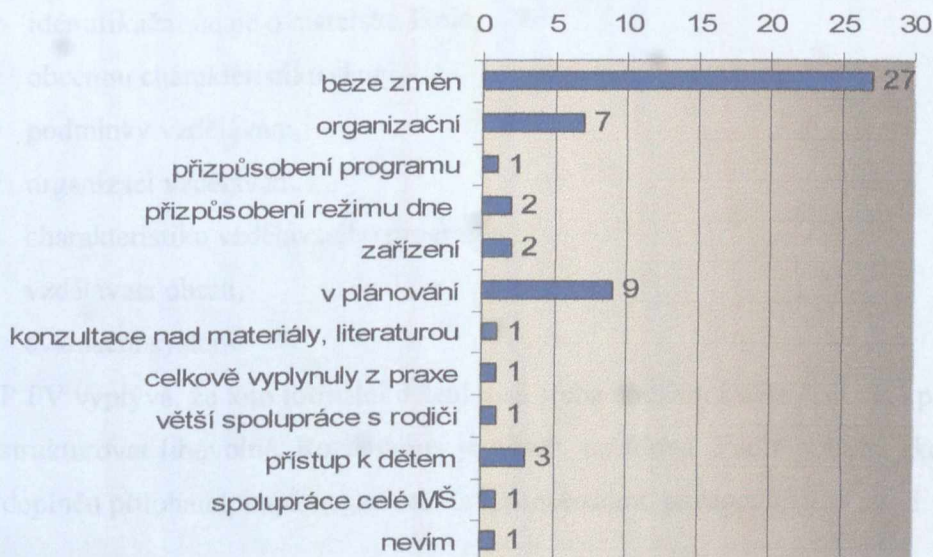
- profilaci školy,
- hraní divadla,
- rozšířenou nabídku pohybových aktivit,
- poznávání historie,
- akceptaci specifických potřeb dětí,
- zprostředkovávání vztahu k Bohu (u církevní MŠ),
- rozvíjení individuální tvořivosti,
- vzdělávací nabídku před vstupem do školy,
- výjimečnost historických interiérů,
- velkou zahradu,
- jen v jednom případě širokou nabídku nadstandardních aktivit.

Z pohledu ředitelek vyplynulo, že bylo potřeba v souvislosti se zaváděním ŠVP do praxe nejčastěji přistoupit k organizačním změnám, dále k potřebě vytvářet specializované učebny (tělocvična, keramická dílna), změnit vzdělávací přístupy a plánovací strategie. (Graf č. 5) Tuto skutečnost potvrdilo i šetření mezi učitelkami. I ony označovaly plánování na druhém místě a organizaci na třetím místě v žebříčku nutných změn, ke kterým bylo potřeba přistoupit se zaváděním ŠVP do praxe. (Graf č. 6) Poměrně velká skupina učitelek (27) nepocítovala žádné změny. Lze se domnívat, že šlo o učitelky, které přijímaly změny bez výhrad, nebo mladé učitelky, které nemohly srovnávat současné a minulé plánování. Tuto domněnku by bylo možné ověřit případným dalším výzkumným šetřením.

Graf č. 5
K jakým změnám bylo třeba přistoupit - ředitelky

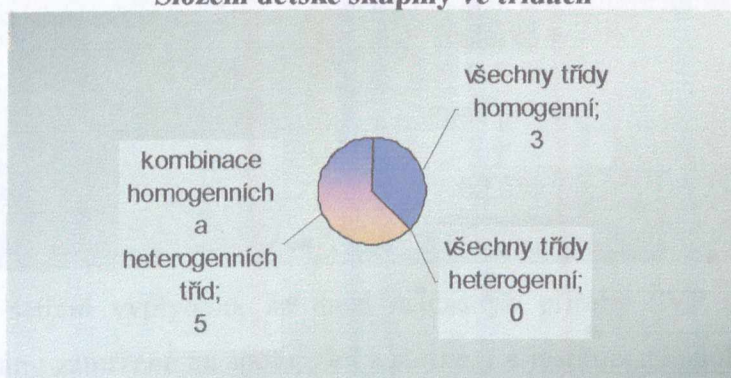


Graf č. 6:
K jakým změnám bylo třeba přistoupit – učitelky



Z výzkumného šetření vyplynulo, že na stanovení vlastní koncepce má vliv i složení třídních skupin. Organizačně je možné zařazovat do tříd děti stejného či různého věku a vytvářet třídy věkově homogenní či věkově heterogenní. Z praxe zkoumaných mateřských škol vyplynula převaha kombinace těchto dvou možností: 37,5% všech tříd homogenních, 62,5% kombinace homogenních a heterogenních tříd. (Graf č. 7) Ve zkoumaných ŠVP nebyl vzdělávací obsah diferencován vzhledem ke složení třídní skupiny. RVP PV tuto potřebu nestanovuje.

Graf č. 7
Složení dětské skupiny ve třídách



RVP PV určuje společný rámec, který je třeba zachovávat a současně vytváří podmínky k tomu, aby si každá škola mohla vytvořit a realizovat vlastní ŠVP. Z formálního i koncepčního hlediska mohou pedagogové při jeho tvorbě volit různé cesty, tzn. volit vlastní konkretizovaný výchovně vzdělávací obsah, způsob jeho strukturování a plánování, volit metody a prostředky výchovy a vzdělávání, vnitřní organizaci i realizaci programu.

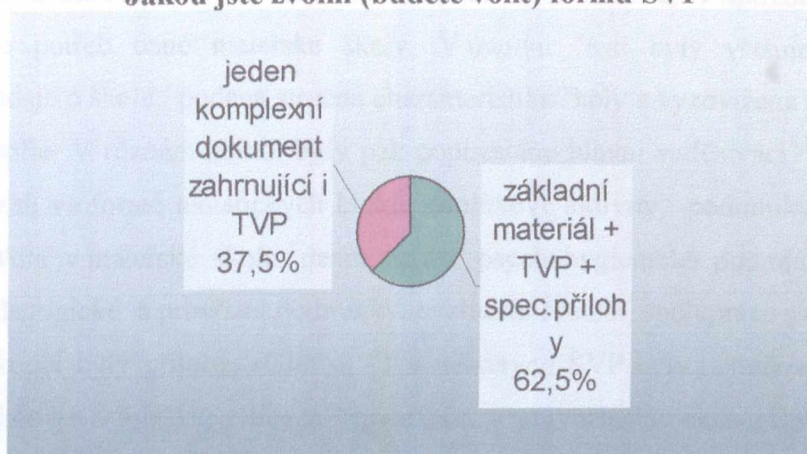
RVP PV požaduje z formálního hlediska v souvislosti s tvorbou ŠVP informace z těchto okruhů:

- identifikační údaje o mateřské škole,
- obecnou charakteristiku školy,
- podmínky vzdělávání,
- organizaci vzdělávání,
- charakteristiku vzdělávacího programu,
- vzdělávací obsah,
- evaluační systém.

Z RVP PV vyplývá, že toto formální dělení není třeba dodržet, každá škola má právo svůj program strukturovat libovolně. Rozhodující je obsah, ne forma. Podle potřeby školy může být ŠVP doplněn přílohami, např. organizačními, provozními, pedagogickými apod.

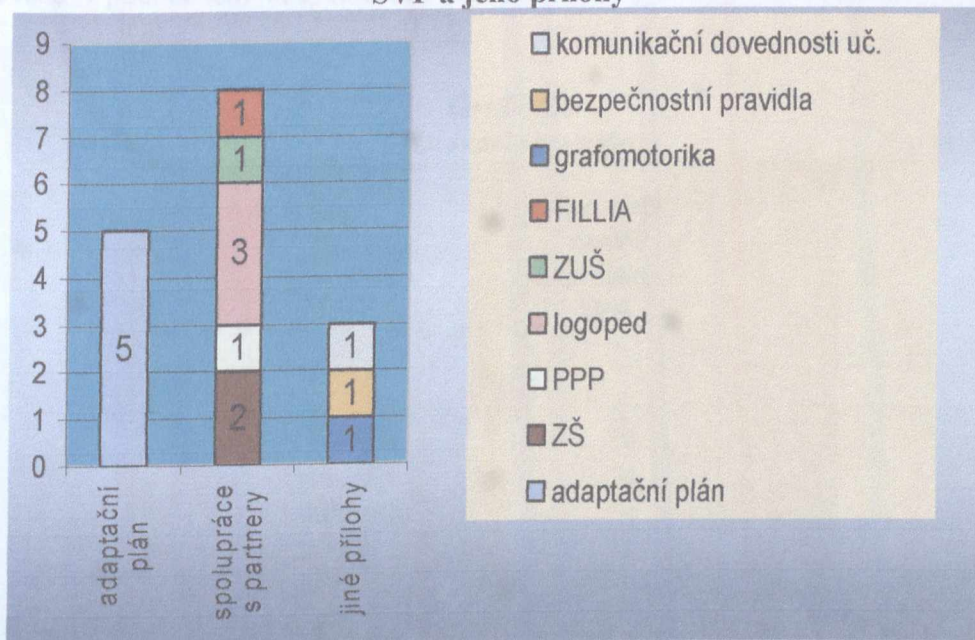
V hodnocených mateřských školách, (Graf č. 8) byl nejčastěji vypracován základní dokument označený jako ŠVP, který byl rozšířen o speciální přílohy a dále doplněn o samostatné TVP.

Graf č. 8
Jakou jste zvolili (budete volit) formu ŠVP



Z výzkumného šetření vyplynulo, že mezi nejčastější přílohy ŠVP patřily nejčastěji: adaptační plán a plány zaměřené na spolupráci s partnery a institucemi spolupodílejícími na výchově a vzdělávání dětí. (Graf č. 9)

Graf č. 9
ŠVP a jeho přílohy

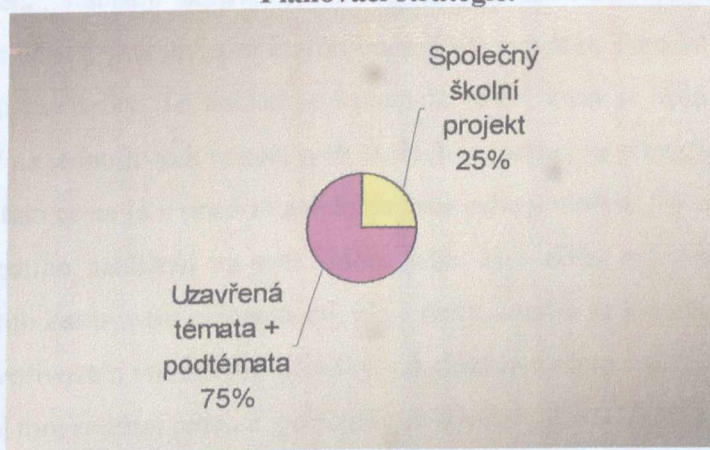


Při návštěvě jednotlivých mateřských škol jsem měla možnost nahlédnout do konkrétních ŠVP. V souvislosti s formální stránkou dokumentu jsem porovnávala strukturu obsahu jednotlivých ŠVP v souvislosti s nabízenými okruhy v RVP PV.

Na základě analýzy ŠVP bylo zjištěno, že z formálního hlediska jsou v hodnocených ŠVP formulovány požadované oblasti v souladu s RVP PV (identifikační údaje o mateřské škole, charakteristika školy, podmínky vzdělávání, organizaci vzdělávání, charakteristika vzdělávacího programu, vzdělávací obsah, evaluační systém, specifické přílohy). Formální strukturalizace konkrétních ŠVP však byla řešena individuálně, v libovolném pořadí a rozsahu podle potřeb dané mateřské školy. V úvodní části byly většinou popisovány identifikační údaje o škole, podána stručná charakteristika školy a vyzdvížena profilace školy nebo její filozofie. V různém pořadí byly pak popisovány hlavní vzdělávací cíle a priority, vzdělávací obsah ve formě tématických bloků, doplňkové aktivity, podmínky, prostředky a organizace života v mateřské škole, denní režim, psychohygienické podmínky, materiální podmínky, pedagogické a provozní podmínky, evaluační systém, spolupráce s rodiči a jinými partnery. Na konci byly přílohy. (Graf č. 9) V některých ŠVP byly zmiňovány i důležité legislativní zákony a vyhlášky, přiložen organizační a provozní řád školy. Bylo zjištěno, že v praxi nedochází k doslovnému respektování požadovaných oblastí, jak jsou uvedeny v RVP PV.

V souvislosti s koncepční stránkou dokumentu jsem sledovala, jaká je v praxi nejčastěji volena plánovací strategie. Z šetření vyplynulo, že převažovala vzdělávací nabídka formulovaná v podobě tématických celků. (Graf č. 10)

Graf č. 10
Plánovací strategie.



Při vlastním porovnání obsahů jednotlivých programů a na základě teoretických poznatků popsaných v předchozí části textu (s. 45) jsem došla k závěru, že i programy označené ředitelkami jako projekty jsou ve skutečnosti tématickými celky, které pouze spojuje např. společná pohádková postava nebo dopravní prostředek.

Z koncepčního bylo při analýze jednotlivých ŠVP zjišťováno, jak byly integrované bloky zpracovávány v rámci jednotlivých sledovaných škol, tzn. jak bylo v praxi přistupováno k uspořádání „učiva“, zda tvoří cíle a obsah celek, a jaké byly voleny pedagogické postupy při práci s cíli. Zda bylo možné vysledovat snahy o vlastní cestu, nebo naopak převládala tendence pouze přebírat vzdělávací oblasti a cíle dané RVP PV.

Pro názornost jsou uvedeny v přílohách č. 17 a 19 dva příklady koncepční struktury vzdělávacího obsahu konkrétních ŠVP, které byly označeny D, E.

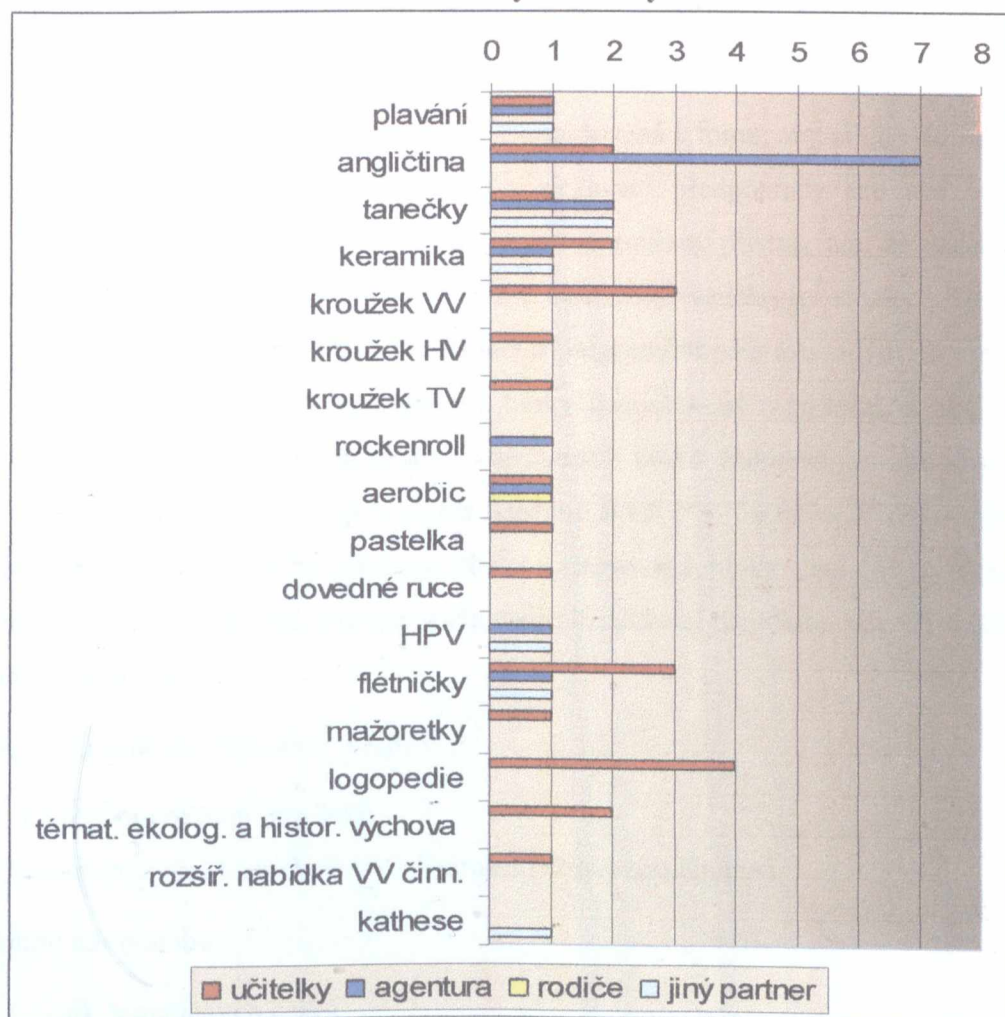
Z šetření vyplynulo, že se v koncepčních přístupech objevují dva základní pedagogické postupy při práci s cíli, což je ve shodě s poznatky v odborné literatuře (teoretická část, s. 46). V příkladu D jde o cestu od cíle k činnosti. Ze způsobu zpracování je patrná tendence dodržet doslovně dělení pěti oblastí podle RVP PV. Autorka úzkostlivě respektuje RVP PV a násilně rozčleňuje cíle podle vzdělávacích oblastí, jak jsou formulovány v RVP PV. Důraz je kladen na cíle, obsah je pouze naznačen. Tuto formu zpracování nelze označit za podporující tvořivost. To dokládá i navazující TVP, který je uveden v příloze č. 18. Učitelka, která vytvářela TVP podle tohoto ŠVP, navázala na předloženou taktiku. K nabízeným cílům dosadila dílčí cíle a činnosti. Z obsahu není jasné, jakou formou budou činnosti dětem nabízeny, jaké metody a prostředky budou zvoleny. Cíle a obsah netvoří jednotný celek.

V příkladu E je patrná snaha jít cestou od činnosti k cíli. (Příloha č. 19) Cíle a obsah jsou zakomponovány jako celek. Je patrná snaha o komplexní přístup. Nabízené tématické bloky vychází z konkrétních životních situací, do kterých děti běžně vstupují. Témata jsou dostatečně otevřená, nabízejí učitelce rámec, který může dále rozvinout a navázat na předchozí znalost dětské skupiny, pro kterou bude TVP vytvářet. Toto koncepční zpracování podporuje tvořivost učitelky. To dokladuje navazující TVP, který je přiložen v příloze č. 20. Z průzkumu ŠVP na jednotlivých mateřských školách je patrné, že převažuje cesta od činnosti k cíli. Zdá se, že tato cesta je v praxi mateřských škol uchopitelnější. To vyplývá ze specifika dětského komplexního nahlížení na svět kolem sebe. Je-li dítěti nabízena činnost, která je zaujme, tak si samo často zvolí nejenom cíl, ale i cestu, kterou se k němu chce dostat. Vždy bude záležet na tvořivosti a vnímavosti učitelky, jak dokáže na tuto situaci reagovat a využít ji k rozvoji dítěte. V tom spatřuji jeden z principů rámcového plánování. Z časového hlediska je vzdělávací nabídka v jednotlivých ŠVP zpravidla zpracovávána na období jednoho školního roku, pouze v jednom případě má škola zpracován vzdělávací obsah na období 3 let. Z obsahového hlediska je patrná snaha zaměřovat tématické celky a témata podle toku času a

vázat je k činnostem, které jsou dětem blízké a vztahují se k dění v mateřské škole, rodině a k životním zkušenostem dětí předškolního věku.

Základní vzdělávací nabídka obsažená ve ŠVP je dále konkretizována a rozvíjena v samostatných TVP. Obsah vzdělávání je v praxi obohacován o doplňkové nebo nadstandardní aktivity. Podle RVP PV jsou za nadstandardní aktivity označovány ty, které jsou realizovány mimo pracovní dobu pedagogů, tedy mimo pravidelnou provozní dobu školy. Doplňkové aktivity jsou ty, které rozšiřují vzdělávací nabídku v rámci běžné provozní doby a pracovní doby pedagogů.

Graf č. 11
Kroužky a aktivity



Z šetření vyplývá, že ve všech zkoumaných mateřských školách jsou nabízeny doplňkové aktivity, které jsou však označovány jako nadstandardní. Všechny aktivity probíhají v provozní době. Tato oblast je v současné praxi mateřských škol velmi diskutovaná.

Z diskuse s ředitelkami vyplynulo, že si uvědomují, že tyto aktivity nejsou hlavní součástí předškolního vzdělávání. Považují je za doplňkovou součást programu. Jejich zařazování si však ve velké míře vynucuje konkurenční prostředí mezi školami a tlak rodičů. Např. jde hlavně o výuku jazyků, jak vyplývá z grafu č. 11.

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že ve většině případů zabezpečují výuku jazyků agentury. Učitelky nejsou v současnosti pro výuku jazykově vybaveny. Za pozitivní zjištění považují skutečnost, že kromě angličtiny většinu doplňkových aktivit zajišťují učitelky přímo v mateřských školách. Jen v jednom případě se spolupodílí na aktivitě rodiče. To potvrzuje malou spoluúčast rodičů na dění v mateřské škole. Ve školních vzdělávacích programech je tato nabídka aktivit vyčleněna ze vzdělávacího obsahu, jen ojediněle se objevuje v obsahu TVP. Nepodařilo se mi zjistit přímou souvislost mezi doplňkovou nabídkou a vzdělávacím obsahem ŠVP.

Koncepce předškolního vzdělávání má být orientována k tomu, aby si dítě od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí a získávalo předpoklady pro své celoživotní vzdělávání. V této souvislosti je třeba uplatňovat integrovaný přístup, tzn. že vzdělávání má probíhat na základě integrovaných bloků, které nerozlišují vzdělávací složky. To je jediný požadavek RVP PV společný všem vzdělávacím programům připravovaným na úrovni škol. Ve ŠVP (TVP) mají být tyto integrované bloky formulovány v podobě, v jaké je budou pedagogové dětem předkládat. Integrace vzdělávacích bloků znamená, že budou průřezově zasahovat všechny vzdělávací oblasti předkládané RVP PV. Je třeba si uvědomit, že pět vzdělávacích oblastí nejsou integrované bloky. Integrované bloky mají být výběrem učiva nabízeného v RVP PV. Každá škola by měla zvolit vzdělávací nabídku podle vlastních potřeb, podmínek a specifík.

Integrované bloky se mohou vztahovat:

- 1) k určitému okruhu poznatků,
- 2) vycházet z praktických životních situací nebo druhu činností.

Mohou mít podobu:

- a) tématických celků,
- b) projektů.

Témata mohou:

1. vycházet ze života dětí, situací, událostí v průběhu roku,
2. být odvozena od cyklu ročních období (přírodních, společenských situací, vázat se k svátkům, slavnostem, výročím),
3. vycházet se zaměřením školy,
4. vycházet ze světa pohádek, příběhů.

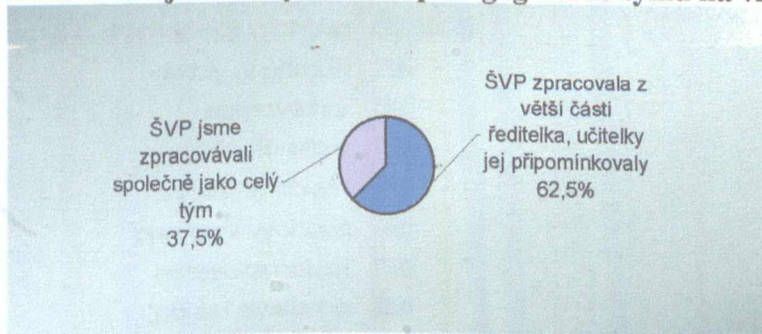
Z koncepčního hlediska má být vzdělávací obsah uspořádán do ucelených částí, to vypovídá o souladu s RVP PV. Vzdělávací obsah má být zajímavý pro děti a vycházet z jejich praktických a reálných zkušeností. Má být naznačen rámcově tak, aby byl ponechán prostor pro tvořivost jednotlivým pedagogům. Integrované vzdělávací bloky mohou být stavěny vedle sebe na stejné úrovni, může jít o jeden výchozí blok, k němuž se vážou menší tematické celky, mohou být propojeny ústředním tématem. Z charakteristiky bloku by měly být zřejmé hlavní sledované cíle a vzdělávací obsah. Cíle a obsah by měly být zakomponovány jako celek. Bloky nelze přesně časově vymezovat. Časový plán by měl být orientační, zpravidla by měl být stanovován na jeden rok. Předškolní pedagog by si měl uvědomovat, že vzdělávací obsah je obsažen nejenom v integrovaných blocích, ale z velké části v podmínkách a výchovném stylu např. klimatu školy, formách, metodách a prostředcích.

7.2 Podíl spoluúčasti ředitelky a učitelky na tvorbě ŠVP a TVP

Vytvoření vlastního vzdělávacího programu je dlouhodobý proces. Jak vyplývá z RVP PV nese největší odpovědnost za jeho vytvoření ředitelka školy. Tuto skutečnost potvrzuje i graf č. 12, který vyjadřuje míru účasti na vzniku ŠVP tak, jak ji hodnotily ředitelky z jednotlivých mateřských škol v dotazníku a potvrdily při interview.

Graf.č.12:

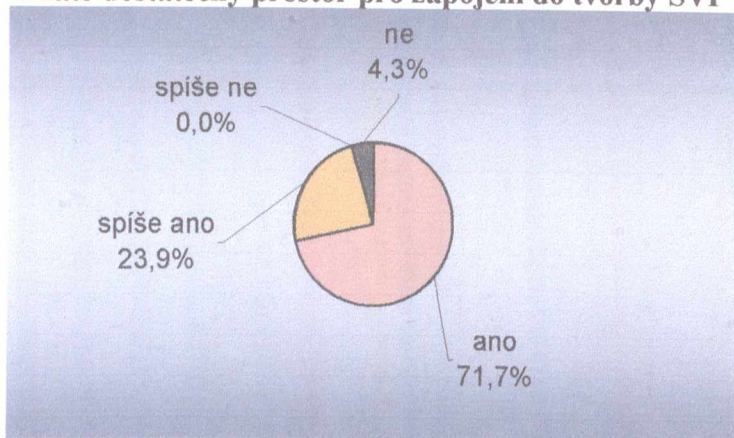
Jaká byla míra účasti jednotlivých členů pedagogického týmu na vzniku ŠVP.



Tvořit vlastní školní vzdělávací program neznamená opustit vše dosavadní, ale naopak je potřeba využít předchozích zkušeností pedagogů. Spolupráce je předpokladem pro jeho přijetí a ochotu jej realizovat. V této souvislosti byl zjišťován názor učitelky, zda jim byl dán

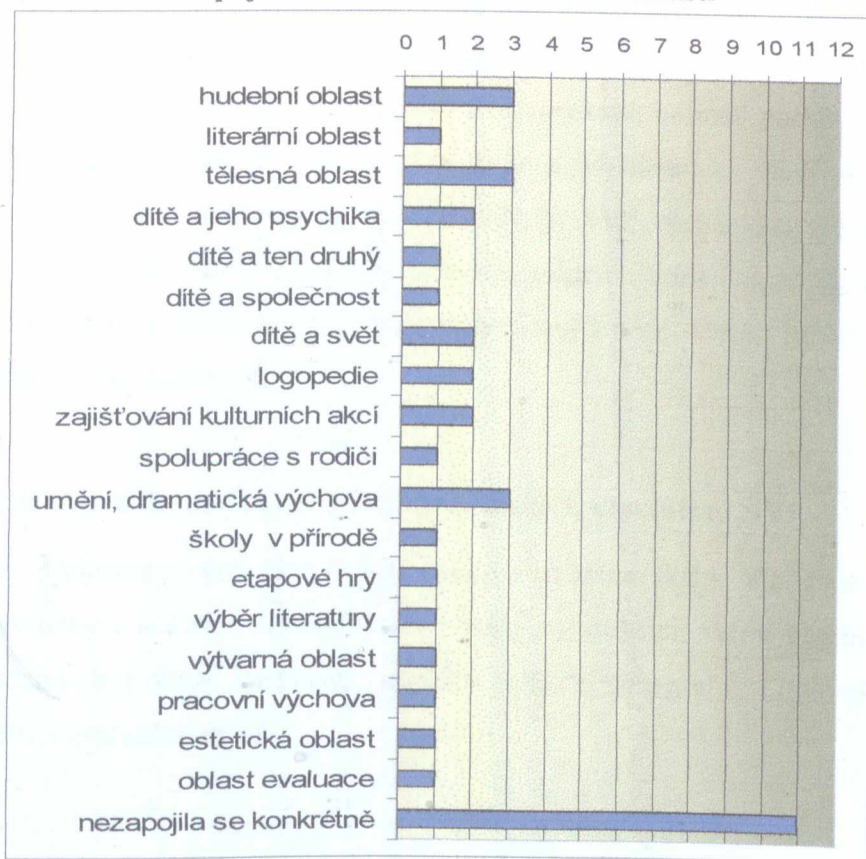
dostatečný prostor pro zapojení do tvorby ŠVP. (Graf č. 13) Většina respondentů 71,7 % uvedla, že měla dostatek možností být spolutvůrcem ŠVP.

Graf č. 13
Máte dostatečný prostor pro zapojení do tvorby ŠVP



Důležitou informací ve výzkumném šetření bylo konkretizování vzdělávacích oblastí, v nichž se učitelky zapojovaly při tvorbě ŠVP. (Graf č. 14)

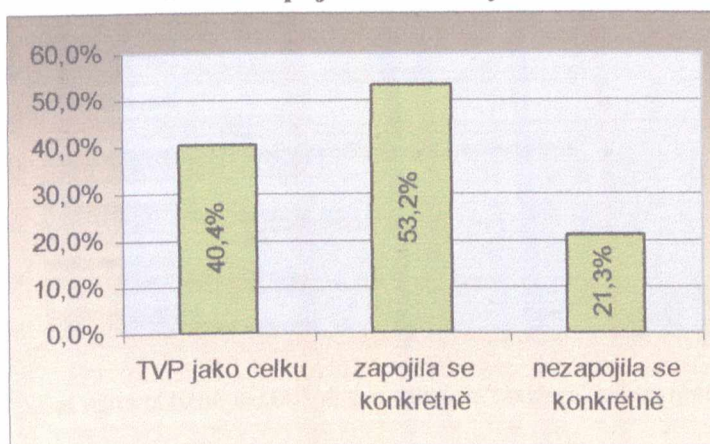
Graf č. 14
Zapojení učitelek do konkrétních oblastí



Z odpovědí učitelek (potvrzené výpovědi ředitelek) vyplývá, že míra jejich účasti byla nejvíce spojena s tvorbou TVP. Některé učitelky v dotazníkovém šetření neuvěděly konkrétní

oblast, ve které se zapojily. Domnívám se, že se jednalo o skupinu učitelek, které ŠVP pouze připomínkovaly, nebo se z nějakého důvodu do jeho tvorby nezapojily. (Graf č. 15)

Graf č.15
Oblast zapojení do tvorby ŠVP

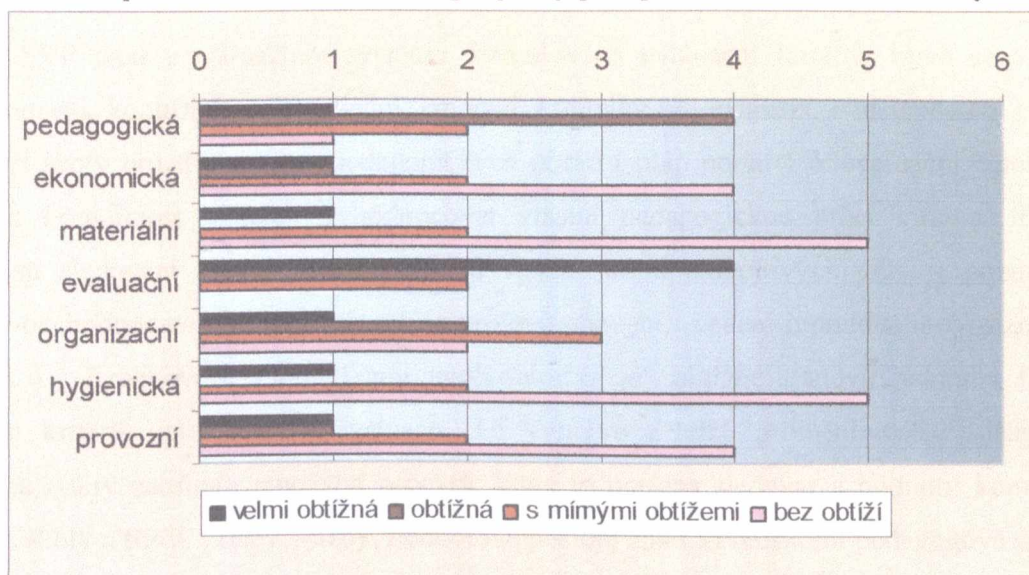


V závěru dotazníku byla učitelkám položena poslední otevřená otázka: „Jak si představují ideálně zpracovaný ŠVP.“ Vyjádřené názory učitelek potvrzují mnohá předchozí zjištění. Např. kladou důraz na respektování potřeb dětí a rodičů, význam spolupráce celého pedagogického kolektivu, preferují tématickou formu plánování, vnímají potřebu respektovat RVP PV, uvědomují si potřebu tvořivosti, komplexnosti, přehlednosti, otevřenosti, potřebu propojení teorie a praxe a respektování specifika školy, ŠVP vycházející z české tradice, objevuje se přirovnávání k časově tématickým plánům, některé učitelky vyjadřují spokojenost s vlastním ŠVP. Názory učitelek svědčí o tom, že přijímají změny, které vyplývají z nových přístupů k předškolnímu vzdělávání.

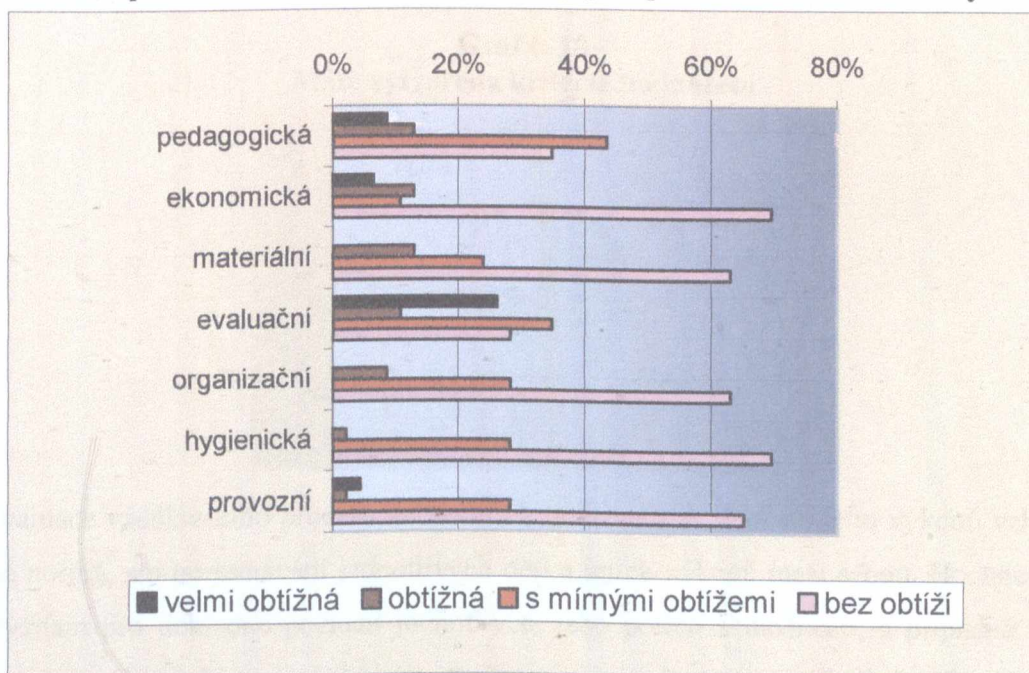
7.3 Vytyčení problematických oblastí na cestě k vlastnímu ŠVP

K vytyčení problematických oblastí byla použita technika škály. V hodnotící stupnici známkovaly ředitelky i učitelky problematické oblasti na stupnici: velmi obtížná, obtížná, s mírnými obtížemi, bez obtíží. Ředitelky i učitelky, (Graf č. 16 a graf č. 17) spatřovaly jako nejproblematictější evaluační oblast.

Graf č. 16
Jaké problematické oblasti se projeví při zpracování ŠVP – ředitelky.



Graf č. 17
Jaké problematické oblasti se projeví při zpracování ŠVP – učitelky.

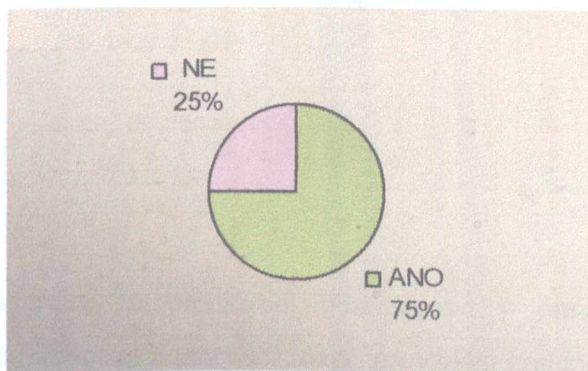


Tímto šetřením se potvrdil předpoklad, že oblast evaluace a hodnocení bude v současné době nejproblematictější oblastí ve vzdělávacím procesu při naplňování požadavků RVP PV. V této souvislosti bylo jsem dále zjišťováno, zda je na jednotlivých mateřských školách vytvořen evaluační systém, který má být podle RVP PV formulován ve ŠVP. To bylo

ověřeno při prohlídce jednotlivých ŠVP. Bylo zjištěno, že na šesti zkoumaných školách byly v obsahu ŠVP kritéria formulována, na dvou školách nabyta ještě konkretizovaná v písemné podobě. (Graf č. 18)

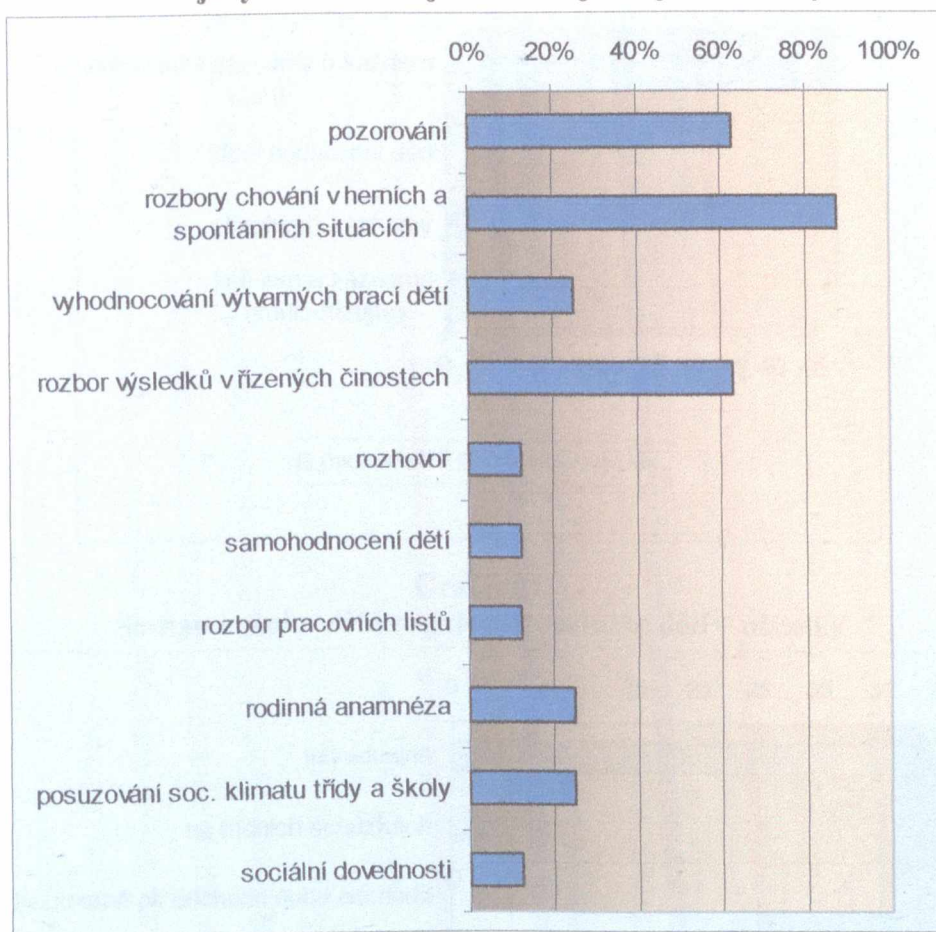
V ŠVP jsou v evaluačním systému formulována evaluační kritéria, která se vztahují k hodnocení kontrolní a hospitační činnosti ředitelky, k evaluaci vzdělávacího procesu v rámci školy prostřednictvím pedagogických porad (plán porad), k evaluační činnosti na třídách (povinnost učitelek vyhodnocovat vlastní pedagogickou práci v rámci třídy) a k oblasti sledování a hodnocení výsledků vzdělávání u jednotlivých dětí (pozorování, rozhovor, hodnocení dětských výtvorů a projevů chování, vedení individuálních záznamů o dětech). Z rozhovoru s ředitelkami vyplynulo, že je obtížné stanovit jednotný funkční systém kritérií, jako nástroj evaluace. To vyplývá z velké proměnlivosti vzdělávacího procesu, který zahrnuje množství aspektů, které je potřeba sledovat a hodnotit komplexně (klíma školy a třídy, vztahy, vazby, hodnotové postoje apod.) Předškolní pedagogové se snaží hledat nejvhodnější písemné záznamy, ty však vnímají často jako nadbytečnou administrativu. Otázkou je, zda by se praxi pedagogové neměli zaměřovat více na realizaci praktických evaluačních technik, než na jejich zaznamenávání.

Graf č. 18
Máte vytvořena kritéria hodnocení



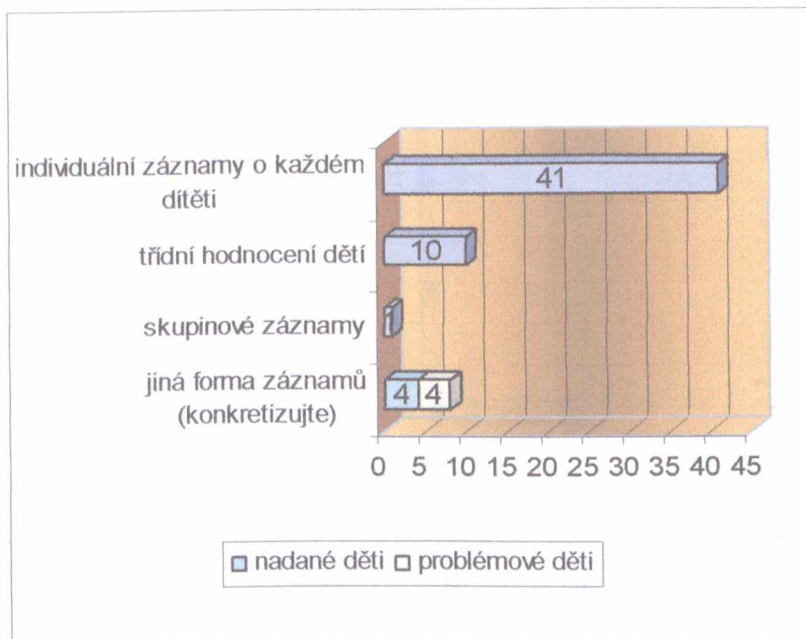
Evaluace vzdělávacího procesu ve vztahu k dítěti není hodnocení jeho výkonů vzhledem k dané normě, ani porovnávání jednotlivých dětí a jejich výkonů mezi sebou. Hodnocení má mít význam pro důkladné poznání jednotlivce, jeho potřeb a možností, a případné včasné podchycení výkyvů či nedostatků pro možnost včasné intervence. Graf. č. 19 vyjadřuje, jakými metodami a v jakých oblastech jsou v praxi děti nejčastěji hodnoceny. Z výsledku je možné odvodit, že převažuje hodnocení dětí ve spontánních činnostech, dále pak jsou vyhodnocovány výsledky dětí v řízených činnostech. Nejčastěji používanou metodou hodnocení je pozorování. Minimálně jsou zařazovány metody sebehodnocení, rozhovor, rodinná anamnéza. Nevyužívají se audio nebo videonahrávky a portfolia dítěte.

Graf č. 19
V jakých oblastech jsou děti nejčastěji hodnoceny

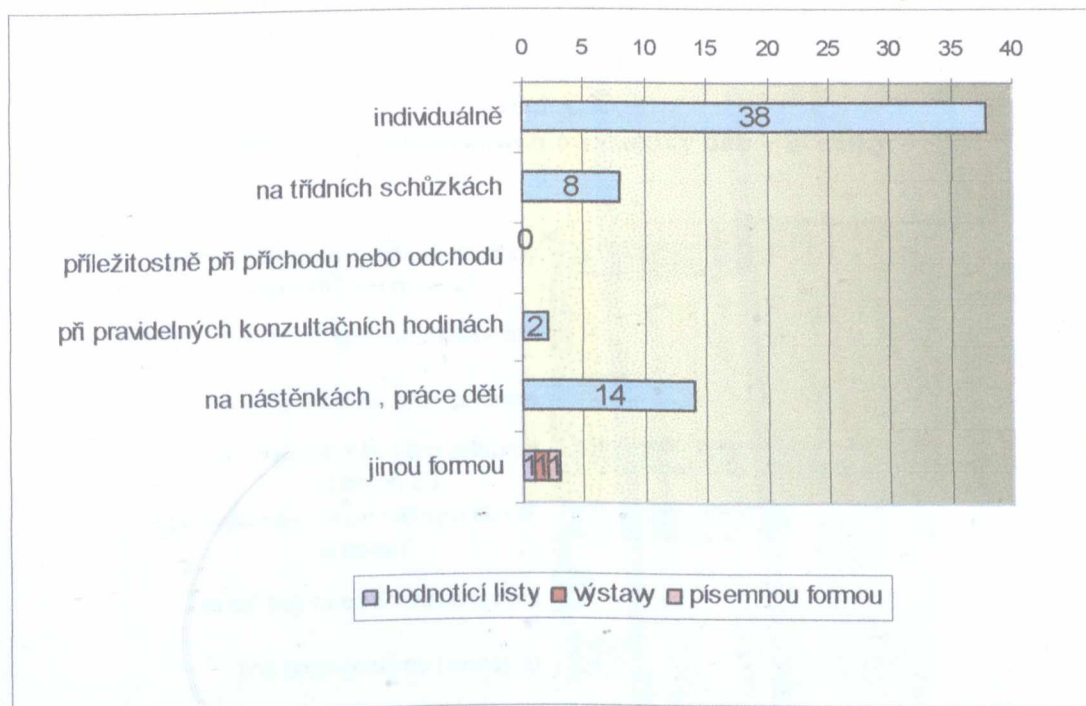


Pozitivním zjištěním bylo, že předškolní pedagogové v praxi uvažují v souladu s požadavky RVP PV o diferenciaci hodnocení (např. provádění hodnocení v jiné periodicitě u dětí se specifickými potřebami), o hodnocení sociálních dovedností a hodnocení klimatu. I když převažuje hodnocení dětí ve spontánních činnostech, je v praxi stále ještě kladen poměrně velký důraz na hodnocení výkonů dítěte (rozbor řízených činností). Převažuje forma individuálního hodnocení dítěte formou písemných záznamů na základě pozorování. (Graf č. 20) Graf č. 21 dokládá, že přenos informací o dítěti směrem od učitelky k rodičům probíhá také převážně individuální formou. Předchozí zjištění podporuje i výsledek šetření mezi rodiči, kteří označili jako nejčastější formu informování o projevech dítěte individuální formou. (Graf č. 22)

Graf č. 20
Záznamy v souvislosti s evaluací dítěte

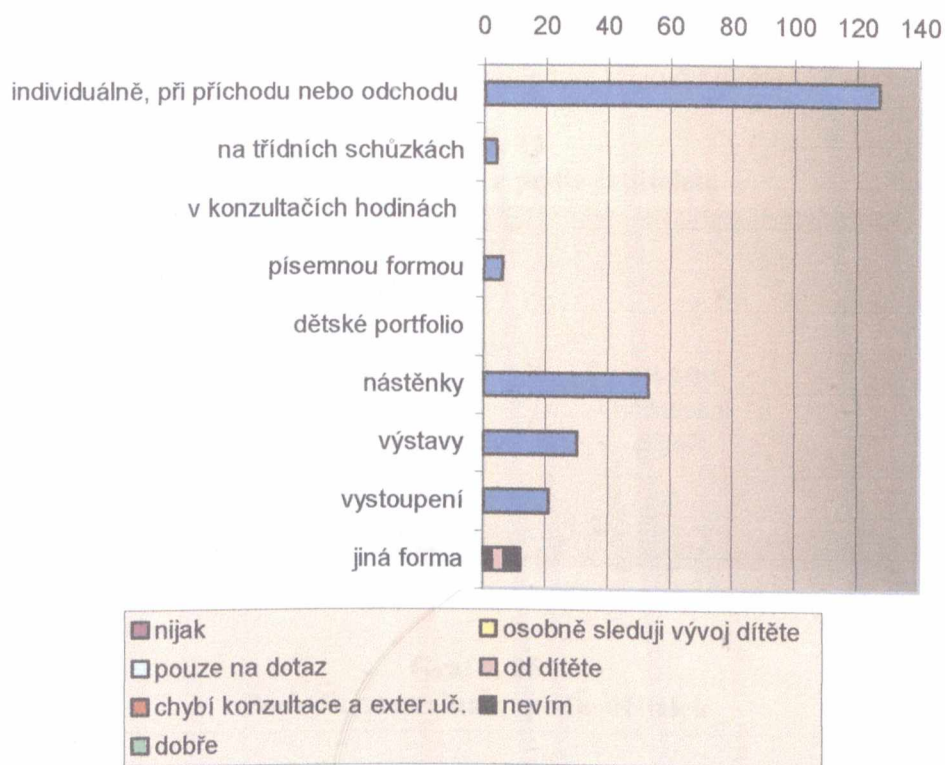


Graf č. 21
Seznamování rodičů s výsledky evaluace dětí – učitelky

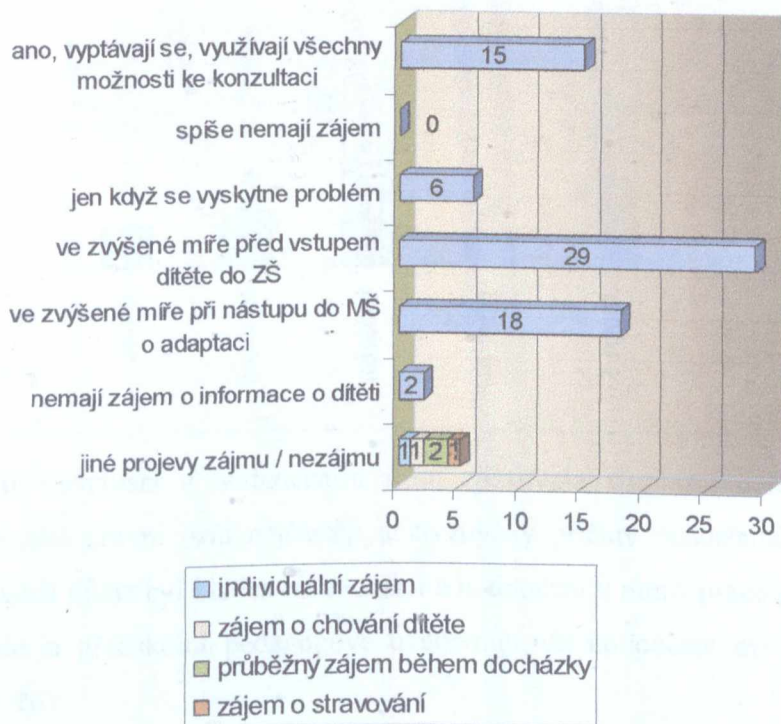


V souvislosti s předáváním informací mezi rodiči a pedagogy bylo zjišťováno, ve kterém období docházky dítěte do mateřské školy rodiče projevují největší zájem o získávání informací o dítěti. Z šetření vyplynulo, že ve zvýšené míře **v době adaptace** a v největší míře **před odchodem do základní školy**. Z tohoto zjištění vyplývá, které etapy jsou pro rodičovskou veřejnost v docházce dítěte do mateřské školy klíčové. (Graf č. 23)

Graf č. 22
Jak jste seznamováni s projevy a výsledky Vašeho dítěte v MŠ – rodiče

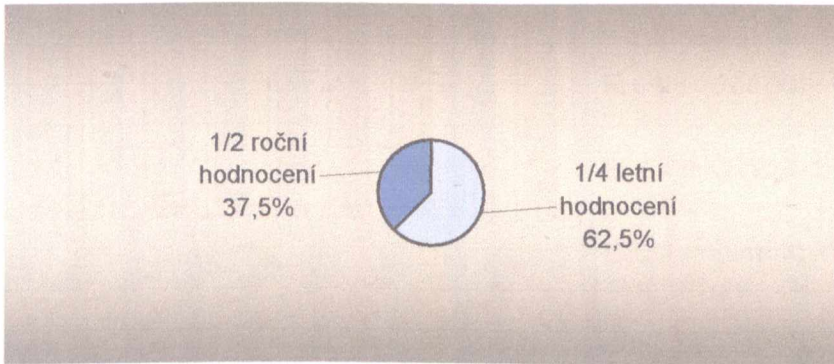


Graf č.23
Období největšího zájmu o výsledky dětí – učitelky

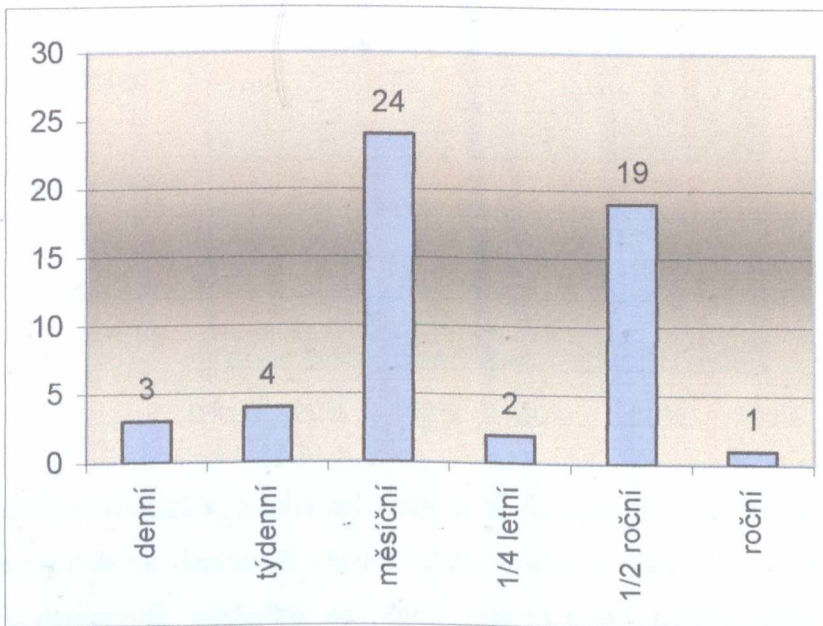


Podle ředitelky se jeví jako dostačující $\frac{1}{4}$ letní periodičita evaluace. (Graf č. 24) Učitelky považovaly za dostačující měsíční hodnocení. (Graf č. 25) Tento rozdílný názor vyplývá zřejmě z toho, že ředitelky mají na mysli evaluaci a hodnocení v rámci celé školy a učitelky v rámci tříd, kterou je potřeba provádět častěji vzhledem k vývoji dítěte.

Graf č. 24
Periodičita evaluace podle ředitelky.

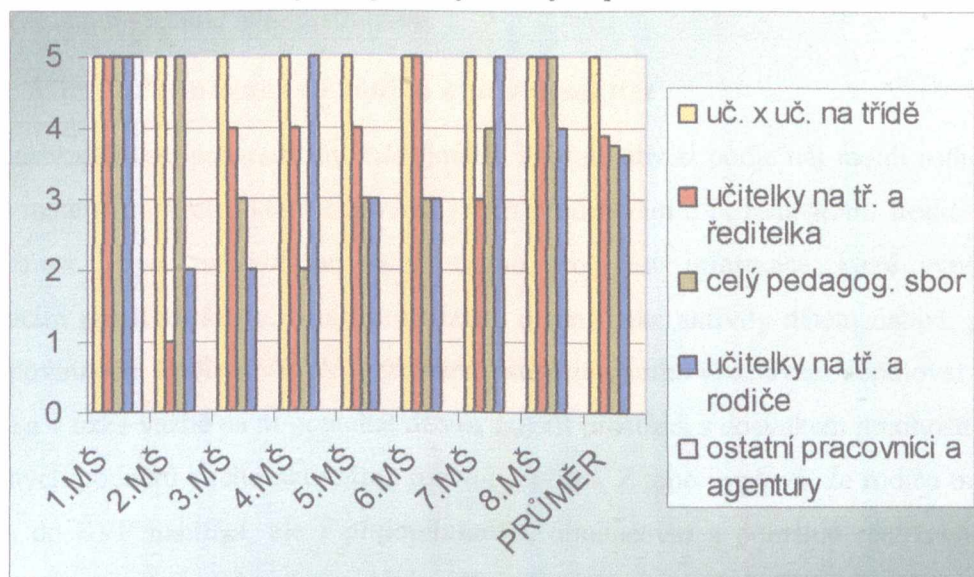


Graf č. 25
Periodičita evaluace podle učitelky

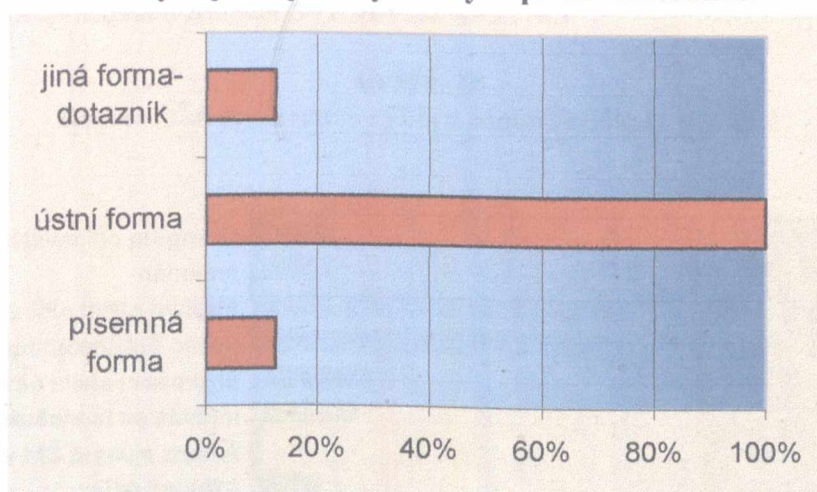


V souvislosti s evaluací a hodnocením jsem zjišťovala v dotazníkovém šetření mezi ředitelkami, na jaké úrovni jsou nejčastěji analyzovány příčiny nedostatků a vyvozovány hodnocení. Největší důraz byl kladen na evaluaci a hodnocení v rámci práce učitelky ve třídě. To potvrzuje, že si předškolní pedagogové uvědomují, že hodnocení má být co nejbližší k dítěti. (Graf č. 26)

Graf č. 26
Úrovně nejčastěji analyzovaných příčin nedostatků



Graf č. 27
Formy nejčastěji analyzovaných příčin nedostatků



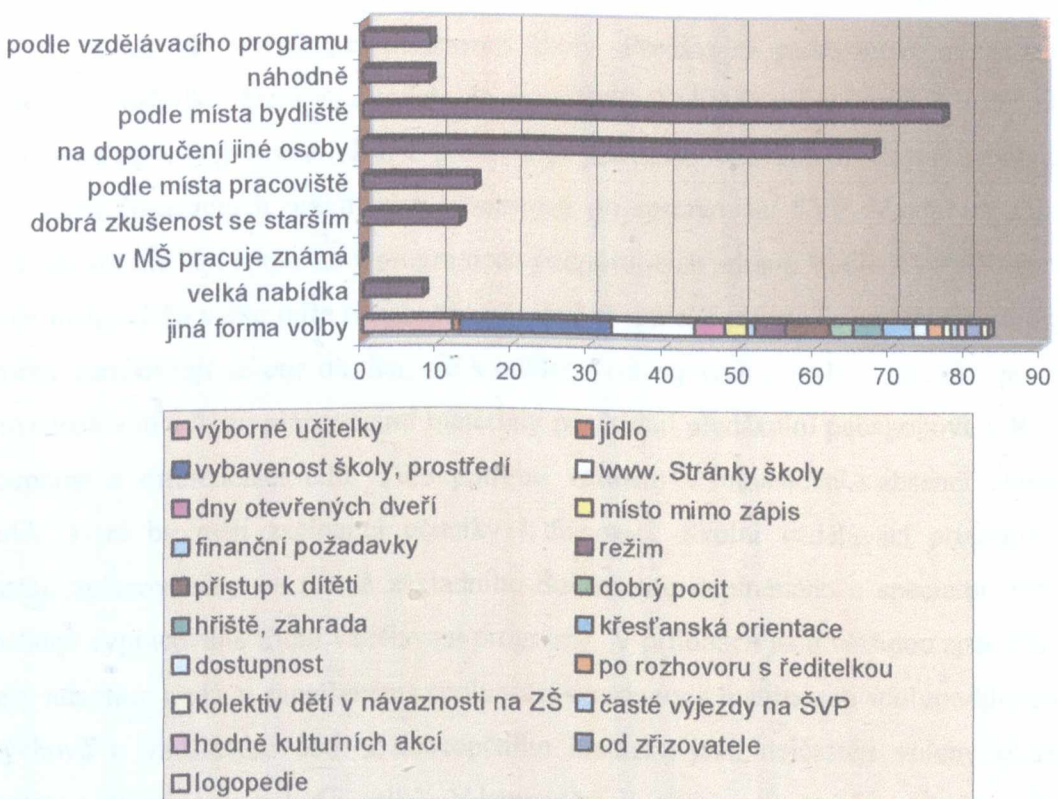
Analýza příčin nedostatků probíhá nejčastěji ústní formou. (Graf č. 27) V této souvislosti byla položena ředitelkám doplňující otázka: „Jaké evaluační aktivity a formy v souvislosti s hodnocení vzdělávacích výsledků se Vám zdají v praxi nejvhodnější.“ Z rozhovoru vyplynulo, že tato oblast je v současné praxi problematická. Ředitelky v rámci svých povinností vypracovávají hospitační a kontrolní zápisy, v rámci hodnocení školy zpracovávají výroční zprávy, písemně jsou zaznamenávány pedagogické porady. Učitelky na všech zkoumaných školách vedou písemné individuální záznamy o dětech. Za klíčové je považováno ústní předávání informací mezi učitelkami ve třídě. Písemné formy hodnocení jsou ve velké míře chápány v souvislosti s požadavky školních kontrolních orgánů (ČŠI).

V souvislosti s hodnocením vzdělávacích procesů zatím pedagogové hledají nejvhodnější písemnou formu, která by byla systematická, funkční, stručná, přehledaná a současně nebyla pro učitelku nadbytečnou administrativou.

7.4 Míra informovanosti rodičů o problematice

Školní vzdělávací program by měl sloužit k tomu, aby si podle něj mohli rodiče vybrat takovou mateřskou školu, která odpovídá jejich představám a požadavkům. Rodiče by měli mít možnost čerpat ze školního vzdělávacího programu informace, které vypovídají o vzdělávacím prostředí školy, o její organizaci, o tom, jaké aktivity dětem nabízí, jaká mají práva a povinnosti. Podle RVP PV je úkolem institucionálního vzdělávání doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat dětem zajistit prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Z toho vyplývá, že rodiče mají právo nejenom do ŠVP nahlížet, ale i připomínkovat, obohacovat a pomáhat realizovat záměry v něm uvedené k prospěchu dítěte. V doplňkovém šetření mezi rodiči bylo zjišťováno, jak jsou rodiče informováni o ŠVP na svých školách. Zda mají možnost na tomto kurikulárním dokumentu spolupracovat a zda měl ŠVP vliv na volbu MŠ.

Graf č. 28
Rodičovská preference výběru mateřské školy pro dítě



Z dotazníkového šetření vyplynulo, že 24,84 % respondentů zná obsah ŠVP. Částečně s jeho obsahem bylo seznámeno 47,83 % a jen 27,33 % jej nezná vůbec. S jeho obsahem byli rodiče seznamováni nejčastěji na nástěnkách a třídních schůzkách. Většinou jeho obsah spojují s nabídkou kroužků a aktivit. Více jak polovina rodičů (58,39%) vyslovila názor, že neměli možnost se aktivně zapojit do jeho tvorby, 26,09 % si myslí, že se zapojují částečně. Jen 10,56% označilo, že se do jeho tvorby zapojuje aktivně. Formy spolupráce, o kterých se rodiče v dotaznících zmiňovali se týkaly sponzorování, nabízení kulturních akcí nebo doplňkového programu, přihlášení dítěte na kroužek apod.

Z grafu č. 28 je patrné, že v současnosti jen velmi malé procento rodičů zvolilo mateřskou školu podle ŠVP. To podporuje zjištění, že rodiče nejsou o ŠVP dostatečně informováni. Aby ŠVP splňoval i svou informační funkci, je potřeba, aby se předškolní pedagogové zamýšleli nad možnostmi, jak lépe prezentovat své ŠVP na veřejnosti.

7.5 Interpretace získaných dat

Z výsledku výzkumu vyplynulo, že pedagogické kolektivy v současné době intenzivně pracují na vytváření vlastních školních vzdělávacích programů. Uvědomují si otevřenost a proměnlivost tohoto koncepčního dokumentu. Ve vztahu k novým nárokům na předškolní vzdělávání a k legislativním změnám si ředitelky škol uvědomují svou novou roli manažerky. V individuálních rozhovorech i v dotazníkovém šetření potvrdily svou schopnost formulovat specifika a aspekty ovlivňující autonomii školy. Předškolní pedagogové se zajímají o programovou nabídku, která se otevřela po roce 1989. Vyhledávají informace a diskutují o problematice rámcového plánování. Z přístupu je patrná sebedůvěra ve vlastní schopnosti a snaha využít dosavadních praktických zkušeností při sestavování ŠVP. V popředí zájmu je česká tradice a hledání inspirace v programech podporujících zdraví. Vedle RVP PV jsou jako výchozí materiál ve velké míře označovány časově tematické plány. To potvrzuje můj názor, že změny nenastávají ze dne na den, ale k odklonu od zasetých zvyklostí dochází postupně. V souvislosti s minulými plánovacími materiály postrádají předškolní pedagogové v RVP PV posloupnost a diferenciaci cílů. Tuto potřebu vnímám v souvislosti s absencí aktuálních metodik, které by měli začínající učitelky k dispozici. Školní vzdělávací programy jsou nejčastěji zpracovávány ve formě základního dokumentu doplněného o speciální přílohy a samostatně vypracované třídní vzdělávací programy. V přílohách jsou většinou specifikovány procesy adaptace a plány zaměřené na spolupráci s partnery a institucemi spolupodílejícími se na výchově a vzdělávání dětí. Z koncepčního hlediska jsou nejčastěji voleny plánovací strategie ve formě tematických celků. V koncepčních přístupech se objevují dva základní

pedagogické postupy při práci s cíli. V této oblasti byly odhaleny dílčí nedostatky, které dále rozvádím v diskusi. Z časového hlediska je vzdělávací nabídka zpravidla zpracovávána na období jednoho roku. Z obsahového hlediska je patrná snaha zaměřovat tématické celky a témata podle toku času a vázat je k činnostem, které jsou dětem blízké, a k životním zkušenostem dětí předškolního věku. Základní vzdělávací nabídka obsažená v ŠVP je vždy dále konkretizována a rozvíjena v samostatných TVP. Realizace vzdělávacího obsahu je tak v praxi naplňována prostřednictvím TVP a je závislá na tvořivosti a flexibilitě jednotlivých pedagogů. TVP vytvářejí ve větší míře učitelky, ředitelky zpracovávají ŠVP jako celek. Předškolní pedagogové si uvědomují význam spolupráce celého kolektivu na tvorbě ŠVP a TVP. Všechny mateřské školy nabízejí vedle základní vzdělávací nabídky doplňkové aktivity. Tato oblast je také předmětem diskuse. V praxi se jako další problematická oblast jeví oblast evaluace a hodnocení, možnosti spolupráce a schopnosti prezentace ŠVP ve vztahu k rodičovské veřejnosti. Tyto oblasti dále rozvíjím v diskusi.

8. DISKUSE

Úkolem diplomové práce bylo zjistit, jakými cestami se ubírají předškolní pedagogové v praxi při vytváření nových koncepčních dokumentů. Současné uplatňování globálního uvažování klade na předškolní pedagogy nové nároky. Ve výchovně vzdělávacím procesu se musí naučit sledovat mnoho faktorů, příčin a následků. Pedagog v mateřské škole musí brát v úvahu všechny přirozené souvislosti, vzájemné vazby, dynamiku a ustavičnou proměnlivost ve vývoji dítěte předškolního věku. Nestačí pouze vysvětlovat a předávat poznatky, ale je třeba vnímat celou osobnost dítěte, získat je pro spolupráci, přesvědčit je a dovést k citovému prožívání bezprostředních vztahů v okolí. Pedagog se musí naučit hledat u každého dítěte jemu vlastní vzdělávací postupy a zvažovat, jakým způsobem bude při vzdělávání postupovat. Ke stanovení výzkumného cíle mě inspirovaly zkušenosti z vlastní praxe a potřeba konfrontovat získané zkušenosti.

Cílem realizovaného výzkumu bylo zjistit, jak je v praxi přistupováno k tvorbě ŠVP v jednotlivých mateřských školách v regionu Prahy 1 v kontextu s RVP PV. Na začátku šetření bylo stanoveno několik výzkumných úkolů: analyzovat přístupy k zpracování ŠVP na regionální úrovni z hlediska koncepčního i formálního, zjistit podíl spoluúčasti ředitelky a učitelky na tvorbě ŠVP, vytyčit problematiku oblastí na cestě k vlastnímu ŠVP a zjistit míru informovanosti rodičů o koncepční problematice.

Pro vyšší reliabilitu dotazníku byly zařazeny častěji otázky směřující k jednomu okruhu odpovědi, které byly následně vyhodnoceny společně. Pro doplnění nebo upřesnění informací bylo zvoleno u ředitelky jednotlivých škol nestrukturované interview. Nejobtížnější bylo vyhodnocování otevřených otázek. Odpovědi takto získané byly kategorizovány a následně vyhodnoceny. Při vyhodnocování získaných dat byly hledány souvislosti mezi školním vzdělávacím programem a Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání.

Při vyhodnocování odpovědí z dotazníků jsem si uvědomila, že pro výzkum jsou stěžejní respondenti z řad ředitelky a učitelky mateřských škol. Z výsledku dotazníkového šetření mezi rodiči jsem došla k závěru, že rodiče nemají o problematice ŠVP dostatečné informace, a proto nebylo možné některé z odpovědí pro neúplnost nebo nahodilost odpovědí vyhodnotit. Ve svém dotazníkovém šetření jsem vycházela s mylného předpokladu, že jsou již rodiče o možnostech spolupráce na ŠVP dostatečně informováni. Tato oblast by mohla být námětem pro další šetření. Bylo by však nutné nejprve podat rodičům stručné vysvětlení o úloze

školního vzdělávacího programu. Otázky by měly být zaměřeny na to, jak se rodiče konkrétně zapojují do dění v mateřské škole, v čem by se rodiče chtěli zapojit, co očekávají od programu školy, které oblasti považují za nejdůležitější ve vztahu k vzdělávání dětí v mateřské škole, jaké výstupy očekávají. Šetření mezi rodiči jsem proto nakonec zvolila jako doplňkové a orientační.

Při vlastním porovnávání obsahu jednotlivých ŠVP a na základě získaných teoretických poznatků popsaných v předchozí části diplomové práce jsem došla k závěru, že programy označené ředitelkami jako společné projekty jsou ve skutečnosti tématickými plány, které spojuje např. společná pohádková bytost nebo dopravní prostředek. Při vyhodnocování dotazníkového šetření došlo k rozporu ve vymezení plánovací strategie. Skupina respondentů z řad učitelek označovala vlastní ŠVP jako tématický plán a ředitelky jako projekt. Tento rozpor vidím v tom, že ředitelky měly zřejmě na mysli formu ŠVP a učitelky formu konkrétního TVP. Myslím si, že se v praxi nevylučuje postup, kdy je ŠVP zpracovaný tématicky v blocích a TVP naopak ve formě projektu. Také je možné, že v praxi není správně chápán rozdíl mezi tématickým a projektovým plánováním edukačního procesu. Protože jsem se ve svém výzkumu zaměřovala pouze na zjišťování volby plánovací strategie u ŠVP, nemohu na základě získaných výsledků tento rozpor odpovědně zhodnotit. Tato oblast by mohla být námětem pro další šetření. Např. mohla by být provedena podrobná analýza ŠVP a navazujících TVP a porovnání souvislostí a rozdílností mezi těmito konkrétními dokumenty.

Pozitivním zjištěním je skutečnost, že si ředitelky v souladu s požadavky RV PPV uvědomují otevřenost a proměnlivost ŠVP. To je do jisté míry zárukou, která omezuje možnost propadu mezi reálným děním v mateřské škole a vzdělávacím programem.

V koncepčních přístupech jsem ve školních vzdělávacích programech odhalila dva základní postupy při práci s cíli, které jsem uvedla v teoretické části. Zjistila jsem, že v koncepcích konkrétních ŠVP převažuje cesta od činnosti k cíli. Zdá se, že tato cesta je v praxi uchopitelnější. Tímto způsobem se lépe daří zpracovat vzdělávací nabídku komplexně, tzn. obsah a cíle zakomponovat jako celek, jak předpokládá RVP PV. Je-li dítěti nabízena činnost nebo navozena situace, která je zaujme, tak si často samo zvolí cestu, kterou se bude ubírat k cíli. V tomto okamžiku velice záleží na vnímavosti a flexibilitě učitelky, jak dokáže na tuto situaci reagovat a využít ji k rozvoji dítěte. V tom spatřuji jeden z principů rámcového plánování, které tak reaguje na komplexní způsob vnímání dítěte předškolního věku. To, že dítě vnímá, prožívá a poznává samo sebe a okolní svět komplexně, že je schopno aktivně ovlivňovat své vzdělávání, vnímala podle mého názoru již většina učitelek intuitivně

v minulosti. To, co musí učitelka zvládnout v současnosti, je dovednost zpracovat vzdělávací nabídku systematicky s vědomím, že vytváří konkrétní dokument pro konkrétní dítě (dětskou skupinu), které se rychle proměňuje a vyvíjí. Rámcové plánování na jedné straně usnadňuje plánovací činnost v průběhu dne, na druhé straně klade velké nároky na schopnost učitelky stanovit vzdělávací priority, zachovat všestrannost, vidět do budoucnosti, odhadnout vliv reality na výsledky vzdělávání. Z koncepční formulace jednotlivých ŠVP lze usoudit, že předškolní pedagogové respektují změnu v přístupu k dítěti.

Cestu od cíle k činnosti spatřuji ve spojitosti s projektovou metodou nebo se situacemi, ve kterých děti hledají jinou možnost řešení problému (např. konfliktní situace).

Domnívám se, že v některých případech volí cestu od cíle k činnosti pedagogové, kteří ještě zcela neustoupili od „složkového“ pojetí plánování a mají tendenci respektovat vzdělávací oblasti a cíle přesně tak, jak jsou formulovány v RVP PV. Tuto tendenci jsem v praxi odhalila pouze v jednom případě, proto by bylo potřeba mou domněnku potvrdit nebo vyvrátit podrobnějším šetřením, např. praktickým pozorováním a porovnáním mezi tím, co je popsáno v ŠVP (TVP), a tím, jak je teorie realizována v praxi. Je možné, že se autorka pouze obávala, aby některý z cílů neopomenula, a že v praxi je téma realizováno komplexně v souladu s RVP PV. Z vlastní hospitační činnosti mohu doložit, že některé učitelky neumí své představy správně popsat, ale umí je výborně realizovat v praxi.

V souvislosti s obsahem vzdělávací nabídky jsem zjišťovala, jaká je v jednotlivých školách nabízena doplňková nabídka. Zjistila jsem, že v rozporu s RVP PV je doplňková nabídka označována na všech školách jako nadstandardní. V praxi městských mateřských škol není ani možné zařazovat nadstandardní nabídku nad rámec provozní doby, protože běžná provozní doba mateřských škol se dnes pohybuje v rozmezí 6,30 – 18,00 hod. Z rozhovoru s ředitelkami vyplynulo, že tyto aktivity chápou jako doplňkovou součást ŠVP. Jejich zařazování si však podle nich vynucuje konkurenční prostředí mezi mateřskými školami a tlak rodičů (hlavně na výuku jazyků). Z šetření se mi podařilo zjistit pouze obsah a rozsah nabídky. Dále to, kdo tyto aktivity zajišťuje. Nepodařilo se zjistit užší souvislost mezi nabídkou a vzdělávacím obsahem. Pouze okrajově souvislost s autonomií školy tak, jak ji vyjadřovaly ředitelky. Např.: poznávání historie, rozšířená nabídka pohybových nebo estetických aktivit vzhledem k profilaci školy, specifika daná formou školy (církevní, speciální). Odkrytí souvislostí by muselo být předmětem hlubšího šetření. Bylo by potřeba si položit otázky: jak tyto aktivity ovlivňují vzdělávací nabídku, v jakém rozsahu učitelky zajišťují tuto doplňkovou činnost aniž by to zasahovalo do jejich běžných povinností, jaké

aktivity patří do běžné vzdělávací nabídky a které není v silách mateřské školy zajišťovat, jaká je skutečná jazyková vybavenost učitelek mateřských škol, do jaké míry je tato nabídka podmíněna konkurenčním prostředím mezi školami a tlakem rodičů. Také je možné, že doplňková (nadstandardní) nabídka je dnes pro rodiče samozřejmostí, kterou od mateřské školy očekávají, a nebo naopak jí nepřikládají takový význam, jak si ředitelky myslí.

V souvislosti s evaluací a hodnocením jsem zjišťovala, jak je v ŠVP v souladu s RVP PV formulován evaluační systém. Zjistila jsem, že v evaluačních systémech jsou formulována evaluační kritéria, která jsou zaměřena na evaluaci v oblasti kontrolní a hospitační činnosti (kritéria hodnocení pedagogických a provozních zaměstnanců školy), evaluaci v rámci hodnocení pedagogické činnosti v rámci celé školy (zpracování výroční zprávy, záznamy z pedagogických porad), na evaluační činnosti v rámci tříd (vedení individuálních záznamů o jednotlivých dětech, zaznamenávání pozorování a vyhodnocování dětských projevů v herních a řízených činnostech, vytváření individuálních plánů pro děti s odkladem školní docházky). Z provedeného výzkumu vyplývá, že převládá důraz na písemné formy záznamů o vzdělávacím procesu a stále je ještě kladen poměrně velký důraz na hodnocení dětských výkonů. To potvrzuje mou domněnku, že ke změnám dochází postupně. Minimálně je v praxi využívána metoda sebehodnocení dětí, rozhovor a rozbor rodinné anamnézy. Vůbec nejsou využívány audio a videonahrávky a dětská portfolia. Z rozhovoru s ředitelkami vyplynulo, že je obtížné stanovit jednotný funkční systém kritérií, jako nástroj evaluace. To vyplývá z velké proměnlivosti vzdělávacího procesu, který zahrnuje množství aspektů, které je potřeba sledovat a hodnotit komplexně (výsledky vzdělávání, pedagogické prostředky, metody, formy, klima školy, třídy, vztahy, vazby, hodnotové postoje apod.) Otázkou je, zda by se v praxi pedagogové neměli zaměřovat více na realizaci praktických evaluačních technik, než na jejich zaznamenávání. To do jisté míry podporuje i názor ředitelky, které spatřují ve vzdělávacím procesu jako nejkličovější pravidelnou úzkou spolupráci mezi učitelkami ve třídách. To potvrzuje i výsledek šetření, který dokládá, že v praxi je největší důraz kladen na analyzování příčin nedostatků a vyvozování závěrů při hodnocení vzdělávacího procesu na úrovni učitelek ve třídě nejčastěji ústní formou. Přesto jsou na všech zkoumaných mateřských školách v rámci hodnocení vyžadovány od učitelek písemné záznamy o jednotlivých dětech. To vyvolává otázku, jestli tato forma zbytečně nezatěžuje učitelky administrativou a jaký je její skutečný dopad na úroveň hodnocení vzdělávacích výsledků. Zda písemné formy nejsou ve větší míře důsledkem požadavků vedení školy ve snaze mít dostatek hodnotících materiálů pro potřeby ČŠI. Do jaké míry jsou tyto materiály systematické a funkční. Tyto otázky

podporuje i rozpor mezi ředitelkami a učitelkami v souvislosti s periodicitou evaluace vzdělávacího procesu, který mohl vzniknout v souvislosti s vedením těchto záznamů. Tento rozdílný názor může také vyplývat z toho, že ředitelky měly na mysli evaluaci v rámci celé školy a učitelky v rámci tříd, kterou je v praxi potřeba vykonávat častěji vzhledem k vývoji dítěte. Je patrné, že jsou v této oblasti předškolní pedagogové ve fázi hledání. Z mého pohledu se jeví jako jedna z cest pro hodnocení vzdělávacích výsledků vedení individuálních dětských portfolií. V rámci naší mateřské školy jsme se rozhodli tuto metodu vyzkoušet v praxi od příštího školního roku. Toto naše rozhodnutí podpořila zkušenost naší partnerské mateřské školy ve Varšavě, kde s touto metodou mají dobré zkušenosti. Myslím si, že oblast evaluace, jejího systému a volba nejvhodnějších aktivit, by měla být určitě předmětem dalšího výzkumu.

V rámci výzkumu se plně nepodařilo realizovat průzkum mezi rodiči. Z dotazníků získaných od rodičů bylo patrné, že odpovědi týkající se problematiky ŠVP byly vyplňovány nahodile. Odpovědně se podařilo pouze zjistit, že se rodiče ztotožňují s názorem, že dobrá mateřská škola by měla mít zpracován školní vzdělávací program. Z šetření vyplynulo, že znají obsah ŠVP jen částečně a nevědí, jak a v čem by mohli spolupracovat. Proto možná spatřují spolupráci nejčastěji v nabídce kulturních akcí, doplňkových programů nebo ve sponzoringu. Dotazníkové zjištění potvrzuje tuto skutečnost i v tom, že jen velmi malé procento rodičů volilo mateřskou školu podle obsahu ŠVP. V této souvislosti by se měli předškolní pedagogové zamýšlet nad možnostmi prezentace svých školních vzdělávacích programů ve vztahu k rodičovské veřejnosti. V této oblasti není zcela naplňován požadavek RVP PV, který předpokládá užší spoluúčast rodičů. Rodiče jsou do vzdělávacího procesu zatím zapojováni minimálně.

V závěru diskuse mohu konstatovat, že se mi podařilo splnit cíl, který jsem si položila na začátku své diplomové práce. Zjistila jsem, že se předškolní pedagogové snaží přistupovat k tvorbě ŠVP a TVP odpovědně v souladu s požadavky RVP PV. Jako problematické oblasti při realizaci požadavků RVP PV v souvislosti se zaváděním ŠVP do praxe se jeví oblast evaluace a hodnocení, oblast práce s cíli a oblast spoluúčasti rodičů na tvorbě a realizaci školních kurikulárních dokumentů.

ZÁVĚR

Tématem diplomové práce bylo plánování vzdělávací práce v mateřských školách v minulosti až po současnost se zaměřením na problematiku přístupů k tvorbě školních vzdělávacích programů.

V teoretické části diplomové práce popisují významné historické mezníky, které ovlivňovaly výchovně vzdělávací procesy v našich zemích. V odkazech významných českých osobností se snažím vystihnout zásadní pedagogické myšlenky, které měly vliv na vytváření vzdělávacího systému pro předškolní období. V historické části poukazuji na pedagogické postupy v těsné spojitosti s vývojem společnosti a hodnotami, které daná doba uznávala. Dále byly analyzovány osnovy a programy z let minulých a shrnuty současné vzdělávací trendy, zásadní změny a požadavky na soudobé koncepční dokumenty. V souvislosti s novými koncepčními materiály byly v textu prezentovány nové koncepční strategie a postupy v souvislosti se soudobými společenskými změnami a pedagogickými poznatky, definovány nové pedagogické pojmy, poukázáno na změny ve školské legislativě a vyzdvižen význam nových koncepčních materiálů určujících vzdělávací obsah, metody, formy a prostředky předškolního vzdělávání.

Empirická část obsahuje realizovaný výzkumný projekt na regionální úrovni, zabývá se analýzou přístupů k zpracování školních vzdělávacích programů z hlediska koncepčního i formálního, zjištěním podílu spoluúčasti ředitelek, učitelek a rodičů na jeho tvorbě a vytyčením problematických oblastí na cestě k vlastnímu školnímu vzdělávacímu programu. Cílem regionálního výzkumu bylo zjištění, zda jsou jednotlivé školní vzdělávací programy v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání a jak je v praxi mateřských škol přistupováno v jejich tvorbě. Analýza zkoumaných jevů je provedena pro vyšší přehlednost v grafické podobě a je součástí textu. Výzkumné šetření splnilo očekávaný cíl. V praxi je k tvorbě školních vzdělávacích programů přistupováno v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Z šetření vyplynulo, že se pedagogové, kteří dnes v mateřských školách pracují, snaží přijímat nové pohledy na předškolní vzdělávání. Výzkum potvrzuje, že dnešní pojetí předškolního vzdělávání klade na pedagoga v mateřské škole nové nároky a požadavky. Tento proces proměn nelze realizovat ze dne na den. Předškolní pedagogové chápou, že zvládnout změnu znamená pracovat hlavně sám na

sobě. Snaží se přistupovat k práci samostatně, tvořivě a s osobní odpovědností. Aktivně se učí novým dovednostem a seznamují se s novými poznatky. Ředitelky škol chápou, že v praxi nejde jen o vytvoření vlastního vzdělávacího programu, ale nejdůležitější je schopnost jej realizovat ve vlastní škole tak, aby umožnil všem dětem optimálně rozvinout všechny osobnostní předpoklady potřebné pro život a další vzdělávání.

Jako klíčové oblasti vyplynuly z výzkumu oblast práce s cíli, oblast evaluační a oblast spolupráce s rodiči. Na tyto problematické oblasti by bylo možné navázat v dalších výzkumných otázkách.

Téma mé diplomové práce je mi velmi blízké. Jako ředitelka mateřské školy si plně uvědomuji svou odpovědnost za úroveň pedagogické práce na své škole. Po Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání chápu školní vzdělávací program jako další významný dokument, který vyzdvihuje prestiž mateřské školy jako vzdělávací instituce. Vytvoření vlastního školního vzdělávacího programu není jednoduché a realizace programu je ve velké míře závislá na tvořivosti a flexibilitě celého pedagogického sboru. Současný předškolní pedagog je v situaci, kdy je sice méně svazován a má více svobody, zároveň je však postaven před nutnost pracovat a rozhodovat se samostatně a nést osobní odpovědnost za cíle, obsah a realizaci předškolního vzdělávání. Z výzkumu vyplynulo, že v praxi jsou předškolní pedagogové schopni spoluvytvářet vlastní vzdělávací programy. Snaží se respektovat rámcová pravidla a požadavky dané RVP PV s ohledem na konkrétní podmínky a možnosti vlastní mateřské školy a potřeby dětí a rodičů.

Uskutečněný výzkum měl přínos nejenom pro mou vlastní praxi. Realizované šetření na jednotlivých mateřských školách v regionu Prahy I inspirovalo i mé kolegyně ředitelky k zamyšlení se nad problematikou tvorby, realizace a prezentace vlastních školních vzdělávacích programů a hledání možností, jak více zapojit rodiče do vzdělávacího procesu na svých mateřských školách.

POUŽITÁ LITERATURA

- Akademický slovník cizích slov.* Praha, Academia 1995. ISBN 80-90-1647-8-1
- ANDERSONOVÁ, J., FISCHGRUNDOVÁ, M., LOBASCHEROVÁ, L. M.: *Dobry start do školy.* Praha, Portál 1993. ISBN 80-85282-66-6
- BEČVÁŘOVÁ, Z.: *Současná mateřská škola a její řízení.* Praha, Portál 2003. ISBN 80-7178-537-1
- BĚLINOVÁ, L., aj.: *Metodika výchovné práce v jeslích a mateřských školách.* Praha SPN, 1986
- BOUROVÁ, M.: *Rámcový vzdělávací plán v praxi mateřských škol aneb Jak zpracovat školní vzdělávací program pro mateřské školy.* Nový Bydžov, Atre 2001.
- BRUCEOVÁ, T.: *Předškolní výchova.* Praha, Portál 1996. ISBN 80-7178-109-6
- CAIATIOVÁ, M., DELAČOVÁ, S., MÜLLEROVÁ, A.: *Volná hra.* Praha, Portál 1995. ISBN 80-7178-011-1
- ČAPKOVÁ, D.: *Dějiny teorie a praxe výchovy dětí předškolního věku do konce 18.století.* Praha, SPN 1980.
- Časově tématické plány.* Ústřední ústav pro vzdělávání pedagogických pracovníků, Praha 1987.
- HAVLÍNOVÁ, M.: *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole.* Praha, Portál 2000. ISBN 80-7178383-8
- HAVLÍNOVÁ, M.: *Zdravá mateřská škola.* Praha, Portál 1995. ISBN 80-7178-048-0
- HELUSH, Z.: *Dítě v osobnostním pojetí.* Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0
- HORKÁ, H., HRDLIČKOVÁ, A.: *Výchova pro 21. století.* Brno, PAIDO 1998. ISBN 80-85931-54-0
- JARNÍKOVÁ, I.: *Výchovný program mateřských škol.* Nákladem vlastním 1927.
- JÍROVÁ, M., KÁGNEROVÁ, B., BĚLINOVÁ, L.: *Rok v mateřské škole.* Praha, SPN 1962.
- KOMENSKÝ, J., A.: *Informatorium školy mateřské.* Praha, SPN 1954.
- KOMENSKÝ, J., A.: *Didaktické spisy.* In: Didaktika Praha, SPN 1954.
- KOSOVA, B.: *Koncepčně otázky humanizácie výchovy detí predškolského veku.* Predškolská výchova, LIV, 1999/2000, č. 3, s. 1-6.

- KOVALIKOVÁ, S.: *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž, Spirála 1995.
ISBN 80-901873-1-5
- KUPCOVÁ, M.: *Záměry vzdělávání*. Informatorium, XII, 2005, č. 3, s. 6-7.
- LANGMAIER, J., KREJČÍŘOVÁ, M.: *Vývojová psychologie*. Praha, Grada Publishing 1998.
ISBN 80-7169-195-X
- MACHÁČKOVÁ, I.: *Bílá kniha a předškolní vzdělávání*. Informatorium, VIII, 2001, č. 6, s. 6-7.
- Manuál k přípravě školního(třídního) vzdělávacího programu mateřské školy*.
Praha, VÚP 2005.
- MATĚJČEK, Z.: *Co děti nejvíc potřebují*. Praha, Portál 1994. ISBN 80-7178-006-5
- MATĚJČEK, Z.: *Po dobré, nebo po zlém*. Praha, Portál 1994. ISBN 80-7178-486-3
- MATĚJČEK, Z., POKORNÁ, M.: *Radosti a strasti*. Jinočany, H+H 1998.
ISBN 80-86022-21-8
- MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I.: *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha,
Portál 2003. ISBN 80-7178-799-X
- Metodický materiál k orientaci výchovy, k programu a stylu práce v předškolním zařízení*.
ŠÚ 1990.
- Ministerský výnos c. k. ministerstva vyučování ze dne 22. 6. 1872*, č. 4711/č.108 ř. z.
- MIŠURCOVÁ, V. : *Dějiny teorie a praxe výchovy dítěte předškolního věku v 19. stol. a 20. stol.* Praha, SPN 1980.
- MOLNÁR, A.: *Českoobrátská výchova před Komenským*. Praha, SPN 1956.
- Národní zpráva o stavu předškolní výchovy, vzdělání a péče o děti předškolního věku v České republice*. Praha, Fortuna 2000. ISBN 80-7168-746-4
- OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V. : *Kurikulum předškolní výchovy – Jaro v mateřské škole*. Praha, Portál 1998. ISBN 80-7178-210-6
- OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V. : *Kurikulum předškolní výchovy – Léto v mateřské škole*. Praha, Portál 1998. ISBN 80-7178-245-9
- OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V. : *Kurikulum předškolní výchovy – Podzim v mateřské škole*. Praha, Portál 1998. ISBN 80-7178-267-X
- OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V. : *Kurikulum předškolní výchovy – Zima v mateřské škole*. Praha, Portál 1998. ISBN 80-7178-268-8
- OPRAVILOVÁ, E.: *Předškolní pedagogika 1. Smysl a proměny dětství*. Liberec, TU 2002.
ISBN 80-7083-656-3
- Osnovy pro mateřské školy*. Praha, SPN 1955.

Osnovy výchovné práce pro mateřské školy. Praha, SPN 1960.

Pracovní program mateřské školy. Výnos ministerstva školství a osvěty ze dne 31.července 1948, č. A-141 741-L, Praha, SPN 1950.

Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy. Praha, SPN 1984.

Program výchovné práce v jeslích a v mateřských školách. Praha, SPN 1967.

Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy. Praha, SPN 1978.

PROKEŠOVÁ, L.: *Učitelky MŠ hodnotí práci s RVP PV.* Informatorium, XII, 2005, č. 10, s. 7-9.

Prozatímní osnovy pro mateřské školy podle návrhu VÚP J. A. Komenského v Praze. Praha, SPN 1953.

Pokusné osnovy pro mateřské školy. Praha, SPN 1975.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník.* Praha, Portál 1998. ISBN 80-7178-252-1

PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika.* Praha, Portál 1997. ISBN 80-7178-631-4

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha, VÚP 2001.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha, VÚP 2004.

SLAVÍK, J.: *Hodnocení v současné škole.* Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9

SMOLÍKOVÁ, K.: *Žádný strach ze školního vzdělávacího programu.* Informatorium, XII, 2005, č. 7, s. 10-13.

SMOLÍKOVÁ, K.: *Cíle v předškolním vzdělávání.* Informatorium, XI, 2004, č. 9, s. 5.

STRNAD, E.: *Školka Jana Svobody.* Praha, SPN 1958.

ŠTEFLOVÁ, J.: *Mateřinky vytvářejí svůj program v pohodě.* Učitelské noviny, 107, 2004, č. 35, s.12-13.

ŠTVERÁK, V.: *Dějiny Pedagogiky 1.* Praha, SPN 1983.

ŠTVERÁK, V.: *Dějiny pedagogiky 2.* Praha, SPN.1991.

ŠTVERÁK, V., Čadská, M.: *Stručný průvodce dějinami pedagogiky.* Praha, UK 1999. ISBN 80-7184-797-6

ŠULCOVÁ, L.: *Výchovné přístupy k dětem v současné MŠ.* Informatorium, XII, 2005, č. 2, s. 6-7.

UHLÍŘOVÁ, J.: *Komenského pojetí dětství.* In: Odkaz Komenského a předškolní výchova. Praha, OMEP 1992.

UHLÍŘOVÁ, J.: *Opatrovna a školka J. V. Svobody – východisko ke koncepci předškolní výchovy*. In: Retrospektiva a perspektiva předškolního vzdělávání a příprava předškolních pedagogů. Praha, UK 2002.

VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie*. Praha, Portál 2000. ISBN 80-7178-308-0

Začít spolu. Praha, Open Society Fund 1994.

SEZNAM PŘÍLOH:

Příloha č. 1.	Ukázka cyklického vzdělávání v uzavřených celcích ve „Školce“ J.V.Svobody	I
Příloha č. 2.	Koncepční struktura vzdělávacích složek, cílů a obsahu koncepce Pracovního programu mateřské školy (1950)	II
Příloha č. 3.	Organizace dne (1953)	III
Příloha č. 4.	Koncepční struktura vzdělávacích složek a obsahu Prozatímních osnov pro mateřské školy (1953)	IV
Příloha č. 5.	Koncepční struktura vzdělávacích složek a obsahu Osnov pro mateřské školy (1955)	V
Příloha č. 6.	Uspořádání dne v mateřské škole (1960)	VI
Příloha č. 7.	Koncepční struktura vzdělávacích složek, cílů a obsahu Osnov výchovně vzdělávací práce pro mateřské školy (1960)	VII
Příloha č. 8.	Koncepční struktura vzdělávacích složek a obsahu Programu výchovné práce v jeslích a v mateřských školách (1967)	VIII
Příloha č. 9.	Koncepční struktura vzdělávacích složek, cílů a obsahu Pokusných osnov pro MŠ (1975)	IX
Příloha č. 10.	Koncepční struktura vzdělávacích složek a Programu výchovné práce pro jesle a MŠ (1978)	XI
Příloha č. 11.	Metodiky k Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy. (1984)	XIII
Příloha č. 12.	Koncepční struktura vzdělávacího obsahu a vzdělávacích oblastí metodického materiálu „K orientaci výchovy, k programu a stylu práce v předškolních zařízeních“	XIV
Příloha č. 13.	Nové pedagogické pojmosloví	XV
Příloha č. 14.	Dotazník pro ředitelku MŠ	XIX
Příloha č. 15.	Dotazník pro učitelku MŠ	XX
Příloha č. 16.	Dotazník pro rodiče	XXI
Příloha č. 17.	Příklad koncepční struktury části vzdělávacího obsahu konkrétního ŠVP – D	XXII
Příloha č. 18.	Příklad třídního vzdělávacího plánu pro nejstarší věkovou skupinu k ŠVP – D	XXIV

Příloha č. 19. Příklad koncepční struktury vzdělávacího obsahu
konkrétního ŠVP – E XXV

Příloha č. 20. Příklad třídního vzdělávacího plánu pro nejstarší věkovou
skupinu k ŠVP – E XXVII

	<p>Hledá se-li (když něco hledá)</p> <p>Tabulka a její součástí jsou i dvě dílčí stránky</p>
<p>Mluvené slovožebírky</p> <p>Výslovnostní zápisy</p>	<p>Mluvené slovožebírky</p> <p>Některé, den, kdy se nepoužívá</p> <p>Čistota a čistota</p> <p>Stará a mladá tabulka, starý a mladý</p>
<p>Hry a zaměřené plány</p>	<p>Hry na vyhledávání (dramatické představení, divadlo)</p> <p>Hledá se – hledá se-li</p> <p>Proč – proč to je</p> <p>Čistota – čistota a čistota</p> <p>Stará – stará a mladá</p> <p>Tabulka – tabulka a její součástí</p> <p>Stará – stará a mladá</p> <p>Stará – stará a mladá</p> <p>Stará – stará a mladá</p> <p>Klasická rýdka</p>
<p>Čtení a poslech</p>	<p>Čtení a poslech (čtení)</p> <p>Voda (voda je velmi důležitá složka ve studiu)</p> <p>Voda (voda je velmi důležitá složka ve studiu)</p> <p>Voda (voda je velmi důležitá složka ve studiu)</p> <p>Klasická rýdka</p> <p>Klasická rýdka</p>
<p>Pracovní listy</p>	<p>Pracovní listy</p> <p>Pracovní listy</p> <p>Voda (voda je velmi důležitá složka ve studiu)</p>

Příloha č.1

Ukázka cyklického vzdělávání v uzavřených celcích ve Školce“ J.V.Svobody (cvičení XV)

Vzdělávací oblasti	Vzdělávací obsah - cvičení XV
Počátky vyučování trivia.	Počítání do sedmi (křížky, kroky, obrázky, kuličky). Hláska u-u-u! (kuňkání žáby). Tabulka se samohláskami a dvojháskami.
Morálně náboženská výchova a kázeň	Mocný stvořitel Neděle, den, kdy se nepracuje Čistotné dítě Stará a mladá žába, mravné naučení.
Hry a zaměstnání, písně.	Hry na týden (dramatické představení dnů týdne): <i>Neděle - počátek týdne</i> <i>Pondělí - první den po neděli</i> <i>Úterý - druhý den po neděli</i> <i>Středa - prostřední den týdne</i> <i>Čtvrtek - čtvrtý den po neděli</i> <i>Pátek - pátý den po neděli</i> <i>Sobota - šestý den po neděli</i> Kreslení rybičky.
Cvičení pozornosti.	Země - obloha (nebe). Voda teče (po dešti děti dělají hrázky ve stružkách). Voda měkká - dešťová (obražená), říční. Voda tvrdá - studniční (čerstvá). Rybník: ryby, žáby, raci. Řeka - řečiště.
Poučování věcné	Potok, řeka, moře. Druhy vod: voda mořská - slaná. Vodní živočichové.

Příloha č.2

Koncepční struktura vzdělávacích složek, cílů a obsahu koncepce Pracovního programu mateřské školy (1950)

VZDĚLÁVACÍ SLOŽKY	VZDĚLÁVACÍ CÍLE	VZDĚLÁVACÍ OBSAH
Péče o zdraví.	<ul style="list-style-type: none"> ÷ Šetřit a upevňovat zdraví dítěte ÷ Otužovat jeho organismus ÷ Zvyšovat odolnost a podporovat správný rozvoj a činnost orgánů 	<ul style="list-style-type: none"> ÷ Tělovýchovné hry a činnosti ÷ Vycházky ÷ Zdravotní návyky
Péče o smyslový a rozumový rozvoj.	<ul style="list-style-type: none"> ÷ Dávat dětem příležitosti aby, pozorovaly, objevovaly nové a neznámé věci a jevy a probouzet zájem o ně. ÷ Cvičit schopnost smyslového vnímání, paměť, představivost, podporovat rozvoj myšlení. ÷ Rozvoj řeči, gramatické správnosti, výslovnosti, náležitého přízvuku. ÷ Probouzet zájem o rytmus hudebnost. ÷ Povzbuzovat děti k pozorování a vyprávění ÷ Rozšiřování dětského slovníku 	<ul style="list-style-type: none"> ÷ Pohádky, říkanky, vyprávění, knížky, divadlo, dramaturgie ÷ Písňe a hudba ÷ Hry se stavebnicemi ÷ Hry v písku ÷ Modelování ÷ Kreslení a malování, práce z papíru a tkanin ÷ Práce ze dřeva a z přírodnin ÷ Tištění tiskátky, navlékání
Estetická výchova.	<ul style="list-style-type: none"> ÷ Učit děti vnímat krásu v prostředí, v němž dítě žije ÷ Rozvoj estetického citu ÷ Vytvářet kulturně estetické návyky ÷ Oceňovat krásu předmětů, uměleckých děl a přírody 	<ul style="list-style-type: none"> ÷ Hry seznamující s okolím ÷ Pozorování okolí
Mravní výchova.	<ul style="list-style-type: none"> ÷ Začlenit se do dětské společnosti, pěstovat družnost, vzájemné přátelství, lásku k vlasti ÷ Vytvářet mravní a společenské návyky ÷ Vnímat dobro a zlo ÷ Udržovat kázeň ÷ Budit lásku k domovu a vlasti ÷ Vytvářet kladný poměr k práci 	<ul style="list-style-type: none"> ÷ Individuální a společenské návyky ÷ Besídky a oslavy, ÷ stravování

Příloha č. 3

Organizace dne

S vydatnými snídaněmi:

vstávání (v celotýdenních a dětských domovech)	7 hod.
rozcvička, umývání	7.15hod
snídaně	8.00 hod.
hry a činnosti podle volby dětí	do 8.15 hod.
zaměstnání	9.30 hod.
oblékání, pobyt venku	10.15 – 12.00 hod.
oběd	12.30 hod.
spánek	13.00 – 14.30 hod.
spánek (mladší děti)	13.00 – 15.00 hod.
zaměstnání	15.00 hod (mladší děti hry)
svačina	15.30. hod.
hry a činnosti podle volby dětí (za příznivého počasí venku)	16.00. hod.
večeře (v celotýdenních)	18.30 hod.
spánek	20.00 hod.

Bez snídaní s přesnídávkami:

hry a činnosti podle volby dětí	od příchodu dětí	do 8.30 hod
rozcvička		8.45 hod
zaměstnání		9.00 hod.
přesnídávka		9.30 hod.
oblékání, pobyt venku		10.15 – 12.00 hod.
oběd		12.30 hod.
spánek		13.00 – 14.30 hod.
spánek (mladší děti)		13.00 – 15.00 hod.
zaměstnání		15.00 hod (mladší děti hry)
svačina		15.30 hod.
hry a činnosti (za příznivého počasí venku)		od 16.00 hod do rozchodu dětí

Příloha č. 4

Koncepční struktura vzdělávacích složek a obsahu prozatímních osnov pro MŠ (1953)

Vzdělávací složky	Vzdělávací obsah Pro mladší děti	Vzdělávací obsah Pro starší děti
Tělesná výchova	<p>gymnastika (<i>chůze, běh, skok, seskok s výšky, výskok, přeskok, lezení, koulení, házení, chytání, sezónní činnosti</i>)</p> <p>pohybové hry (<i>zaměřené na chůzi, běh, cvičení pohotovosti, orientace v prostoru, řadění</i>)</p> <p>kulturně hygienické a organizační návyky</p>	<p>gymnastika (<i>chůze v rytmu, ve skupině, zástupu, kruhu, nakloněné rovině, chůze se zastřeným zrakem, běh na místě, kruhu, s unikáním, skok, poskoky, skok s výše, výskoky, seskoky, přeskoky, skok do dálky, lezení, prolézání, výstupy, o závod, koulení, házení, chytání</i>)</p> <p>průpravná cvičení</p> <p>a) oblast pletence pažního, šíje a paže b) oblast trupu c) oblast pánve a nohou</p> <p>sezónní činnosti</p> <p>pohybové hry (<i>zaměřené na chůzi, běh, cvičení pohotovosti, orientaci v prostoru, řadění, skok, lezení, házení, chytání, koulení</i>)</p> <p>kulturně hygienické a organizační návyky</p>
Mateřský jazyk a rozvíjení poznání	<p>Mateřský jazyk: slovní zásoba, souvislá řeč, gramatická stránka jazyka, výslovnost, výraznost řeči, seznámení dětí s uměleckou prózou a poesíí.</p> <p>Seznamování dětí s okolím a s přírodou: seznamování s předměty, orientace v budově mateřské školy a nejbližším okolí, seznamování s prací dospělých, seznamování s veřejným životem.</p> <p>Seznamování s přírodou: znalosti o zvířatech, znalosti o rostlinách, znalosti o neživé přírodě.</p> <p>Seznamování s ročními obdobími: práce dětí v přírodě.</p>	<p>Mateřský jazyk: slovní zásoba, souvislá řeč, gramatická stránka, jazyka, výslovnost, výrazovost řeči, seznámení dětí s uměleckou prózou a poesíí</p> <p>Seznamování dětí s okolím a s přírodou: seznamování s předměty, seznamování s mateřskou školou a rodným městem, dopravní prostředky a pravidla chování na ulici, seznamování s prací dospělých, seznamování se školou a s pionýry, seznamování s veřejným životem.</p> <p>Seznamování s přírodou: znalosti o zvířatech, znalosti o rostlinách, znalosti o neživé přírodě.</p> <p>Seznamování s ročními obdobími: seznamování s prací dospělých v přírodě, práce dětí v přírodě.</p>
Kreslení, modelování a sestrojování	<p>Kreslení a malování, modelování, vytrhování, nalepování, sestrojování (<i>práce z papíru, stavění</i>)</p>	<p>Kreslení a malování, modelování, vystřihování a nalepování, sestrojování (<i>práce z papíru práce ze dřeva a z přírodního materiálu</i>)</p>
Hudební výchova	<p>Zpěv, poslech hudby a zpěvu, hry s hudbou a zpěvem</p>	<p>Zpěv, poslech hudby a zpěvu, hry s hudbou a zpěvem</p>

Příloha č.5

Koncepční struktura vzdělávacích složek a obsahu Osnov pro mateřské školy (1955)

Vzdělávací složky	Vzdělávací obsah
Mravní výchova a výchova návyků správného chování	Kulturně hygienické a organizační návyky.
Hra	Tvořivé hry. Pohybové hry. Didaktické hry.
TV	Gymnastika a průpravné cviky. Pohybové hry. Kulturní a hygienické návyky.
Mateřský jazyk a rozvíjení poznání	Seznamování s okolím a přírodou, rozšiřování slovní zásoby. Seznamování s mateřskou školou, nejbližším okolím a prací dospělých. Seznamování se školou a veřejným životem. Početní představy. Seznamování s přírodou. Seznamování s lidovou tvorbou, uměleckou prózou a poezií.
VV	Kreslení (malování) Modelování Sestavování vzorů a nalepování Sestrojování
HV	Zpěv. Poslech hudby a zpěvu. Hry se zpěvem, hudbou a tancem.

Příloha č.6

Uspořádání dne v mateřské škole:

Uspořádání dne v mateřské škole s celodenní péčí (podává-li se přesnídávka)

Hry a činnosti podle vlastní volby do 8.45 hodin

Rozvíčka 8.50

Umývání. přesnídávka 9.00

Zaměstnání 9.30

Pobyt venku 10.00

Umývání. oběd 12.15

Spánek 13.00

Hry a zábavy. pobyt venku: straší děti 14.45

mladší děti 15.00

v jednotř.mat. škole 14.45

Umývání. svačina 16.00

Hry do rozchodu dětí 16.30

(str.15-16)

Příloha č.7

Koncepční struktura vzdělávacích složek, cílů a obsahu Osnov výchovně vzdělávací práce pro mateřské školy (1960)

Vzdělávací složky	Vzdělávací cíle (úkoly)	Vzdělávací obsah
Tělesná výchova	Chránit a upevňovat zdraví dětí, podporovat správný růst a rozvoj, vést ke správnému držení těla, dostatek příležitostí k pohybovým zkušenostem, základní přirozené pohybové dovednosti a koordinaci pohybů rozvíjet při všech činnostech, otužovat organismus, vštěpovat jim základní hygienické návyky	<ul style="list-style-type: none"> ▪ přirozená cvičení, ▪ průpravná cvičení, ▪ pohybové hry, ▪ hygienické návyky.
Rozumová výchova	Rozšiřování a zpřesňování dětských poznatků, vytváření základů materialistického chápání světa, rozvoj poznávacích a rozumových schopností (vnímání, pozornosti, paměti, obrazotvornosti a myšlení), rozvoj jazyka	Seznamování s okolím a prací lidu, seznamování s předměty a jejich vlastnostmi, rozvíjení početních, prostorových a časových představ seznamování s přírodou. Mateřský jazyk seznamování s literaturou.
Mravní výchova	Vytvářet základy komunistické morálky	Výchova k socialistickému vlastenectví, výchova lásky a úcty k práci a k pracujícím, výchova kolektivismu, výchova ukázněnosti, výchova povahových rysů člověka komunistické společnosti.
Pracovní výchova	Vytváření pracovních dovedností všestranný rozvoj osobnosti ve spojitosti s rozumovou, mravní, estetickou a tělesnou výchovou	Sebeobsluha, <ul style="list-style-type: none"> ▪ práce v zahradě a v koutku živé přírody, ▪ zacházení s nástroji a materiálem.
Estetická výchova	Učit děti pozorně vnímat, chápat a citově prožívat umělecká díla a krásu v životě i v přírodě, seznamovat je s přístupnými uměleckými díly, která obohacují jejich citový život, vytváření a rozvíjení dětské elementární tvořivosti v oblasti slovesné (reprodukce, dramatizace, vyprávění), výtvarné (kreslení, malování, modelování), hudební a taneční (zpěv, pohyb v rytmu a charakteru hudby, tance)	Hudební výchova: <ul style="list-style-type: none"> ▪ zpěv, ▪ poslech, ▪ hry s hudbou a tance. Výtvarná výchova: <ul style="list-style-type: none"> ▪ kreslení, ▪ malování, ▪ modelování.

Příloha č.8

Koncepční struktura vzdělávacích složek a obsahu Programu výchovné práce v jeslích a v mateřských školách (1967)

Vzdělávací složky	Vzdělávací obsah
Tělesná výchova	<ul style="list-style-type: none"> ÷ chůze, běh, ÷ skok ÷ změny postojů a poloh ÷ cvičení pro posílení klenby chodidla ÷ lezení ÷ házení ÷ pohybové hry ÷ sezónní činnosti ÷ hygienické a bezpečnostní návyky
Rozumová výchova	<ul style="list-style-type: none"> ÷ seznamování s okolím ÷ se životem a prací lidí ÷ seznamování s vlastnostmi předmětů ÷ rozvíjení prostorových, časových a početních představ ÷ seznamování s přírodou
Mateřský jazyk	<ul style="list-style-type: none"> ÷ rozšiřování slovní zásoby ÷ souvislé vyjadřování a mluvnická správnost řeč ÷ výslovnost a výraznost řeči, ÷ seznamování s literaturou
Mravní výchova	<ul style="list-style-type: none"> ÷ výchova povahových rysů ÷ výchova společenského chování ÷ výchova vztahů k rodině a k nejbližšímu okolí
Pracovní výchova	<ul style="list-style-type: none"> ÷ sebeobsluha ÷ práce na zahradě a v koutku živé přírody ÷ zacházení s materiálem a s nástroji
Estetická výchova	<ul style="list-style-type: none"> ÷ estetika prostředí ÷ hudební výchova, zpěv , poslech hudby ÷ hry s hudbou a tance ÷ výtvarná výchova ÷ kreslení malování a modelování

Příloha č. 9

Koncepční struktura vzdělávacích složek, cílů a obsahu Pokusných osnov pro MŠ (1975)

Vzdělávací složky	Vzdělávací cíle	Vzdělávací obsah
Mravní výchova	sleduje komunistickou morálku, socialistický humanismus, kolektivismus, socialistické vlastenectví, volní charakter a rysy dítěte	vytváření vztahů k vlastní osobě obsah mravního chování a rozvoj povahových rysů adaptace na kolektiv socialistické vlastenectví a internacionalismus
Tělesná výchova Branná výchova	adaptace organismu tělesnou zdatnost odvahy, otužilost zdravotní prevenci prvky bezpečnosti v silničním provozu zahrnuje úkoly branné výchovy	zdravotní cviky, chůze, běh, skok, házení, lezení akrobatická cvičení hudebně pohybová výchova předplavecká výchova, otužování, sáňkování a lyžování branná příprava (manipulace s maskou), branné vycházky (zdatnost) branné hry (námětové hry, prostorová orientace, konstrukce, reakce apod.) branné chvílky (pořadové hry, reakce na povely, pohybové hry, pěstování vůle apod.) branné prvky v režimu školy (pevný režim a návyky, organizovanost, seznamování se speciálními obrannými prostory, civilní obrana apod.)
Rozumová výchova Jazyková výchova	Rozvíjení poznávacích procesů (vnímání, představ, myšlení,obrazotvornost, pozornost, paměť). Velmi podrobně a obsáhle zpracovaná oblast komunikačního rozvoje vzhledem k požadavkům na přípravu na školu a respektování vícejazyčných prostředí (rómská populace) jazyková kultura, spisovná. výslovnost, správná intonace, hygiena hlasu, specifické jazykové dovednosti podle jazykových hledisek (fonetické, sémantické, tvaroslovné, syntaktické, stylistické) v metodické části rozpracovány podmínky pro jazykovou výchovu, organizační formy, materiální prostředky, metody diagnostické,	seznamování s přírodou <ul style="list-style-type: none"> ▪ rostliny, ovoce a zelenina ▪ domácí zvířata ▪ volně žijící zvířata ▪ neživá příroda ▪ počasí, roční období, ▪ přírodní jevy ▪ lidské tělo seznamování s okolím <ul style="list-style-type: none"> ▪ doma a v mateřské škole ▪ v mateřské škole a v základní škole ▪ okolí mateřské školy a doma ▪ bezpečnost na cestě ▪ lidé a jejich práce ▪ společenský život ▪ svátky, památné dny, vlast ▪ předměty a jejich vlastnosti ▪ časové vztahy <div style="margin-left: 20px;"> ÷ rozvíjení slovní zásoby, snižování rozdílu mezi aktivním a pasivním slovníkem, snaha o účinnější řízení pojmotvorného procesu ÷ rozvoj souvislého vyjadřování, uvědomělý řečový projev, formální dokonalost, obsažnost, komunikační úspěšnost ÷ zdokonalování gramatické správnosti, povědomí o jevech stavby jazyka ÷ péče o jazykovou kulturu, spisovnou výslovnost a výraznost řeči </div>

Matematické představy	stimulační, rozvíjející, příležitostné osvojení základních matematických představ a pojmů.	÷ orientace v prostoru ÷ cesty a labyrinty ÷ seznamování s tvary ÷ otevřené, uzavřené křivky, uvnitř, vně, grafické znázorňování ÷ vytváření množin, části množin, podmnožiny, operace s množinami, ÷ třídění, uspořádání, přiřazování, seznamování s čísly.
Pracovní výchova	Osamostatňování se, rozvoj pracovních představ a dovedností, pěstování vztahu k práci.	Sebeobsluha, úklidové práce. Práce s pracovním a technickém koutku, údržba hraček, drobné materiály, práce s papírem, práce s dřevěným materiálem, práce s kovovým materiálem, práce s pískem, hlinou, plastelínou. Práce pěstivelské a chovatelské povahy, koutek živé přírody ve třídě, koutek živé přírody na zahradě, akvárium, terárium, krmítko pro ptáky. Veřejně prospěšná práce. Hra jako prostředek pracovní a technické výchovy: ÷ hra se stavebníci, ÷ hra s technickou hračkou, ÷ dopravní prostředky, ÷ traktor, přívěs, ÷ prodejna, ÷ telefon, ÷ kuchyňská kout, ÷ tiskárnička, ÷ panenka a kočárek (i pro chlapce).
Estetická výchova	pěstování estetických vztahů, cit pro harmonii a krásu, tvořivé dovednosti a schopnosti, úkoly jsou dále konkretizovány v oblasti hudební, výtvarné a literární	Hudební výchova ÷ pěvecké činnosti, ÷ poslechové činnosti, ÷ instrumentální činnosti, ÷ hudebně pohybové činnosti. Výtvarná výchova ÷ výchova vztahu k životnímu prostředí a k umění, ÷ zájem o životní prostředí, ÷ příroda a její krásy, ÷ výtvarné umění a architektura, ÷ výtvarné umění v okolí dítěte, ÷ výtvarné vyjadřování, ÷ hry s tvarem, prostorové vytváření a konstruování, ÷ kreslení a kresebné zobrazení, ÷ malování a hra s barevnou skvrnou, ÷ modelování. Literární výchova: ÷ návrat do čtenářské minulosti, ÷ pohádka kouzelná a novelistická, pohádka autorská, ÷ příběhy s dětským hrdinou, příběh se školní tematikou, ÷ poezie, hádanka, ÷ povídky a pohádky o zvířatech, bajka, ÷ pověst, úryvky z klasické četby, ÷ divadlo loutkové, hrané, výchova televizního diváka.

Příloha č.10

Koncepční struktura vzděl. složek a Programu výchovné práce pro jesle a MŠ (1978)

Vzdělávací složky	podslložky	Vzdělávací obsah	
Tělesná výchova		<ul style="list-style-type: none"> ÷ zdravotní cviky ÷ chůze, běh, skok, lezení, ÷ akrobatická cvičení, ÷ házení. 	<ul style="list-style-type: none"> ÷ hudebně pohybová výchova ÷ předplavecká průprava ÷ sáňkování a lyžování (podle podmínek) ÷ otužování
Rozumová výchova	Rozvíjení poznání	seznamování se společným prostředím: <ul style="list-style-type: none"> ÷ doma a v mateřské škole, ÷ okolí mateřské školy a domova, ÷ bezpečnost na cestě, ÷ lidé a jejich práce, ÷ společenský život, ÷ svátky, památné dny, vlast, ÷ předměty a jejich vlastnosti, ÷ časové vztahy. 	seznamování s přírodou: <ul style="list-style-type: none"> ÷ rostliny, ovoce a zelenina, ÷ domácí zvířata, ÷ volně žijící zvířata, ÷ lidské tělo, ÷ neživá příroda, ÷ počasí. prvky branné výchovy.
	Jazyková výchova	<ul style="list-style-type: none"> ÷ Péče o správnou spisovnou výslovnost, kultura a výrazovost řeči, ÷ zdokonalování gramatické správnosti, rozvoj povědomí o základních jevech gramatické stavby jazyka, ÷ rozvíjení souvislého vyjadřování, ÷ rámcové rozpracování obsahu pro věkovou skupinu 5-6let z hlediska zvukového (fonetického), slovně významového (lexikálně sémantického), tvaroslovného (flexivního), skladebného (syntaktického), slohového (stylistického). 	
	Matematické představy	<ul style="list-style-type: none"> ÷ orientace v prostoru, vztahy mezi objekty v prostoru a rovině, ÷ vytváření skupin předmětů, vztahy mezi nimi, operace s nimi, ÷ vztahy mezi prvky skupin předmětů, třídění, uspořádání, přiřazování, ÷ postupné seznamování s čísly. 	
Mravní výchova	Mravní výchova	<ul style="list-style-type: none"> ÷ vytváření vztahů dítěte k vlastní osobě ÷ výchova základních volných vlastností charakteru ÷ přizpůsobení prostředí MŠ, rozvíjení kolektivních vztahů a rysů ÷ výchova základů socialistického vlastenectví a internacionalismu 	
	Pracovní výchova	<ul style="list-style-type: none"> ÷ sebeobsluha ÷ úklidové práce ÷ práce s technickým materiálem (papír, textil, hlína, písek) 	<ul style="list-style-type: none"> ÷ práce pěstitelské ÷ chovatelské práce a veřejně prospěšné práce

Estetická výchova	Hudební výchova	÷ pěvecké činnosti ÷ poslechové činnosti ÷ instrumentální činnosti	÷ hudebně pohybové činnosti ÷ hudební materiály
	Výtvarná výchova	÷ výchova smyslu pro životní prostředí a výtvarné umění (vztah k okolí a jeho uspořádání, základy estetického zájmu, hodnotícího vztahu k předmětům užitkové hodnoty, k životnímu prostředí, k umělecké tvorbě, potřeba estetického zážitku, citová vazba k přírodnímu okolí, ochrana přírody) ÷ výtvarné vyjadřování (kreslení, malování, modelování, plošné, prostorové)	
	Literární výchova	Poezie – říkadla, rozpočítadla, texty k pohybové hře. Proza - pohádka, příběh ze života, pohádka autorská, kouzelná, novelistická, pohádky a povídky o zvířatech, bajky, příběhy s dětským hrdinou a školní tematikou, pověsti, úryvky z klasické četby	
Výchova k dopravní kázní		÷ dítě a jeho okolí z hlediska dopravy, dopravní značky, chování na ulici ÷ návyky (orientace a pohyb v prostoru, barvy, odhad vzdálenosti, obratnost, pozornost, jízda na dětských dopravních prostředcích, reakce na signály, sebeovládání)	

Příloha č.11

Metodiky k Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy.SPN, 1984

Tělesná výchova v mateřské škole – PhDr. H.Dvořáková, E.Hellerová, I.Panochová,
D.Trpišovská, Naše vojsko, Praha, 1998, str.326

Rozvíjení poznání v mateřské škole – M.Minaříková, M.Pivodová, Naše vojsko, Praha 1987,
str.148

Jazyková výchova v mateřské škole I. – M.Minaříková, J.Cardová, H.Švandová , Naše
vojsko, Praha 1987, str.171

Jazyková výchova v mateřské škole II. – PhDr.J.Cardová, PaeDr.H.Švandová , Naše vojsko,
Praha 1988, str.115

Rozvíjení základních matematických představ v mateřské škole, J.Křížková,
L.Mruškovičová, Naše vojsko, Praha 1988, str. 145

Mravní výchova v mateřské škole – PhDr. A.Keřková, A.Palatinová, Naše vojsko, Praha
1989, str. 182

Pracovní výchova v mateřské škole – M.Zátopková, A.Malkusová, Naše vojsko, Praha 1989,
str.144

Výtvarná výchova v mateřské škole – PaeDr.V.Jakoubková, J.Packová, J.Pejšová – Naše
vojsko, Praha 1988, str.272

Hudební výchova v mateřské škole – PhDr. K.Strnadová, J.Zezula – Naše vojsko, Praha
1988, str.187

Literární výchova v mateřské škole – PhDr. K.Strnadová, E.Bičišťová, E.Veberová, Naše
vojsko, Praha 1989, str. 163

Příloha č.12

Koncepční struktura vzdělávacího obsahu a vzdělávacích oblastí metodického materiálu K orientaci výchovy, k programu a stylu práce v předškolních zařízeních (1990)

Vzdělávací obsah	Dílčí vzdělávací oblasti
Rozvoj citový, mravní a sociální.	1. city a sociální chování,
Rozvoj citového zdraví a zdatnosti.	2. sebeobslužné dovednosti, hygienické návyky, ochrana zdraví, bezpečnost dětí,
Rozvoj estetického vnímání a vyjadřování.	3. řeč a komunikativní dovednosti,
Rozvoj poznávacích procesů, poznatků a řeči.	4. orientace dítěte v prostředí,
Rozvoj praktických dovedností a návyků.	5. tělovýchovné činnosti,
	6. manipulační a technické dovednosti a činnosti,
	7. estetické činnosti – výtvarné, hudební, slovesné,
	8. dramatizující činnosti.

Příloha č.13

Nové pedagogické pojmosloví:

POJEM KURIKULUM

Akademický slovník cizích slov, Akademia Praha 1995

Kurikulum = životopis, curriculum vitae

Průcha – Walterová-Mareš.: Pedagogický slovník. Portál. Praha 1998

Angl. Curriculum.

Rozlišují se tři základní významy pojmu:

- (1) Vzdělávací program, projekt, plán
- (2) Průběh studia a jeho obsah
- (3) Obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech

Pojem je v naší pedagogice nový, v zahraničí jeden z nejfrekventovanějších. Jeho zavedení má význam pro komplexní řešení cílů, obsahu, strategií a metod, způsobů organizace a hodnocení školního vzdělávání. Tyto problémy byly vztahovány v ČR k termínům → *učební osnovy* → *učební plány* → *obsah vzdělávání* → *učivo*, které však neposkytují komplexní význam pojmu kurikulum. Kurikulum existuje v různých rovinách:

1. zamýšlené, plánovité,
2. realizované ve školním prostředí,
3. osvojené žáky.

Rozlišuje se → *formální kurikulum* → *neformální kurikulum* → *skryté kurikulum* → *vzdělávací program*.

Walterová, E.: Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě. Brno, MU, 1994.

Kurikulum – nejčastěji označuje vzdělávací program (cíl, obsah, organizace, realizace vzdělávání, hodnocení výsledků) nebo průběh studia (strategie, metody vzdělávání) a také veškerou zkušenost získanou ve škole (vzdělávací cíle, obsah činnosti ve třídě, vztahy mezi učiteli a dětmi i další faktory, které ovlivňují konkrétní situaci.

Kurikulum zahrnuje komplex problémů, vztahujících se k řešení otázek, „proč, koho, v čem, jak, kdy, za jakých podmínek a s jakými očekávanými efekty vzdělávat.

POJEM EDUKACE

Akademický slovník cizích slov, Akademia Praha 1995

edukace – výchova, vzdělávání

Průcha – Walterová-Mareš, Pedagogický slovník. Portál. Praha 1998

- (1) V nejobecnějším významu označuje jakékoli situace za účasti lidských subjektů nebo zvířat, při nichž probíhá nějaký → tj. dochází k nějakému druhu učení.
- (2) Edukací je tedy např. vysokoškolské studium stejně jako výcvik služebních psů.
- (2) Ve filozofii výchovy znamená edukace proces celkové → výchovy vztahující se jen na člověka a termín je tu odvozován, z lat. *Educatio* (vychovávání). Edukace se tu považuje za celkové a celoživotní rozvíjení osobnosti člověka působením formálních (školských) výchovných institucí i neformálních (rodina aj.) prostředí.
- (3) V obecné pedagogice a didaktice se výraz edukace používá jako synonymum. Termínu vzdělávání, resp. Výchovně-vzdělávací proces a jako vhodný ekvivalent angl. *Eduction*, slov. *Edukácia*. V tomto významu se vztahuje k prostředí školy, kde probíhají procesy → řízeného učení.

Teorii edukace ve zmíněných významech se zabývá → *edukologie* → učení → vzdělání (vzdělávání)

(Lit.: Průcha, J.: *Moderní pedagogika*. Praha. Portál, 1997.)

POJEM KOMPETENCE

Akademický slovník cizích slov, Akademia Praha 1995

Kompetence:

- (1) rozsah působnosti n. činnosti, souhrn oprávnění a povinnosti svěřených právní normou urč. orgánu n. organizaci, příslušnost po odborné n. věcné stránce, funkční n. služební pravomoc (op. Inkompetence),
- (2) a lingv. (v generativní gramatice) soustava jazykových pravidel vlastní mluvčímu (i posluchači), která je předpokladem pro vznik konkrétního jazykového projevu.

Průcha – Walterová-Mareš, :Pedagogický slovník. Portál. Praha 1998

Kompetence → *komunikační kompetence* → *kompetence učitele* → *kompetence žáka*

Komunikační kompetence – soubor jazykových znalostí a dovedností umožňujících mluvčímu realizovat různé komunikační potřeby, a to přiměřeně k situaci, charakteristikám posluchačů aj. Zahnuje též uplatňování sociokulturních pravidel komunikace (tzv. řečová etiketa). Je složkou výuky → *materšského jazyka* → *cizího jazyka* → *psycholingvistika*

Kompetence učitele – Soubor profesních dovedností a dispozic, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání. Existují četné pokusy o vymezení kompetencí učitele, snažíci se je sblížit s obsahem přípravy budoucích učitelů na pedagogických a jiných fakultách. Jsou to jen kompetence (znalosti a dovednosti) vztahující se k obsahové složce výkonu profese („znalost předmětu“), ale dnes jsou zdůrazňovány zvláště komunikativní, řídicí, diagnostické aj. kompetence. Výzkumy dokládají (v ČR i zahraničí), že žádná dosavadní vysokoškolská příprava učitelů nepokrývá v úplnosti žádoucí soubor učitelských kompetencí → *učitel* → *učitelské povolání* → *začínající učitel*

(Lit.: Průcha, J.: *Moderní pedagogika. Praha. Portál, 1997.*)

Kompetence žáka – Termín uplatňovaný nyní v kurikulárních dokumentech v ČR a v zahraničí snažíci se postihnout, že cílem školního vzdělávání mladé generace není jen osvojení poznatků a dovedností, ale i vytváření způsobilostí přesahujících do mimoškolního prostředí. Ve → *standardu základního vzdělávání* jsou kompetence žáka vymezovány jakožto „způsobilost žáků demonstrovat kvalitu získaného vzdělání v poznávacích i praktických

situacích“. Ve → *Vzdělávacím programu Základní škola* jsou konkrétněji vymezovány základní druhy kompetencí jakožto „způsobilosti, které si žák trvale osvojí a je připraven je uplatňovat v dalším vzdělávání i v životě mimo školu“. Jsou to: elementární a specifické kompetence, tvořící základ celkové vzdělanosti žáků (např. vyhledávání informací v různých zdrojích), sociální a komunikativní kompetence (např. naslouchání, spolupráce aj.). Základním problémem u nás i v zahraničí zůstává v této oblasti to, jak uzpůsobit obsah a formy školního vzdělávání tak, aby požadované kompetence žáci opravdu získali. → *národní kurikulum* → *obsah vzdělávání*

POJEM EVALUACE

Akademický slovník cizích slov, Akademia Praha 1995

Evaluace, evalvace = vyhodnocení, práv. určení hodnoty, ocenění, odhad

Průcha – Walterová - Mareš., Pedagogický slovník. Portál. Praha 1998

Evaluace vzdělávání → *pedagogická evaluace*

Pedagogická evaluace – ve vědecké terminologii má „evaluace“ obecný význam „hodnocení“. V pedagogice znamená zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat charakterizujících stav, kvalitu, efektivnost vzdělávací soustavy. Zhrnuje zvl. → hodnocení vzdělávacích procesů → hodnocení vzdělávacích projektů → hodnocení vzdělávacích výsledků → hodnocení učebnic aj. Má důležitou roli pro korekce a inovace vzdělávací soustavy, pro strategie plánování jejího rozvoje aj. Opírá se o rozsáhlou vědeckou základnu. → *edukometrie* → *efektivnost vzdělávání* → *IEA*

(Lit.: *Průcha, J.: Pedagogická evaluace. Brno, CDVUMU, 1996*)

V souvislosti se změnami vzdělávacích strategií a obsahů došlo nejenom ke zrodu nové pedagogické terminologie, ale současně došlo i k ústupu některých pojmů dříve často používaných v koncepčních materiálech. Jde převážně o pojmy: úkol, učivo, výchovné složky, úloha učitelky, plán. Nejenom pedagogická praxe, ale i konfrontace se zahraničím ukázala, že tyto pojmy nevystihují zcela přesně obsah předškolního vzdělávání.

Příloha č. 14

Dotazník pro ředitelky MŠ

MŠ: a) počet MŠ rok začátku
 b) celkový počet dětí na škole
 c) průměrný počet dětí na třídu

Stupeň pedagogického zpevu na škole:
 a) počet pedagogů na škole
 b) dotazník učitelů (včetně)

Dotazník učitelů:

učitelka	úroveň pedagogického zpevu	počet pedagogů
<input type="checkbox"/> uč		
<input type="checkbox"/> VPS		
<input type="checkbox"/> VO		
<input type="checkbox"/> VS B		
<input type="checkbox"/> VS M		

Skupení dětí v skupině vs. třídy:
 všechny třídy homogenní
 všechny třídy heterogenní
 všechny třídy homogenní a heterogenní

Právní forma organizace:
 samostatný právní subjekt
 podřízená organizace MŠ
 MŠ jako součást ZŠ
 jiná forma organizace

Úroveň MŠ:
 dětská MŠ
 mateřská MŠ
 základní MŠ
 střední MŠ

Od jakého roku působíte v MŠ PV:

Účast na školení:
 nepřítomná
 účast na školení
 účast na školení v rámci MŠ
 účast na školení v rámci ZŠ
 účast na školení v rámci VO
 účast na školení v rámci VS

DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ - ŘEDITELKY MŠ

Vážená paní ředitelko,

obracím se na Vás s prosbou o zamyšlení nad otázkami vztahujícími se k problematice plánování.

Otázky mého dotazníku směřují k identifikaci forem přístupů při vytváření školního vzdělávacího programu, k mapování možností jeho strukturalizace, odhalení problematických oblastí na cestě k vlastnímu vzdělávacího programu a možnostem jeho realizace a hodnocení v praxi mateřské školy.

Výsledky mého dotazníkového šetření budou využity výhradně k diplomové práci, zjištěné údaje nebudou nikterak zneužity.

Velice děkuji za čas, který jste věnovala k vyplnění tohoto dotazníku.

Způsob vyplnění:

do rámečků - číselné údaje číselně, ostatní křížkem, otevřené odpovědi písemnou formou

1. MŠ:
- a) počet tříd:
 - b) celkový počet dětí na škole:
 - c) průměrný počet dětí na třídu:

věk ředitelky

--

2. Skladba pedagogického sboru na škole:

- a) počet pedagogů na škole:

--

- b) dosažený stupeň vzdělání:

ředitelka:

<input type="checkbox"/>	SŠ
<input type="checkbox"/>	SPgŠ
<input type="checkbox"/>	VOŠ
<input type="checkbox"/>	VŠ Bc
<input type="checkbox"/>	VŠ Mgr

učitelky:

stupeň vzdělání	počet pededagogů
SŠ	
SPgŠ	
VOŠ	
VŠ Bc	
VŠ Mgr	

3. Složení dětské skupiny ve třídách:

- všechny třídy homogenní
- všechny třídy heterogenní
- kombinace homogenních a heterogenních tříd

4. Právní forma organizace:

- samostatný právní subjekt, od roku:
- odloučené pracoviště MŠ
- MŠ jako součást ZŠ
- jiná forma (konkretizujte):

--

5. Druh MŠ:

- běžná MŠ
- speciální MŠ
- alternativní MŠ
- církevní MŠ

6. Od jakého roku pracujete s RVP PV:

--

7. Máte na MŠ:

- vypracovaný ŠVP, od jakého roku:
- rozpracovaný ŠVP, od jakého roku:
- nemáme vypracovaný ani rozpracovaný ŠVP
- převzali jsme již vypracovaný ŠVP
- jiná možnost(konkretizujte):

8. Jaké výchozí materiály byly použity (budou použity) při tvorbě ŠVP:

- RVP PV
 časově tématické plány

alternativní vzdělávací systémy

- M. Montessori
 Waldorfský vzděl. systém
 Začít spolu

novodobé vzděl. programy

- Zdravá mateřská škola
 Kurikulum podpory zdraví
 Jaro, Léto, Podzim, Zima

Jiné programové materiály, uveďte:

využitá odborná literatura, uveďte jaká:

inspirace jiným ŠVP, uveďte zdroj:

9. Uveďte pracovní název ŠVP, způsob jeho označení či pojmenování (je-li specifikováno)

10. K jakým specifickým podmínkám školy bylo (bude) třeba přihlídnout při tvorbě ŠVP (místní podmínky, regionální podmínky, potřeby dětí, požadavky rodičů apod.):

11. Jakou jste zvolili (budete volit) formu seznamování s problematikou rámcového plánování:

- účast na seminářích v rámci DVPP
 samostudium
 společná diskuse v rámci školy
 jiná forma (uveďte)

12. Co považujete za nejvýznamnější vzhledem k zachování autonomie školy (čím si myslíte, že se vaše MŠ odlišuje od ostatních, profilace, nadstandartní aktivity, vzdělávací nabídka, apod.)

13. Jakou jste zvolili (budete volit) formu ŠVP:

- projekt
 jeden komplexní dokument zahrnující i TVP
 základní materiál + TVP + speciální přílohy
uveďte jaké:

jiná forma (uveďte):

14. Jaké volíte plánovací strategie:

- nezávislé vzdělávací tématické bloky
 uzařená témata + podtémata
 společný školní projekt
 nezávislé třídní projekty
 jiné formy plánů, plánovacích strategií (konkretizujte)

15. Jaká byla míra účasti jednotlivých členů pedagogického týmu na vzniku ŠVP:

- ŠVP zpracovala ředitelka, učitelky jej přijaly bez výhrad
 ŠVP zpracovala z větší části ředitelka, učitelky jej připomínkovaly
 ŠVP jsme zpracovávali společně jako celý tým
 na ŠVP spolupracovala ředitelka jen s některými členy pedagogického sboru
 na ŠVP pracovaly z větší části učitelky, ředitelka jej pouze připomínkovala
 na ŠVP pracovaly pouze učitelky bez účasti ředitelky
 na škole jsme ŠVP nevytvářeli, upravili jsme převzatý program od jiného týmu
 na škole jsme ŠVP nevytvářeli, celý jsme jej převzali od jiného ped. týmu
 jiná míra účasti či spolupráce (konkretizujte):

16. Uveďte, k jakým konkrétním změnám bylo potřeba přistoupit v důsledku se zaváděním a naplňováním ŠVP do praxe:

17. Jaké problematické oblasti se objevily při zpracování ŠVP (ohodnoťte pomocí škály formou x):

OBLAST	hodnotící škála			
	velmi obtížná	obtížná	s mírnými obtížemi	bez obtíží
pedagogická				
ekonomická				
materiální				
evaluační				
organizační				
hygienická				
provozní				
jiná oblast (uveďte)				

18. Jaké nadstandardní aktivity nabízíte a kdo je zajišťuje (agentura, učitelky, rodiče ...): (označte x)

druh aktivity, kroužek speciální péče apod	učitelky	agentura	rodiče	jiný partner

19. Máte na škole vytvořena evaluační kritéria? Uveďte jaká:

20. Jaké vypracováváte záznamy v souvislosti s evaluací dítěte:

- individuální záznamy o každém dítěti
- třídní hodnocení dětí
- skupinové záznamy
- jiná forma záznamů (konkretizujte)

21. Jaká periodičta evaluace na úrovni pedagog x dítě se vám jeví v praxi dostačující:

- denní hodnocení
- týdenní hodnocení
- měsíční hodnocení
- 1/4 letní hodnocení
- 1/2 roční hodnocení
- jiná perioda hodnocení (konkretizujte):

22. Jaké metody hodnocení na úrovni pedagog x dítě uplatňujete v praxi (konkretizujte):

23. Jakou formou nejčastěji analyzujete příčiny nedostatků, vyvozujete závěry a zpět je aplikujete do praxe:

- písemnou formou
- ústní formou
- jiná forma analýzy (konkretizujte):

24. Na jaké úrovni nejčastěji analyzujete příčiny nedostatků, vyvozujete závěry a zpět je aplikujete do praxe:

(ohodnoťte oznámkováním číselnou škálou 1-2-3-4-5, podle toho, jaký význam přikládáte jednotlivým úrovním analýzy, čím vyšší číslo, tím větší důležitost přikládáte)

	1	2	3	4	5
učitelka x učitelka na třídě					
učitelky na třídě x ředitelka					
celý pedagogický sbor					
učitelky na třídě x rodiče					
jiná úroveň analýzy (konkretizujte a ohodnoťte):					

25. Jaký počet přítomných dětí na třídě považujete za optimální vzhledem k individualizaci vzdělávací práce:

DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ - ŘEDITELKY MŠ

Vážená paní ředitelko,

obracím se na Vás s prosbou o zamýšlení nad otázkami vztahujícími se k problematice plánování.

Otázky mého dotazníku směřují k identifikaci forem přístupů při vytváření školního vzdělávacího programu, k mapování možností jeho strukturalizace, odhalení problematických oblastí na cestě k vlastnímu vzdělávacího programu a možnostem jeho realizace a hodnocení v praxi mateřské školy.

Výsledky mého dotazníkového šetření budou využity výhradně k diplomové práci, zjištěné údaje nebudou nikterak zneužity.

Velice děkuji za čas, který jste věnovala k vyplnění tohoto dotazníku.

Způsob vyplnění:

do rámečků - číselné údaje číselně, ostatní křížkem, otevřené odpovědi písemnou formou

1. MŠ: a) počet tříd: **věk ředitelky**
b) celkový počet dětí na škole:
c) průměrný počet dětí na třídu:

2. Skladba pedagogického sboru na škole:

a) počet pedagogů na škole:

b) dosažený stupeň vzdělání:

ředitelka: SŠ
 SPgŠ
 VOŠ
 VŠ Bc
 VŠ Mgr

učitelky:

stupeň vzdělání	počet pededagogů
SŠ	1
SPgŠ	5
VOŠ	
VŠ Bc	
VŠ Mgr	1

3. Složení dětské skupiny ve třídách:

všechny třídy homogenní
 všechny třídy heterogenní
 kombinace homogenních a heterogenních tříd

4. Právní forma organizace:

samostatný právní subjekt, od roku:
 odloučené pracoviště MŠ
 MŠ jako součást ZŠ
 jiná forma (konkretizujte):

5. Druh MŠ:

běžná MŠ
 speciální MŠ
 alternativní MŠ
 církevní MŠ

6. Od jakého roku pracujete s RVP PV:

7. Máte na MŠ:

vypracovaný ŠVP, od jakého roku:
 rozpracovaný ŠVP, od jakého roku:
 nemáme vypracovaný ani rozpracovaný ŠVP
 převzali jsme již vypracovaný ŠVP
 jiná možnost(konkretizujte):

8. Jaké výchozí materiály byly použity (budou použity) při tvorbě ŠVP:

- RVP PV
 časové tématické plány

alternativní vzdělávací systémy

- M. Montessori
 Waldorfský vzděl. systém
 Začít spolu

novodobé vzděl. programy

- Zdravá mateřská škola
 Kurikulum podpory zdraví
 Jaro, Léto, Podzim, Zima

Jiné programové materiály, uveďte:

využitá odborná literatura, uveďte jaká:

inspirace jiným ŠVP, uveďte zdroj:

9. Uveďte pracovní název ŠVP, způsob jeho označení či pojmenování (je-li specifikováno)

Svět očima dětí

10. K jakým specifickým podmínkám školy bylo(bude) třeba přihlídnout při tvorbě ŠVP (místní podmínky, regionální podmínky, potřeby dětí, požadavky rodičů apod.):

využití výhodného položení MŠ pod Petřínem, tradice, historie školy, zaměření na TV činnosti, požadavky rodičů

11. Jakou jste zvolili (budete volit) formu seznamování s problematikou rámcového plánování:

- účast na seminářích v rámci DVPP
 samostudium
 společná diskuse v rámci školy
 jiná forma (uveďte)

12. Co považujete za nejvýznamnější vzhledem k zachování autonomie školy (čím si myslíte, že se vaše MŠ odlišuje od ostatních, profílace, nadstandardní aktivity, vzdělávací nabídka, apod.)

rozšířená nabídka pohybových aktivit, velká zahrada s bazénem, spolupráce s FTVS

13. Jakou jste zvolili (budete volit) formu ŠVP:

- projekt
 jeden komplexní dokument zahrnující i TVP
 základní materiál + TVP + speciální přílohy (např. adaptační plán, spolupráce se ZŠ apod.)
uveďte jaké: adaptace, bezpečnostní pravidla, komunikační dovednosti učitelky
 jiná forma (uveďte):

14. Jaké volíte plánovací strategie:

- nezávislé vzdělávací tématické bloky
 uzařená témata + podtémata
 společný školní projekt
 nezávislé třídní projekty
 jiné formy plánů, plánovacích strategií (konkretizujte)

15. Jaká byla míra účasti jednotlivých členů pedagogického týmu na vzniku ŠVP:

- ŠVP zpracovala ředitelka, učitelky jej přijaly bez výhrad
 ŠVP zpracovala z větší části ředitelka, učitelky jej připomínkovaly
 ŠVP jsme zpracovávali společně jako celý tým
 na ŠVP spolupracovala ředitelka jen s některými členy pedagogického sboru
 na ŠVP pracovaly z větší části učitelky, ředitelka jej pouze připomínkovala
 na ŠVP pracovaly pouze učitelky bez účasti ředitelky
 na škole jsme ŠVP nevytvářeli, upravili jsme převzatý program od jiného týmu
 na škole jsme ŠVP nevytvářeli, celý jsme jej převzali od jiného ped.týmu
 jiná míra účasti či spolupráce (konkretizujte):

16. Uveďte, k jakým konkrétním změnám bylo potřeba přistoupit v důsledku se zaváděním a naplňováním ŠVP do praxe:
nedošlo

17. Jaké problematické oblasti se objevily při zpracování ŠVP (ohodnotte pomocí škály formou x):

OBLAST	hodnotící škála			
	velmi obtížná	obtížná	s mírnými obtížemi	bez obtíží
pedagogická				x
ekonomická				x
materiální			x	
evaluační		x		
organizační			x	
hygienická			x	
provozní			x	
jiná oblast (uveďte)				

18. Jaké nadstandartní aktivity nabízíte a kdo je zajišťuje (agentura, učitelky, rodiče ...):
(označte x)

druh aktivity, kroužek speciální péče apod	učitelky	agentura	rodiče	jiný partner
plavání				FTVS Tyršův dvůr
angličtina		AVIS		
VV kroužek	x			
TV kroužek	x			
rockenroll		x		
flétna	x			

19. Máte na škole vytvořena evaluační kritéria? Uveďte jaká: ano
 dodržování řádu MŠ, respektování postavení všech dětí, nezatěžování dětí spěchem a chvatem
 získávání samostatnosti, rozvoj osobnosti dítěte a schopnosti učení

20. Jaké vypracováváte záznamy v souvislosti s evaluační dítěte:

- individuální záznamy o každém dítěti
 třídní hodnocení dětí
 skupinové záznamy
 jiná forma záznamů (konkretizujte)

21. Jaká periodičita evaluace na úrovni pedagog x dítě se vám jeví v praxi dostačující:

- denní hodnocení
- týdenní hodnocení
- měsíční hodnocení
- 1/4 letní hodnocení
- 1/2 roční hodnocení
- jiná perioda hodnocení (konkretizujte):

22. Jaké metody hodnocení na úrovni pedagog x dítě uplatňujete v praxi

(konkretizujte):

pozorování, rozhovor, analýza výchovného působení (rozbor prací dětí - kresba, malba, prac. listy)
rodinná anamnéza (poradit rodičům s výchovným působením), sebehodnocení dětí navzájem

23. Jakou formou nejčastěji analyzujete příčiny nedostatků, vyvozujete závěry a zpět je aplikujete do praxe:

- písemnou formou
- ústní formou
- jiná forma analýzy (konkretizujte):

24. Na jaké úrovni nejčastěji analyzujete příčiny nedostatků, vyvozujete závěry a zpět je aplikujete do praxe:

(ohodnoťte oznámkováním číselnou škálou 1-2-3-4-5, podle toho, jaký význam přikládáte jednotlivým úrovním analýzy, čím vyšší číslo, tím větší důležitost přikládáte)

	1	2	3	4	5
učitelka x učitelka na třídě					5
učitelky na třídě x ředitelka	1				
celý pedagogický sbor					5
učitelky na třídě x rodiče		2			
jiná úroveň analýzy (konkretizujte a ohodnoťte):					

25. Jaký počet přítomných dětí na třídě považujete za optimální vzhledem k individualizaci vzdělávací práce:

Příloha č. 15

Dotazník pro učitelku MŠ

Vážené kolegyně,

dotazník je určen k získání informací

o vaší práci s ICT v MŠ.

Dotazník obsahuje otázky, které se týkají vaší práce s ICT v MŠ.

Dotazník je určen k získání informací o vaší práci s ICT v MŠ.

Všechny údaje, které poskytnete, budou použity pouze pro účely výzkumu.

Dotazník je určen k získání informací

o vaší práci s ICT v MŠ.

Děkujeme vám za spolupráci.

1. Kde jste ukončila studium (učitelství) a jak dlouho jste učitelkou v MŠ?

1.1. Kde?

1.2. Jak dlouho?

1.3. Jak dlouho?

1.4. Kde?

2. Jaké výukové materiály byly tvořeny (vlastní, počítač) při tvorbě ŠVP?

2.1. Vše

2.2. Částečně (části plány)

2.3. Alternativně (včetně počítačových materiálů)

2.4. Vlastní výukové materiály

2.5. Vlastní výukové materiály

2.6. Částečně (části plány)

2.7. Alternativně (včetně počítačových materiálů)

2.8. Vlastní výukové materiály

2.9. Vlastní výukové materiály

2.10. Vlastní výukové materiály

2.11. Vlastní výukové materiály

2.12. Vlastní výukové materiály

2.13. Vlastní výukové materiály

2.14. Vlastní výukové materiály

2.15. Vlastní výukové materiály

2.16. Vlastní výukové materiály

2.17. Vlastní výukové materiály

2.18. Vlastní výukové materiály

2.19. Vlastní výukové materiály

2.20. Vlastní výukové materiály

3. Jaké máte zkušenosti s využitím ICT?

3.1. Mám zkušenosti s využitím ICT.

3.2. Mám zkušenosti s využitím ICT.

3.3. Mám zkušenosti s využitím ICT.

3.4. Mám zkušenosti s využitím ICT.

3.5. Mám zkušenosti s využitím ICT.

3.6. Mám zkušenosti s využitím ICT.

3.7. Mám zkušenosti s využitím ICT.

3.8. Mám zkušenosti s využitím ICT.

3.9. Mám zkušenosti s využitím ICT.

3.10. Mám zkušenosti s využitím ICT.

DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ - UČITELKY MŠ

Vážená paní učitelko,

obracím se na Vás s prosbou o zamyšlení nad otázkami vztahujícími se k problematice plánování.

Otázky mého dotazníku směřují k identifikaci forem přístupů při vytváření školního vzdělávacího programu, k mapování možností jeho strukturalizace, odhalení problematických oblastí na cestě k vlastnímu vzdělávacímu programu a možnostem jeho realizace a hodnocení v praxi mateřské školy.

Výsledky mého dotazníkového šetření budou využity výhradně k diplomové práci, zjištěné údaje nebudou nikterak zneužity.

Velice Vám děkuji za čas, který jste věnovala k vyplnění tohoto dotazníku.

Jaromíra Pavlíčková

1. Myslíte si, že jste měla (máte) dostatečný prostor pro zapojení do tvorby ŠVP:

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne

2. Jaké výchozí materiály byly použity (budou použity) při tvorbě ŠVP:

- RVP PV
- časově tématické plány
- alternativní vzdělávací systémy M. Montessori
 - Waldorfský vzděl. systém
 - Začít spolu
- novodobé vzděl. programy Zdravá mateřská škola
 - Kurikulum podpory zdraví
 - Jaro, Léto, Podzim, Zima
- jiné programové materiály, uveďte jaké:

- využitá odborná literatura, uveďte jaká:

- inspirace jiným ŠVP, uveďte zdroj:

3. Označte míru Vaší spolupráce na ŠVP:

- ŠVP zpracovala ředitelka, měla jsem možnost jej pouze přijmout bez výhrad
- ŠVP zpracovala z větší části ředitelka, měla jsem možnost jej připomínkovat
- ŠVP jsme zpracovávali společně jako celý tým
- na ŠVP spolupracovala ředitelka jen s některými členy pedagogického sboru
- na ŠVP pracovaly z větší části učitelky, ředitelka jej pouze připomínkovala
- na ŠVP pracovaly pouze učitelky bez účasti ředitelky
- na škole jsme ŠVP nevytvářeli, upravili jsme převzatý program od jiného týmu
- na škole jsme ŠVP nevytvářeli, celý jsme jej převzali od jiného ped. týmu
- jiná míra účasti či spolupráce (konkretizujte):

4. Máte pocit, že jste se dostatečně zapojila (zapojujete) do tvorby ŠVP:

- ano
- spíše ano
- spíše v menší míře
- nezapojila jsem se (nezapojuji se)

5. V případě, že jste se aktivně zapojila do tvorby ŠVP, pokuste se konkretizovat proč a v jaké oblasti nejvíce:

6. Jaké problematické oblasti se objevily při zpracování ŠVP (ohodnoťte pomocí škály formou x):

OBLAST	ohodnotící škála			
	velmi obtížná	obtížná	s mírnými obtížemi	bez obtíží
pedagogická				
ekonomická				
materiální				
evaluační				
organizační				
hygienická				
provozní				
jiná oblast (uveďte)				

7. Uveďte, k jakým konkrétním změnám bylo potřeba přistoupit ve Vaší MŠ v důsledku se zaváděním a naplňováním ŠVP do praxe:

8. Jakou nabízíte v programu nadstandardní nabídku (kroužky, aktivity, special. péči apod.) - vypište:

9. Co Vám bránilo (brání) k většímu zapojení do tvorby ŠVP:

- nic mi nebrání, zapojuji se dostatečně
- teoretické znalosti
- pedagogická zkušenost

- pracovní vytížení
- rodinné problémy
- pracovní kolektiv
- ředitelka
- jiné zábrany (konkretizujte).

10. Myslíte si, že zpracovat ŠVP je:

- v největší míře povinnost ředitelky
- z větší míry povinnost ředitelky, z menší učitelek
- povinností celého pedagogického sboru (stejnou mírou učitele + ředitelky)
- z větší části povinností pedagogického sboru, z menší ředitelky
- pouze povinností pedagogického sboru bez účasti ředitelky
- jiná možnost (konkretizujte)

11. V jaké míře se do zpracování ŠVP zapojují rodiče:

- vůbec se nezapojují, neprojevují o zapojení zájem
- mají dílčí připomínky, na které je brán při zpracování zřetel
- nemají možnost zapojit se do tvorby ŠVP
- aktivně se zapojují do tvorby ŠVP, projevují zájem o tuto problematiku
- jiná forma spolupráce ze strany rodičů (konkretizujte)

12. Jak jsou na Vaší MŠ rodiče seznamováni s obsahem ŠVP:

Konkretizujte:

13. Jak jsou rodiče na Vaší škole seznamováni s výsledky evaluace projevů dětí

Konkretizujte:

14. Jaké volíte plánovací strategie:

- nezávislé vzdělávací tématické bloky
- uzařená témata + podtémata
- společný školní projekt
- nezávislé třídní projekty
- jiné formy plánů, plánovacích strategií (konkretizujte)

15. Jaká periodičita evaluace na úrovni pedagog x dítě se vám jeví v praxi dostačující:

- denní hodnocení
- týdenní hodnocení
- měsíční hodnocení
- 1/4 letní hodnocení
- 1/2 roční hodnocení
- jiná perioda hodnocení

16. Jaké vypracováváte záznamy v souvislosti s evaluací dítěte:

- individuální záznamy o každém dítěti
- třídní hodnocení dětí
- skupinové záznamy
- jiná forma záznamů (konkretizujte)

17. Mají rodiče zájem o informace o projevech a výsledcích dítěte v MŠ, jak jej projevují, co a kdy je nejvíce zajímá, v kterém období docházky apod.:

Konkretizujte:

18. Jak si představujete ideálně zpracovaný ŠVP?

DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ - UČITELKY MŠ

Vážená paní učitelko,
obracím se na Vás s prosbou o zamyšlení nad otázkami vztahujícími se k problematice plánování. Otázky mého dotazníku směřují k identifikaci forem přístupů při vytváření školního vzdělávacího programu, k mapování možností jeho strukturalizace, odhalení problematických oblastí na cestě k vlastnímu vzděl. Programu a možnostem jeho realizace a hodnocení v praxi mateřské školy. Výsledky mého dotazníkového šetření budou využity výhradně k diplomové práci, zjištěné údaje nebudou nikterak zneužity.

Po vyplnění dotazník přeložte a přelepte přiloženou samolepkou, aby byla zajištěna anonymita. Velice děkuji za čas, který jste věnovala k vyplnění tohoto dotazníku.

Jaromíra Pavličková

1. Myslíte si, že jste měla (máte) dostatečný prostor pro zapojení do tvorby ŠVP:

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne

2. Jaké výchozí materiály byly použity (budou použity) při tvorbě ŠVP:

- RVP PV
- časově tématické plány
- alternativní vzdělávací systémy M.Montessori
- Waldorfský vzděl. systém
- Začít spolu
- novodobé vzděl. programy Zdravá mateřská škola
- Kurikulum podpory zdraví
- Jaro, Léto, Podzim, Zima
- jiné programové materiály, uveďte jaké:

využitá odborná literatura, uveďte jaká:

inspirace jiným ŠVP, uveďte zdroj:

3. Označte míru Vaší spolupráce na ŠVP:

- ŠVP zpracovala ředitelka, měla jsem možnost jej pouze přijmout bez výhrad
- ŠVP zpracovala z větší části ředitelka, měla jsem možnost jej připomínkovat
- ŠVP jsme zpracovávali společně jako celý tým
- na ŠVP spolupracovala ředitelka jen s některými členy pedagogického sboru
- na ŠVP pracovaly z větší části učitelky, ředitelka jej pouze připomínkovala
- na ŠVP pracovaly pouze učitelky bez účasti ředitelky
- na škole jsme ŠVP nevytvářeli, upravili jsme převzatý program od jiného týmu
- na škole jsme ŠVP nevytvářeli, celý jsme jej převzali od jiného ped.týmu
- jiná míra účasti či spolupráce (konkretizujte):

4. Máte pocit, že jste se dostatečně zapojila (zapojujete) do tvorby ŠVP:

- ano
- spíše ano
- spíše v menší míře
- nezapojila jsem se (nezapojuji se)

5. V případě, že jste se aktivně zapojila do tvorby ŠVP, pokuste se konkretizovat proč a v jaké oblasti nejvíce:

tematické okruhy

6. Jaké problematické oblasti se objevily při zpracování ŠVP (ohodnoťte pomocí škály formou x):

OBLAST	hodnotící škála			
	velmi obtížná	obtížná	s mírnými obtížemi	bez obtíží
pedagogická		X		
ekonomická			X	
materiální				X
evaluační	X			
organizační				X
hygienická				X
provozní				X
jiná oblast (uveďte)				

7. Uveďte, k jakým konkrétním změnám bylo potřeba přistoupit ve Vaší MŠ v důsledku se zaváděním a naplňováním ŠVP do praxe:

větší spolupráce s rodiči

8. Jakou nabízíte v programu nadstandardní nabídku (kroužky, aktivity, special. péči apod.) - vyplšte:

*angličtina
Flečna
Tanečky
Acrobic*

9. Co Vám bránilo (brání) k většímu zapojení do tvorby ŠVP:

- nic mi nebrání, zapojuji se dostatečně
- teoretické znalosti
- pedagogická zkušenost

- pracovní vytížení
- rodinné problémy
- pracovní kolektiv
- ředitelka
- jiné zábrany (konkretizujte).

10. Myslíte si, že zpracovat ŠVP je:

- v největší míře povinnost ředitelky
- z větší míry povinnost ředitelky, z menší učitelé
- povinností celého pedagogického sboru (stejnou mírou učitele + ředitelky)
- z větší části povinností pedagogického sboru, z menší ředitelky
- pouze povinností pedagogického sboru bez účasti ředitelky
- jiná možnost (konkretizujte)

11. V jaké míře se do zpracování ŠVP zapojují rodiče:

- vůbec se nezapojují, neprojevují o zapojení zájem
- mají dílčí připomínky, na které je brán při zpracování zřetel
- nemají možnost zapojit se do tvorby ŠVP
- aktivně se zapojují do tvorby ŠVP, projevují zájem o tuto problematiku
- jiná forma spolupráce ze strany rodičů (konkretizujte)

12. Jak jsou na Vaší MŠ rodiče seznamováni s obsahem ŠVP:

Konkretizujte:

náštěnky
individuální přístup
schůzky
besídka pro rodiče

13. Jak jsou rodiče na Vaší škole seznamováni s výsledky evaluace projevů dětí

Konkretizujte:

náštěnky
konzultace

14. Jaké volíte plánovací strategie:

- nezávislé vzdělávací tématické bloky
- uzařená témata + podtémata
- společný školní projekt
- nezávislé třídní projekty
- jiné formy plánů, plánovacích strategií (konkretizujte)

15. Jaká periodita evaluace na úrovni pedagog x dítě se vám jeví v praxi dostačující:

- denní hodnocení
- týdenní hodnocení
- měsíční hodnocení *u problémovějších dětí*
- 1/4 letní hodnocení
- 1/2 roční hodnocení
- jiná perioda hodnocení

16. Jaké vypracováváte záznamy v souvislosti s evaluací dítěte:

- individuální záznamy o každém dítěti
- třídní hodnocení dětí
- skupinové záznamy
- jiná forma záznamů (konkretizujte)

17. Mají rodiče zájem o informace o projevech a výsledcích dítěte v MŠ, jak jej projevují, co a kdy je nejvíce zajímavá, v kterém období docházky apod.:

Konkretizujte:

mají zájem, reagují na konkrétní úkoly každý den, konzultují znalost před nástupem do 25

18. Jak si představujete ideálně zpracovaný ŠVP?

s přihlédnutím na možnosti školy, dát dětem dostatek impulsů k učení a však také dostatek prostoru k jejich potřebám.

Dotazník pro rodiče

Dotazník pro rodiče

Dotazník je určen pro rodiče žáků, kteří jsou účastníky projektu. Dotazník je určen pro rodiče žáků, kteří jsou účastníky projektu. Dotazník je určen pro rodiče žáků, kteří jsou účastníky projektu. Dotazník je určen pro rodiče žáků, kteří jsou účastníky projektu.

Dotazník pro rodiče

1. Dotazník je určen pro rodiče žáků, kteří jsou účastníky projektu.
 - ano
 - ne
2. Myslíte si, že je důležité, aby rodiče byli zapojeni do práce školy?
 - ano
 - ne
3. Znáte někoho, kdo je zapojen do práce školy?
 - ano
 - ne
4. Jak byste popsal/a spolupráci rodičů a učitelů?
 - velmi dobře
 - dobře
 - málo
 - vůbec ne
5. Myslíte si, že rodiče by měli být zapojeni do práce školy?
 - ano
 - ne
6. Myslíte si, že rodiče by měli být zapojeni do práce školy?
 - ano
 - ne
7. Myslíte si, že rodiče by měli být zapojeni do práce školy?
 - ano
 - ne

DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ - RODIČE

Vážení rodiče,

obracím se na Vás s prosbou o zamyšlení nad otázkami vztahujícími se k problematice plánování vzdělávací nabídky, kterou nabízí mateřská škola pro Vaše děti.

Otázky směřují k mapování možností spolupráce mezi rodiči a učitelkami MŠ.

Výsledky mého dotazníkového šetření budou využity výhradně k diplomové práci, zjištěné údaje nebudou nikterak zneužity.

Velice Vám děkuji za čas, který jste věnovala k vyplnění tohoto dotazníku.

Jaromíra Pavlíčková

1. Domníváte se, že každá MŠ musí mít zpracovaný Školní vzdělávací program?:

- ano, musí
- ne, nemusí
- je to na jejím uvážení
- nevím
- jiný názor (konkretizujte)

2. Myslíte si, že o obsahu vzdělávací nabídky v mateřské škole by měl rozhodovat: (zaškrtněte maximálně 3 možnosti)

- zcela a pouze pedagogičtí pracovníci MŠ
- pedagogičtí pracovníci MŠ ve spolupráci s rodiči
- pouze rodiče
- vzdělávací obsah by měli sestavovat odborníci z řad pedagogů, psychologů, pediatrů ..
- vzdělávací obsah by měl určovat především zřizovatel, který mat. školu financuje
- vzdělávací obsah by měl vznikat ve spolupráci mateřské školy a základní školy
- jiný názor (konkretizujte):

3. Znáte obsah Školního vzdělávacího programu vaší mateřské školy:

- ano
- ne
- částečně

4. Jakou formou jste byli s obsahem Školního vzdělávacího programu seznámeni:

Konkretizujte:

5. Máte zájem o aktivní zapojení se do tvorby Školního vzdělávacího programu na Vaší MŠ:

- nemám
- mám
- neuvažoval/a jsem o tom
- jen když budu osloven/a
- nevím, nepřemýšlel/a jsem o tom
- jiný názor (konkretizujte):

6. Měli jste /máte/ možnost se aktivně zapojovat do tvorby Školního vzdělávacího programu:

- ano
- ne
- částečně
- nemohl, protože zatím není vytvořen

7. Do jaké míry máte možnost jeho obsah ovlivňovat:

- nemám možnost ovlivňovat vzdělávací nabídku
na mé připomínky není brán zřetel
- mám možnost částečně ovlivňovat vzdělávací nabídku

- zřetel je brán jen na některé mé připomínky
- mám možnost dostatečně ovlivňovat vzdělávací nabídku, na všechny mé připomínky je brán zřetel
 - jiná možnost konkretizujte)

8. Uveďte jak nebo v které oblasti jste nejvíce ovlivnil/a obsah vzdělávání na Vaší MŠ:

10. Myslíte si, že jste o dítěti informováni dostatečně:

- ano
- ne
- informace by měly být podrobnější
- jiný názor (konkretizujte):

9. Jak jste seznamováni s projevy a výsledky Vašeho dítěte v MŠ:

11. Podle čeho jste volili právě tuto mateřskou školu pro Vaše dítě:

OSOBNÍ UDAJE (bude sloužit pouze pro statistické zpracování):	
<input type="checkbox"/> ŽENA	<input type="checkbox"/> MUŽ
VĚK:	
<input type="checkbox"/> 19 - 29	
<input type="checkbox"/> 30 - 39	
<input type="checkbox"/> 40 a více	
VZDĚLÁNÍ:	kolikátým rokem dítě navštěvuje MŠ
<input type="checkbox"/> základní	<input type="checkbox"/> prvním <input type="checkbox"/> druhým <input type="checkbox"/> třetím <input type="checkbox"/> déle
<input type="checkbox"/> středoškolské	navštěvoval tuto MŠ straší sourozenec,
<input type="checkbox"/> vysokoškolské	kolik let <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> více
<input type="checkbox"/> jiný druh vzdělání:	navštěvuje MŠ druhý sourozenec:
	<input type="checkbox"/> mladší <input type="checkbox"/> starší

DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ - RODIČE

Vážení rodiče,

obracím se na Vás s prosbou o zamyšlení nad otázkami vztahujícími se k problematice plánování vzdělávací nabídky, kterou nabízí mateřská škola pro Vaše děti.

Otázky směřují k mapování možností spolupráce mezi rodiči a učitelkami MŠ.

Výsledky mého dotazníkového šetření budou využity výhradně k diplomové práci, zjištěné údaje nebudou nikterak zneužity.

Velice Vám děkuji za čas, který jste věnovali k vyplnění tohoto dotazníku.

Jaromíra Pavlíčková

1. Domníváte se, že každá MŠ musí mít zpracovaný Školní vzdělávací program?:

- ano, musí
- ne, nemusí
- je to na jejím uvážení
- nevím
- jiný názor (konkretizujte)

2. Myslíte si, že o obsahu vzdělávací nabídky v mateřské škole by měl rozhodovat:

(zaškrtněte maximálně 3 možnosti)

- zcela a pouze pedagogičtí pracovníci MŠ
- pedagogičtí pracovníci MŠ ve spolupráci s rodiči
- pouze rodiče
- vzdělávací obsah by měli sestavovat odborníci z řad pedagogů, psychologů, pediatriů ..
- vzdělávací obsah by měl určovat především zřizovatel, který mat.školu financuje
- vzdělávací obsah by měl vznikat ve spolupráci mateřské školy a základní školy
- jiný názor (konkretizujte):

3. Znáte obsah Školního vzdělávacího programu vaší mateřské školy:

- ano
- ne
- částečně

4. Jakou formou jste byli s obsahem Školního vzdělávacího programu seznámeni:

Konkretizujte:

Základní, ale mož' ne nejlepší, dru. mda, kam se podívat

5. Máte zájem o aktivní zapojení se do tvorby Školního vzdělávacího programu na Vaší MŠ:

- nemám
- mám
- neuvažoval/a jsem o tom
- jen když budu osloven/a
- nevím, nepřemýšlel/a jsem o tom
- jiný názor (konkretizujte):

6. Měli jste /máte/ možnost se aktivně zapojovat do tvorby Školního vzdělávacího programu:

- ano
- ne
- částečně
- nemohl, protože zatím není vytvořen

7. Do jaké míry máte možnost jeho obsah ovlivňovat:

- nemám možnost ovlivňovat vzdělávací nabídku na mé připomínky není brán zřetel
- mám možnost částečně ovlivňovat vzdělávací nabídku

(obratte)

- zřetel je brán jen na některé mé připomínky
- mám možnost dostatečně ovlivňovat vzdělávací nabídku, na všechny mé připomínky je brán zřetel
 - jiná možnost konkretizujte)

8. Uveďte jak nebo v které oblasti jste nejvíce ovlivnil/a obsah vzdělávání na Vaší MŠ:

nijak

10. Myslíte si, že jste o dítěti Informování dostatečné:

- ano
- ne
- informace by měly být podrobnější
- jiný názor (konkretizujte):

9. Jak jste seznámeni s projevy a výsledky Vašeho dítěte v MŠ:

pouze na dotaz

11. Podle čeho jste volili právě tuto mateřskou školu pro Vaše dítě:

dle místa bydliště a doporučení

OSOBNÍ UDAJE (bude sloužit pouze pro statistické zpracování):	
<input checked="" type="checkbox"/> ŽENA	<input type="checkbox"/> MUŽ
VĚK: <input type="checkbox"/> 19 - 29	
<input checked="" type="checkbox"/> 30 - 39	
<input type="checkbox"/> 40 a více	
VZDĚLÁNÍ:	kolikátým rokem dítě navštěvuje MŠ
<input type="checkbox"/> základní	<input type="checkbox"/> prvním <input type="checkbox"/> druhým <input checked="" type="checkbox"/> třetím <input type="checkbox"/> déle
<input type="checkbox"/> středoškolské	navštěvoval tuto MŠ straší sourozenec,
<input checked="" type="checkbox"/> vysokoškolské	kolik let <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> více
<input type="checkbox"/> jiný druh vzdělání:	navštěvuje MŠ druhý sourozenec:
	<input checked="" type="checkbox"/> mladší <input type="checkbox"/> starší

Příloha č. 17

Příklad koncepční struktury části vzdělávacího obsahu konkrétního ŠVP – D

D)	
Vzdělávací obsah	
PODZIM	
<p><i>Naše školka – já a kamarádi.</i></p>	<p>Dítě a jeho psychika. Psychika dětí. Řeč.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vhodnou organizací a laskavým přijetím usnadnit novým dětem vstup do MŠ, • Rozvíjet komunikativní dovednosti a kultivovaný projev (básničky, říkanky, písně, pohádky). <p>Dítě a jeho tělo: Biologická oblast. Pohyb.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pomoc dětem i jejich rodičům orientovat se v novém prostředí. • Rozvíjet pohybové a manipulační dovednosti. • Osvojovat si sebeobslužné dovednosti. <p>Dítě a ten druhý. Interpersonální vztahy.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vést děti k navazování kontaktů mezi sebou. • Posilovat prosociální chování ve vztahu k druhému v dětské skupině, v rodině, ve školce. <p>Dítě a ten druhý. Interpersonální vztahy.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vytvářet vztah k místu a prostředí, ve kterém dítě žije. <p>Dítě a společnost. Sociálně kulturní oblast. Estetika.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rozvíjet schopnost žít ve společenství ostatních dětí, přizpůsobit se, spolupracovat, přináležet ke společenství ve třídě, ve škole.
<p><i>Co jsme sklídili na zahrádce (ovoce a zelenina)</i></p>	<p>Dítě a jeho psychika. Psychika dětí. Řeč.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rozvíjet řečové schopnosti a jazykové dovednosti receptivní i produktivní, vyprávění podle skutečnosti. • Rozvíjet paměť, pozornost, a představivost. • Rozvíjet smyslové vnímání. <p>Dítě a jeho tělo: Biologická oblast. Pohyb.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Osvojovat si návyky k podpoře osobní pohody i pohody prostředí <p>Dítě a ten druhý. Interpersonální vztahy.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Podporovat dětská přátelství. <p>Dítě a ten druhý. Interpersonální vztahy.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Osvojovat si jednoduché poznatky o světě a životě, o přírodě a jejich proměnách. <p>Dítě a společnost. Sociálně kulturní oblast. Estetika.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kultivovat mravní a estetické vnímání, cítění a prožívání motivované podzimní přírodou a jejími plody.

<p>Létáme s dráčkem neposedou (přichází podzim, počasí, geometrické tvary)</p>	<p><i>Dítě a jeho psychika. Psychika dětí. Řeč.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Rozvíjet komunikativní schopnosti verbální i neverbální a kultivovaný projev (poslech pohádek, přednes, dramatizace). • Posilovat přirozené poznávací city (zvědavost, radost z objevování, motivovaná manipulace s předměty). • Vytvářet pozitivní vztah k učení a zájem o učení (třídění předmětů). <p><i>Dítě a jeho tělo: Biologická oblast. Pohyb.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Osvojovat si poznatky o těle a jeho zdraví, o pohybových činnostech a jejich kvalitě (zdravotně zaměřená cvičení) <p><i>Dítě a ten druhý. Interpersonální vztahy.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Posilování prosociálního chování ve vztahu k druhému v dětské herní skupině <p><i>Dítě a ten druhý. Interpersonální vztahy.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Rozvoj schopností přizpůsobovat se přirozenému vývoji a běžným změnám – pozorování dějů a jevů (změny v přírodě, manipulace s předměty časové pojmy) <p><i>Dítě a společnost. Sociálně kulturní oblast. Estetika.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Vytvářet povědomí o mezilidských a morálních hodnotách (námětové hry, výtvarné, pracovní činnosti)
---	---

Příloha č. 18

Příklad třídního vzdělávacího plánu pro nejstarší věkovou skupinu k ŠVP – D

Téma : Naše školka – já a kamarádi
Měsícem nás provází moudrá „SOVA“
Dítě a jeho psychika <ul style="list-style-type: none">• Rytmizace slov, říkadel, rozlišit délku slova• Znat své jméno, příjmení, věk, značku, jméno školky, adresu bydliště• Souvislé vyjadřování – rozhovor o prázdninových zážitcích• Určit více x méně, zaměřeno na hračky• Labyrint – najdi cestu do školky, vybarvování
Dítě a jeho tělo <ul style="list-style-type: none">• Závodivé hry s míčem• Hry s míčem, koulení s míčem, chytání, házení, cvičení s gymnastickým míčem• Chůze se správným držením těla, poznávání těla – automasáž masážními míčky• Stříhání, mačkání, nalepování papíru• Orientace v prostoru – třída, školka, zahrada, vycházky do okolí
Dítě a ten druhý <ul style="list-style-type: none">• Učíme se vycházet s kamarády• Formulovat žádost, nebát se vyjádřit své přání, mít důvěru k učitelce• Zdravit při příchodu a odchodu ze školky• Pohybová hra „ Na zrcadlo“ – upevnění kamarádských vztahů
Dítě a společnost <ul style="list-style-type: none">• Hra s barvou – zapouštění barvy, malování zážitků z prázdnin• Pojmenovávání činností zaměstnanců, učíme se znát jejich jména• Zpěv písní s klavírem ve skupinkách, seznámení s písní „ Naše školka“• Dramatizace pohádky „ Paleček a jeho kamarádi „
Dítě a svět <ul style="list-style-type: none">• Cesta do školky – společná výtvarná práce – „ Naše školka a cesta do MŠ“

Příloha č. 19

Příklad koncepční struktury vzdělávacího obsahu konkrétního ŠVP – E

E)	
Vzdělávací obsah	
ČLOVĚK A LIDÉ	
<i>Já a ti druzí</i>	Všichni si máme pomáhat- kamarádství, vztahy mezi dětmi i dospělými v MŠ, pravidla společného soužití, tolerance, spolupráce, právo volby, učit se vyrovnávat se s odmítnutím, psychomotorické hry.
<i>Rodina a domov</i>	Tady jsem doma - rodina a domov, u nás doma, členové rodiny a vztahy mezi nimi, vybavení domácnosti, nepořádky a uličnictví – i uklízení může být zábava, prevence ohrožení a úrazů, péče o čistotu a zdraví, hygienické návyky, samostatnost, estetika prostředí.
<i>Práce , sport, hry</i>	Co dělají rodiče, když jsem ve školce - lidská práce a její výsledky, poznávání druhů práce, zaměstnání rodičů správný kluk a holka nesedí doma za kamny- samostatné plánování času, společná příprava programu na školu v přírodě.
<i>Technika a umění</i>	Doprava ve městě – dopravní prostředky - světelná signalizace, dopravní značky, bezpečnost chování v dopravním provozu, jízda na kole, koloběžce, bezpečné oblečení, používat bezpečnostní ochranné pomůcky. O čem čteme, co posloucháme, na co se díváme – rozhovory s dětmi, samostatný jazykový projev, vyjadřování myšlenek a názorů, diskuse rozvíjení kultury jazykového projevu, vyprávění, recitace, poezie a próza, gesta, hry se slovy, jazykolamy, slova, věty, čísla, písmena, symboly. Budeme hrát divadlo - tvořivá dramatika, , divadelní představení , divadlo jako společenská událost. Co mám ve své knihovničce – oblíbení hrdinové z knížek - knížka jako zdroj zábavy i informací, zacházení s knihou, uspořádání knihovničky v MŠ, knihy a časopisy, vztah ke knize, ilustrace.
PŘÍRODA ŽIVÁ I NEŽIVÁ	
<i>Proměny v přírodě</i>	Hry pro pět smyslů - chutě, vůně, psychomotorické hry. Svátky a oslavy podle kalendáře - zvyky, obyčeje, tradice. Co všechno umí příroda – sledování růstu rostlin, přírodní živly, jak se střádají ročních období- jaro, léto, podzim, zima, rok, doteky přírody - prožitky, vnímání proměn, pozorování, vyjadřování pocitů, na louce, v lese, na poli, na záhradě, dary země - kde jsou schované vitamíny- plody, ovoce, zelenina, země dárce života - všichni potřebujeme vodu, vzduch,světlo, teplo, potravu, samostatná péče o květiny, pro koho je dvůr domovem – domácí zvířata, na dvorku a na statku pro koho je les domovem – obyvatelé lesa, zvířecí rodina - i zvířata mají mláďata, jak se jmenují, jak vypadají, co potřebují, jak se jmenují.

JAK ŽIJEME, CO PROŽÍVÁME

<i>Život, jak ho vnímáme</i>	Prožívání času - uvádění do časoprostorové orientace, proměny dne a noci, dnes, včera, zítra, ráno, večer, teď, dopoledne, odpoledne, poledne ve spojení s činnostmi v MŠ, doma, o víkendu. Barvy nás zdobí i pomáhají – experimentace s barvami, barvy kolem nás, pocity které v nás vyvolávají.
<i>Kde a jak žijeme</i>	Kudy vede cesta domů – , místo kde bydlím, adresa, rodné město, současná i historická podoba města, ve kterém bydlíme – tématické vycházky do okolí mateřské školy, zajímavá architektura. Lidové zvyky a tradice – slavnosti a oslavy v mateřské škole.
<i>Život našich všedních dnů</i>	U maminky a táty v práci – zaměstnání, čím bych chtěl být, až vyrostu. Cestování vlakem, autem, autobusem, pěšky, letadlem – vyprávění zážitků z cest, kam se chystáme na prázdniny, proč silnice není hřiště – nebezpečí, předcházení úrazům, bezpečná cyklistika.
<i>SVĚT KOLEM NÁS JE VELIKÝ</i>	
<i>Planeta Země</i>	Jak se předpovídá počasí - povětrnostní jevy a vlivy na přírodu a člověka.
<i>Počátky ekologického myšlení</i>	Přírodu je potřeba ochraňovat - ochrana přírody, účast na ekologických programech, různé ekosystémy, vedení dětí ke zdravému životnímu stylu , dbáme na zdravé životní prostředí .

Příklad TVP pro nejstarší věkovou skupinu k ŠVP - E

Příloha č. 20

