

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

**Respektování potřeb předškolních dětí v mateřských školách  
pracujících dle různých kurikul**

**Respecting needs of preschool children in nursery schools operating  
under different curricula**

Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Jana Havlová

Autor diplomové práce: Bc. Markéta Haová

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Forma studia: kombinovaná

Diplomová práce dokončena: duben, 2013

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „*Respektování potřeb předškolních dětí v mateřských školách pracujících dle různých kurikul*“ vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne .....

Podpis: .....

**Poděkování:**

Ráda bych poděkovala vedoucí diplomové práce PaedDr. Janě Havlové nejen za připomínky a cenné rady k práci, ale také za trpělivost a časovou flexibilitu při konzultacích.

Dále bych chtěla poděkovat ředitelům mateřských škol, učitelům, rodičům a především dětem, kteří mi umožnili být součástí jejich dnů a provádět výzkumné šetření.

**Anotace:**

Diplomová práce se zabývá porovnáním respektování potřeb předškolních dětí v mateřských školách na území České republiky. Srovnává přístupy k potřebám dětí v mateřských školách pracujících dle *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání* a ve školách, které jsou v České republice pod záštitou rady britských mezinárodních škol, tzv. COBIS, a pracují dle britského rámcového programu pro předškolní vzdělávání (*Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage*). Práce zkoumá rozdílné způsoby a míru uspokojování potřeb a hledá možné příčiny případného nenaplnění dětských potřeb. Cílem je zjistit, jak české a britské kurikulum přistupuje k respektování potřeb dětí a vyhledat případné rozdílnosti v aplikaci těchto kurikul do praxe ve vztahu k potřebám.

**Klíčová slova:** přirozené lidské potřeby, Maslowova pyramida potřeb, předškolní věk dětí, kurikulum, pre - primární vzdělávání, rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, britský rámcový program pro předškolní vzdělávání

**Anotation:**

The Thesis presents comparison of respecting needs of preschool children in nursery settings in the Czech Republic. It compares the different approaches to children's needs in schools operating under the Framework Educational Program for the Preschool Education and the schools that are in the Czech Republic under the auspices of the Council of British International Schools (COBIS) and operate according to the Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage. The thesis explores different ways of teaching and the satisfaction of children's needs and it looks at possible causes of any unfulfilled children's needs. The aim of this work is to find out how the Czech and British preschool curriculum programmes respect the needs of children and look for possible differences between implementing those curriculum programmes into the practise.

**Key words:** natural human needs, Maslow's hierarchy of needs, preschool children, curriculum, pre – primary education, Framework for preschool education, British Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage

## **OBSAH**

<b>I. KURIKULUM</b>	<b>10</b>
<b>II. SYSTÉM VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE</b>	<b>12</b>
<b>2.1 POJETÍ PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ</b>	<b>12</b>
2.1.1 HISTORIE PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVY OD 19. STOLETÍ	12
2.1.2 DRUHÁ POLOVINA 20. STOLETÍ	14
<b>2.2 LEGISLATIVNÍ RÁMEC</b>	<b>16</b>
<b>2.3 KURIKULÁRNÍ POLITIKA</b>	<b>17</b>
<b>2.4 VZNIK RVP PV</b>	<b>19</b>
<b>2.5 SOUSTAVA ČESKÉHO ŠKOLSTVÍ</b>	<b>20</b>
2.5.1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	21
2.5.2 ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	22
<b>III. VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM VELKÉ BRITÁNIE</b>	<b>24</b>
<b>3.1 POJETÍ PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ VE VELKÉ BRITÁNII</b>	<b>24</b>
3.1.1 HISTORIE PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVY OD 19. STOLETÍ	24
3.1.2 DRUHÁ POLOVINA 20. STOLETÍ	25
<b>3.2 ŘÍZENÍ ŠKOLSTVÍ</b>	<b>28</b>
<b>3.3 KURIKULÁRNÍ POLITIKA</b>	<b>29</b>
<b>3.4 VZNIK RÁMCOVÉHO PROGRAMU PRO RANÝ VĚK (STATUTORY FRAMEWORK FOR THE EARLY YEARS, EYFS)</b>	<b>30</b>
<b>3.5 STRUKTURA ŠKOLSKÉHO SYSTÉMU</b>	<b>32</b>
3.5.1 PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVA	33
3.5.2 PRIMÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	34
<b>IV. SROVNÁNÍ PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ VE VELKÉ BRITÁNII A ČESKÉ REPUBLICE</b>	<b>35</b>
<b>V. TEORIE POTŘEB A JEJICH KATEGORIZACE</b>	<b>38</b>
<b>5.1 ROZDĚLENÍ POTŘEB DLE DUNOVSKÉHO</b>	<b>39</b>
<b>5.2 MURRAYHO ČLENĚNÍ POTŘEB JAKO MOTIVAČNÍCH SIL</b>	<b>40</b>
<b>5.3 PSYCHICKÉ POTŘEBY DLE MATĚJČKA A LANGMEIERA</b>	<b>40</b>
<b>5.4 SKIERŮV MODEL: POTŘEBY DÍTĚTE A ŠKOLA</b>	<b>41</b>
<b>5.5 MASLOWOVA HIERARCHICKÁ TEORIE POTŘEB</b>	<b>42</b>
<b>5.6 CHARAKTERISTIKA VÝVOJOVÝCH OBDOBÍ DÍTĚTE Z HLEDISKA POTŘEB</b>	<b>45</b>
5.6.1 PRENATÁLNÍ OBDOBÍ: 12. TÝDEN AŽ NAROZENÍ DÍTĚTE	45
5.6.2 NOVOROZENECKÉ OBDOBÍ: NAROZENÍ – JEDEN MĚSÍC	45
5.6.3 KOJENECKÉ OBDOBÍ: 1. MĚSÍC – 1 ROK	46
5.6.4 BATOLECÍ OBDOBÍ: 1 – 3 ROKY	46
5.6.5 PŘEDŠKOLNÍ OBDOBÍ: 3 – 6 LET	47

<b>VI.SHRNUTÍ</b>	<b>49</b>
<b>ÚVOD</b>	<b>50</b>
<b>VII.PRAKTICKÁ ČÁST I</b>	<b>51</b>
<b>7.1 METODOLOGICKÝ POSTUP - ANALÝZA DOKUMENTŮ RVP PV A EYFS</b>	<b>51</b>
<b>7.2 VÝZKUMNÝ POSTUP</b>	<b>52</b>
<b>7.3 CÍLE</b>	<b>52</b>
<b>7.4 HYPOTÉZA</b>	<b>52</b>
<b>7.5 VÝZKUMNÝ VZOREK</b>	<b>53</b>
<b>VIII.ANALÝZA EDUKAČNÍCH DOKUMENTŮ</b>	<b>54</b>
<b>8.1 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ- RVP PV</b>	<b>54</b>
8.1.1 STRUKTURA A ORGANIZACE RVP PV	54
8.1.2 HLAVNÍ PRINCIPY RVP PV	54
8.1.3 CÍLE PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V RVP PV	55
8.1.4 VZDĚLÁVACÍ OBLASTI RVP PV	56
8.1.5 PODMÍNKY PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	59
8.1.6 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI POTŘEBAMI V RVP PV	60
8.1.7 EVALUACE V RVP PV	60
<b>8.2 EARLY YEARS FOUNDATION STAGE –EYFS</b>	<b>62</b>
8.2.1 STRUKTURA A ORGANIZACE DOKUMENTU EYFS	62
8.2.2 PRINCIPY PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ DLE EYFS	62
8.2.3 CÍLE A OBLASTI PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V EYFS	64
8.2.4 CÍLE V EYFS	66
8.2.5 VZDĚLÁVACÍ CÍLE V JEDNOTLIVÝCH OBLASTECH DLE EYFS	68
8.2.6 PODMÍNKY PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	70
8.2.7 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI POTŘEBAMI	72
8.2.8 ASSESMENT (HODNOCENÍ)	72
<b>IX.SROVNÁNÍ RVP PV A EYFS</b>	<b>73</b>
<b>9.1 STRUKTURA A ORGANIZACE</b>	<b>73</b>
<b>9.2 PRINCIPY VZDĚLÁVÁNÍ</b>	<b>73</b>
<b>9.3 CÍLE PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ</b>	<b>74</b>
<b>9.4 OBSAH PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ</b>	<b>74</b>
<b>9.5 PODMÍNKY PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ</b>	<b>77</b>
<b>9.6 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI POTŘEBAMI</b>	<b>77</b>
<b>9.7 EVALUACE, HODNOCENÍ</b>	<b>78</b>
<b>9.8 ZÁVĚR</b>	<b>78</b>
<b>X. PRAKTICKÁ ČÁST II</b>	<b>80</b>
<b>ÚVOD</b>	<b>80</b>
<b>10.1 VÝZKUMNÁ METODA - POZOROVÁNÍ</b>	<b>80</b>

<b>10.2 CÍL VÝZKUMU</b>	<b>80</b>
<b>10.3 HYPOTÉZA</b>	<b>80</b>
10.3.1 PODHYPOTÉZY	81
<b>10.4 VÝZKUMNÝ VZOREK</b>	<b>81</b>
<b>10.5 POPIS PRŮBĚHU ŠETŘENÍ</b>	<b>82</b>
<b>10.6 VLASTNÍ VÝZKUM</b>	<b>84</b>
10.6.1 FYZIOLOGICKÉ POTŘEBY	84
10.6.2 POTŘEBA BEZPEČÍ	88
10.6.3 POTŘEBA LÁSKY A NÁLEŽENÍ	91
10.6.4 POTŘEBA UZNÁNÍ A SEBEÚCTY	99
10.6.5 POTŘEBA SEBEREALIZACE	104
<b>10.7 ZÁVĚR Z VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ</b>	<b>108</b>
<b>POUŽITÁ LITERATURA</b>	<b>113</b>
<b>CITOVANÁ LITERATURA</b>	<b>116</b>
<b>BIBLIOGRAFIE</b>	<b>118</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ</b>	<b>120</b>
<b>SEZNAM TABULEK</b>	<b>121</b>
<b>PŘÍLOHY:</b>	<b>122</b>
POZOROVACÍ ARCH	122
OBSERVATION SHEET	136

# Úvod

---

Předškolní výchova, neboli preprimární vzdělávání, je výchova zabezpečující uspokojování přirozených potřeb dítěte a rozvoj jeho osobnosti. Tvoří první krok k celoživotnímu vzdělávání. V České republice (dále jen ČR) není docházka do mateřských škol povinná. V jednotlivých zemích Evropské Unie je pak rozšířena a realizována odlišnými způsoby. (Průcha, a další, 2009)

ČR i zahraniční země potvrzují, že je důležité mít vytvořené předškolní kurikulum, které je založené na přírodních, společenských a kulturních podmínkách jednotlivých zemí. Jednotlivé země si tak vytvořily národní kurikula, která vychází z historie a potřeb konkrétní země. Různorodost kurikul by však neměla narušovat respektování potřeb dětí. Potřeby jsou přirozenou součástí každého člověka a základní lidské potřeby jsou u všech stejné.

Předkládaná práce se zabývá porovnáním přístupů českého a britského kurikula k potřebám dětí na území ČR. Jedná se tedy o české mateřské školy, jejichž vzdělávání vychází z „*Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání*“, a mateřské školy mezinárodního charakteru, které s dětmi pracují na základě britského rámcového programu nazvaného „*Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage*“ (dále jen EYFS).

Mateřskou školu navštěvuje v ČR 76,5 % tříletých, 89,4 % čtyřletých a 92,8 % pětiletých dětí (údaje za rok 2008/09). (EURYDICE, 1997). Účast je tedy vysoká. V současné době se kromě státních mateřských škol, nabízí rodičům možnost alternativních předškolních zařízení. Velkým hitem jsou anglické mateřské školy, které nabízejí bohatý program a přirozenou formu výuky jazyka. Při bližším zkoumání těchto škol je vidět, že tyto soukromé školy nevyhází z britských principů, pouze si vybírají některé z nich. Vyučujícími jsou rodilí mluvčí z Anglie, Ameriky či Austrálie. Oficiální kurikulum chybí.

V ČR existuje několik britských mateřských škol, které jsou akreditovány Radou mezinárodních britských škol (Council of British International School, dále jen COBIS) a vzdělávání probíhá dle EYFS. I přes jejich mezinárodní charakter tvoří čeští



studenti podstatnou část účastníků vzdělávání. Otázkou je, jak se české děti, respektive děti pro které je anglický jazyk druhý jazyk, cítí v prostředí, které je pro ně jazykově odlišné, jak dovedou přistupovat učitelé k potřebám dětí z různého kulturního prostředí a zdali je dovedou uspokojit.

Práce se skládá ze dvou částí, teoretické a praktické. Teorie vysvětluje pojem kurikulum a jeho vznik. Seznamuje s několika teoriemi potřeb a objasňuje, jaké potřeby doprovází dítě při jeho vývoji. Protože se jedná o porovnání kurikul dvou zemí, část teoretické práce se věnuje vzdělávacím systémům obou států.

Praktická část je složena ze dvou druhů výzkumu. Nejdříve se věnuje obsahové analýze dokumentů, respektive analýze rámcového vzdělávacího programu českého a anglického. Porovnáním vybraných kategorií (struktura a organizace, cíle, obsah, podmínky, hodnocení a evaluace) se snaží zjistit, jestli kurikula respektují přirozené potřeby dětí, případně rozdílly a shody v přístupech k uspokojování těchto potřeb.

Druhým výzkumem je pozorování. To se soustředí na způsoby a přístupy učitelů a podmínek školy k respektování a uspokojování potřeb dětí v předškolním věku. Sloučením obou metod dochází ke zjištění, zdali jsou teoretické požadavky kurikul naplněny v praxi mateřských škol.

Práce vyhází z hypotéz:

- Předpoklad, že oba dokumenty, rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) a EYFS, respektují potřeby dětí předškolního věku.
- Předpoklad, že potřeby předškolních dětí dle Maslowovy pyramidy jsou lépe respektovány mateřskými školami pracujícími dle RVP PV. (Maslowova pyramida je vysvětlena v textu práce)

Hlavním cílem je zjistit, jak jsou respektovány potřeby v mateřských školách pracujících dle RVP PV a v mateřských školách pracujících dle EYFS, porovnat jejich přístupy, cíle, vzdělávací obsah a formy výuky.

# Teoretická část

---

## I. Kurikulum

Pojem Curriculum je odvezen z latinského názvu Curree, což v překladu znamená utíkat, běžet. V pedagogice se tento pojem začal objevovat ve 20. letech 20. století v USA. U nás byl tento pojem neznámý až do konce 80. let. Z významu slova a ve spojení s výchovou lze kurikulum chápat jako pohyb, který doprovází dítě během jeho vývoje. Tento doprovod je plánovaný a záměrný, dítě získává v závislosti na svých schopnostech, dovednostech a zájmech, nové zkušenosti.

Kurikulum je chápáno široce:

1. Jako vzdělávací program, který vytyčí směr, délku a cíl trasy.
2. Jako obsahová náplň výchovně vzdělávacího procesu.
3. Jako dosažený výsledek, zkušenost, kterou si dítě osvojí. (Oprailová Eva, 2011)

Důležité je porozumění rozdílu mezi kurikulem a kurikulumním dokumentem. Podle Walterové, Mareše a Průchy kurikulem rozumíme program nebo plán, který řeší otázky spojené se vzděláváním. Řeší problémy, které se týkají osob, jež se podílí na vzdělávacím procesu, kde, za jakých podmínek a kdy se vzdělávání uskutečňuje, proč a jaké jsou očekávané výsledky. Kurikulumní dokument potom vymezuje koncepci, obsah a cíle vzdělávání.

Země Evropské unie si daly za cíl zvyšovat kvalitu vzdělávání, proto se kurikulum stalo hlavním nástrojem reformních změn. Škola má být součástí života všech. Zahrnuje tedy nejen učitele a žáky, rodiče a jejich vzájemné vztahy, ale také jejich potřeby a způsob, jakým je vzdělávání organizováno.

Česká republika a Velká Británie, kterou se tato práce zabývá, jsou součástí Evropské Unie, setkáváme se proto s pojmem „Evropská vzdělávací politika“. V plném slova smyslu však neexistuje, neboť stanovuje pro jednotlivé země pouze určitá doporučení, deklarace a společné úpravy. Jednotlivé země Evropské Unie si samy tvoří svoje národní vzdělávací programy. Dochází však ke sjednocování některých priorit a principů. Například princip multikulturality, demokracie, rovnosti.

Pojem „národní kurikulum“, který se v dnešní době běžně používá, byl zaveden v 80. letech v Anglii. V České republice existoval tehdy Standard základního vzdělávání (1995), ze kterého se vyvozovaly další vzdělávací programy. Právě ty se staly podkladem k tvorbě **„Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice“**, tzv. **Bílé knihy**, která se zabývá vzděláváním v ČR jako celku. V samotné Anglii bylo vytvořeno národní kurikulum nazvané **„The National Curriculum“** pro Anglii, Wales a Severní Irsko.

## II. Systém vzdělávání v České republice

### 2.1 Pojetí předškolního vzdělávání

Předškolní vzdělávání je označováno jako institucionálně organizovaný proces s aktivitami, které jsou záměrně vedeny a jejichž cílem je celkový rozvoj osobnosti dítěte. Synonymem k předškolnímu vzdělávání je předškolní edukace, či novější název nepřímá vzdělávání. (Němcová, 2009)

V České republice je organizováno v mateřských školách. Mateřské školy jsou určeny dětem od 3 (2, 5) do 6 (7) let. Pomáhají dětem seznámit se s pravidly, která jsou odlišná od pravidel rodinných, ve kterých se zatím pohybovaly. Mateřská škola je místem osvojování si sociálních dovedností, rozvíjení komunikace, poznávání a učení, obohacování o nové zkušenosti. Vede k rozvoji celé osobnosti dítěte v doprovodu respektování individuálních zvláštností a odlišností a potřeb a zájmů předškolního věku.

#### 2.1.1 Historie předškolní výchovy od 19. století

Zásadním mezníkem v historii institucionální formy předškolní výchovy byl Říšský zákon z roku 1869 o povinné školní docházce a povinnosti obcí zřizovat školy. Umožňoval, aby při obecných školách byly opatrovány, vzdělávány a vychovávány děti v předškolním věku. Následný ministerský výnos z roku 1872 o mateřských školách a ústavech rozlišil funkce a vztahy mezi mateřskými školami, jeslemi a opatrovnami. Dle tohoto výnosu mateřské školy podporují a doplňují rodinnou výchovu, rozvíjí duševní i tělesnou stránku dítěte a připravují je na školu. První česká mateřská škola byla postavena v Praze roku 1869 u Svatého Jakuba.

#### Reformní pojetí předškolní výchovy

19. století je klíčové pro vznik a rozvoj institucionální péče o předškolní děti. Konec 19. století je obdobím secese, uvolnění, nového umění, zdobné architektury, průmyslové éry, rozvoje věd a nového životního stylu. Školy byly označovány jako mučírny, objevovaly se reakce na způsob výchovy a necitlivý přístup k dítěti. Tyto reakce jsou známé pod jménem „hnutí za novou výchovu“ nebo „reformní hnutí“.

Hnutí přináší velkou změnu předškolnímu kurikulu. Reforma je spojená se jmény Johna Deweye, Elen Keyové a italskou lékařkou Marií Montesori. Vyjadřuje protikladné postavení k herbatismu, představitelé respektují individualitu dítěte, přirozený rozvoj s rozvojem tvořivosti. V českém předškolním vzdělávání našly nové tendence uplatnění v *Návrhu zákona pro mateřské školy* z roku 1908. „*Pátý sjezd Spolku pro zájmy mateřských škol v něm prosadil nezbytnost respektovat potřeby dítěte a nutnost odstranit z prostředí i programu mateřských škol školské způsoby organizace práce.*“<sup>1</sup> V čele těchto snah stála Ida Jarníková a na Moravě Anna Süsová. Hlavními snahami bylo odstranit školské způsoby z výchovné práce, přiblížit mateřskou školu rodinnému soužití, prosazovaly svobodu pohybu a zaměstnání dítěte, mnohostranné činnosti, rozvoj tvořivosti, respekt k individuálním potřebám a zájmům dítěte a celkovou radost z pobytu v mateřské škole. Ida Jarníková se podílela na tvorbě dokumentu z roku 1927, který měl vliv na koncepci mateřských škol a předškolní kurikulum. Nazýval se *Výchovný program mateřských škol*, pojednával o předškolní výchově ze 4 - čtyř hledisek: teoretického, praktického, koncepčního, metodického.

Další období se snažilo prosadit uzákonění předškolní výchovy jako součást školské soustavy, tyto snahy však nebyly úspěšné. Poválečné období s sebou nese vyšší zaměstnanost matek, a tak stoupl i počet mateřských škol. V roce 1945 vznikla směrnice *Prozatímní pracovní program pro mateřské školy*.

### **Jednotně orientované osnovy**

V letech od 1948 – 1989 se školství vydalo na cestu jednotného systému plánovitého školství. Reformní snahy byly brzděny, až nakonec opuštěny. Mateřské školy byly zařazeny do soustavy škol *Zákonem o jednotné škole č. 95/1948 Sb.* Byl vyzdvižen jejich pedagogický význam, ale také to znamenalo konec reformního hnutí. Funkci kurikula zastával *Pracovní program pro mateřské školy*, jehož cílem bylo formulovat občana oddaného socialismu. V duchu kolektivismu a jednotného směru byly vypracovány r. 1953 *Prozatímní osnovy pro mateřské školy*, ve kterých byl prvně obsah rozdělen do výchovných složek a rozčleněn dle věku. Roku 1955 byl tento

---

<sup>1</sup> Bečvářová, Z.: *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha, Portál, 2003, S. 11, ISBN: 80 – 7178 – 837 – 7.

dokument rozšířen, upraven a přejmenován na *Osnovy pro mateřské školy*. (Bečvářová, 2003)

### 2.1.2 Druhá polovina 20. století

Druhá polovina 50. let ve 20. století přináší mírnější ideologické pojetí. Dalšími kurikulárními dokumenty jsou:

r. 1958 – Pokusné osnovy pro mateřské školy

r. 1960 – Osnovy výchovné práce pro mateřské školy – zdůrazňovaly nutnost respektování věkových zvláštností.

Školským zákonem z roku 1960 jsou do jednotné školské soustavy zařazeny jesle, mateřské školy a dětské útulky. Finální podobou pokusných osnov z let 1958 a 1960 byly *Osnovy výchovné práce pro jesle a mateřské škol* z roku 1963. (Haová, 2007)

#### **Programy výchovné práce**

Nastala etapa, kdy se místo osnov začaly tvořit programy, mateřské školy se „odškolňovaly“ a prosazovaly vlastní specifika. Roku 1967 byl představen *Program výchovné práce v jeslích a mateřských školách*. Tento dokument byl závazný pouze pro mateřské školy, nikoliv pro jesle. Program byl tedy pro celé předškolní období, formuloval požadavky na pedagogického pracovníka, ale i na kognitivní a dovednostní stránku dítěte. Byl doplněn *Metodikou výchovné práce v jeslích a mateřských školách*. Roku 1973 vyšla finální verze *Pokusných osnov pro mateřskou školu*, jejichž cílem bylo připravit děti na školu. (Haová, 2007)

Rok 1978 přinesl pedagogům kurikulární dokument *Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy*, organizačně upraven dle věku a výchovných složek. K programu náležely metodické brožury jako inspirační materiál. K jeho revizi došlo roku 1984. „Formuloval snahy respektovat psychohygienu a potřeby dětí, hlavně potřebu spontánní hry, potřebu pohybu a bezpečí.“<sup>2</sup> Učitelkám byly k práci nabídnuty metodické příručky jako inspirace, v tehdejších dobách ale byly učitelky zvyklé

---

<sup>2</sup> Haová, M.: *Tvorba školního vzdělávacího programu a jeho uvádění do života mateřské školy*, České Budějovice, Pedagogická fakulta Jihočeské Univerzity, 2007, s. 14

pracovat dle předpisů, a tak uvolnění nebylo efektivně využito. Byly vytvořeny časově tématické plány. Za výsledek to mělo přehlednost, ale také jednodušnost ve výchově.

Do roku 1989 bylo stále hlavní náplní mateřských škol připravit dítě na přechod do školy. Po tomto roce však nastává změna a model předmětový je nahrazen modelem osobnostním, který je charakteristický humanistickým pojetím dítěte a dětství. Docházelo k vnitřní proměně školy. Začátek devadesátých let se vyznačuje kritikou k učebně disciplinárnímu modelu vzdělávání. Tendence uvolnit práci mateřských škol vyústily v rezignaci k přípravě dětí na základní školu. Důraz je zaměřen na individuální rozvoj a celkový rozvoj osobnosti. Osobnostně orientovaný model zahrnuje otevřený vztah k rodině, situační učení, alternativní principy, individualizace, rozvoj komunikace, tvořivosti a samostatnosti dítěte. Prosazuje nutnost prožití šťastného dětství. (Kolláriková, a další, 2001)

V letech 1990 – 2003 existovaly mateřské školy bez závazného kurikulárního dokumentu. Mohly se ale hlásit k některým alternativním programům (waldorfská pedagogika, montessori pedagogika, Open Society Fund Začít Spolu, Zdravá mateřská škola, Šimon půjde do školy, Jaro - léto - podzim – zima). Různorodost a používání nevyhovujících materiálů volaly po novém kurikulárním dokumentu. V květnu roku 2001 byl prvně představen Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV, po té byl ještě upravován. Mateřské školy měly povinnost začít pracovat dle tohoto programu nejpozději od září 2007. Vytvoření rámcového programu bylo určitým završením reformní snah v předškolní pedagogice. (Nesrstová, 2008)

### **Pojetí předškolního vzdělávání dnes**

V současné době představuje předškolní vzdělávání významný začátek procesu celoživotního vzdělávání a důležitý předpoklad pozdějšího pracovního a životního uplatnění. Tyto důvody vedou k myšlence, zdali by nemělo být předškolní vzdělání součástí povinného vzdělávání, respektive, od kterého roku dítěte by měla začít povinnost školní docházky. Dvě třetiny států EU považují za vhodný začátek povinného vzdělávání 6 let. Starší věk není určen v žádné zemi. Nižší hranice se pohybuje v rozmezí tří let. Otevřenou otázkou v České republice zůstává, zdali by měl být poslední rok v mateřské škole součástí povinné školní docházky. Zatím nedošlo k žádné změně a předškolní vzdělávání zůstává nepovinnou složkou školské soustavy.

Filozofie dnešních předškolních zařízení se opírá o osobnostně orientovaný model výchovy, který vychází ze zkušeností a tradic české předškolní výchovy. Hlavními principy je partnerský vztah mezi dospělými a dětmi založený na respektu k individuálním možnostem, potřebám a zájmům dětí, jedná se o princip individualizace v podmínkách skupiny. Hlavním cílem osobnostního modelu je šťastné dětství jako zdroj síly pro celý život.

Současnou mateřskou školu lze charakterizovat slovy: svoboda, respekt k přirozeným lidským potřebám, individualismus a individuální přístup, neformálnost a rámcovost výchovně vzdělávacích cílů.

## 2.2 Legislativní rámec

České školství se opírá o nejvyšší právní normy, kterými je **Ústava ČR**, ústavní zákon č. 1/1993 Sb. a dokument přijatý Českou národní radou (dále jen ČNR) **Listina základních práv a svobod**, č. 2/1993 Sb. Zaručují především právo na bezplatné vzdělávání na základních a středních školách, pokud má člověk možnosti a schopnosti, tak i na školách vysokých. Dále se vzdělávací politika řídí zákony a vyhláškami Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT).

- V lednu roku 2005 vstoupil v platnost **Školský zákon č. 561 /2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání**. Tento zákon stanovuje zásady a cíle vzdělávání a jejich způsob dosažení pomocí dvoustupňového systému tvorby vzdělávacích programů. Určuje výchovně vzdělávací soustavu, kterou jsou tyto cíle realizovány. Zákon definuje délku a způsob plnění povinné školní docházky, formy ukončení studia. Nově se zabývá vzděláváním pro osoby se speciálními potřebami. Věnuje se také oblasti správní problematiky škol a školských zařízení. Školský zákon je konkretizován řadou dalších předpisů. Školský zákon společně se zákonem **č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů** představují legislativní půdu pro naplnění cíle reformy a kompetentnosti.



Další zákony:

- Zákon č. 306/1999 Sb. o poskytování dotací soukromým školám, předškolním a školským zařízením.
- Zákon č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a preventivně výchovné péči ve výchovných zařízeních.
- Zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách.
- Zákon č. 179/2006 Sb. o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání (EURYDICE, 2009/2010)

## 2.3 Kurikulární politika

*„V roce 2004 MŠMT schválilo nové principy v politice pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Toto rozhodnutí změnilo systém kurikulárních dokumentů, které jsou nyní vytvářené na dvou úrovních a to na úrovni státní a na úrovni školské:“<sup>3</sup>*

- a) Státní – rámcové vzdělávací programy.
- b) Školní – školní vzdělávací programy.

Rámcové vzdělávací programy vychází z národního kurikula, kterým je Národní program rozvoje vzdělávání, neboli Bílá kniha, která vznikla 7. 4. 1999. Bílá kniha a školský zákon stanovují obecné cíle vzdělávání:

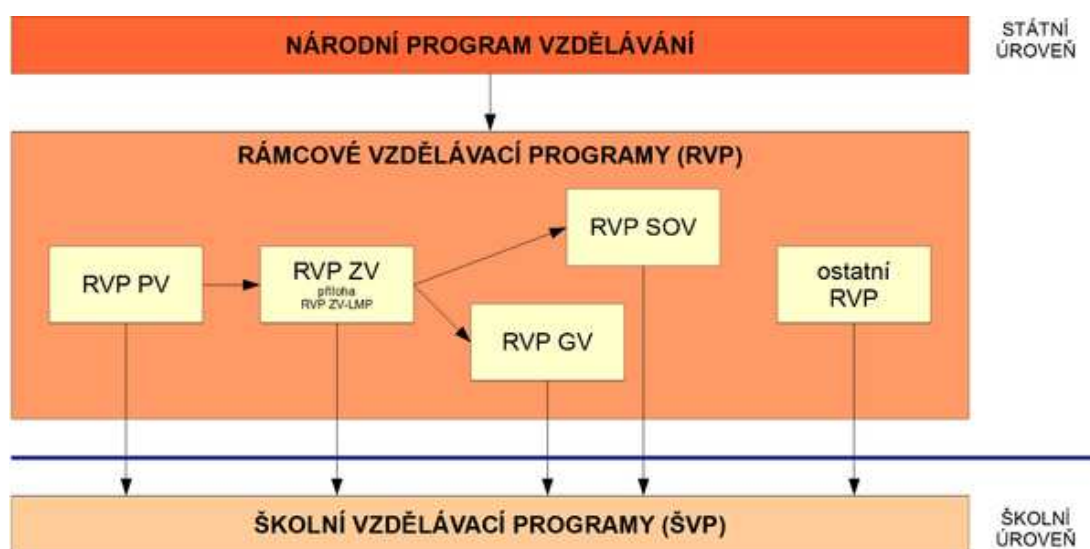
- Rozvoj lidské individuality
- Zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti
- Ochrana životního prostředí ve smyslu zajištění udržitelného rozvoje společnosti
- Posilování soudržnosti společnosti
- Podpora demokracie a občanské společnosti
- Výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské globalizující se společnosti (MŠMT, 2001)

Jedná se o otevřený projekt, který je pravidelně zkoumán a obnovován. Na Bílou knihu navazovaly Rámcové vzdělávací programy a po několikerém vrácení byl v roce

---

<sup>2</sup>Rámcový vzdělávací program, Otevřená encyklopedie WIKIPEDIA[online], 2011, [citováno 8.4.2013], dostupné na WWW:  
[http://cs.wikipedia.org/wiki/R%C3%A1mcov%C3%BD\\_vzd%C4%9BI%C3%A1vac%C3%AD\\_program](http://cs.wikipedia.org/wiki/R%C3%A1mcov%C3%BD_vzd%C4%9BI%C3%A1vac%C3%AD_program)

2004 schválen školský zákon, zákon o pedagogických pracovnících., „Pro každý obor vzdělávání v základním a středním vzdělávání a pro předškolní, základní umělecké a jazykové vzdělávání se vydávají rámcové vzdělávací programy (RVP). RVP vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání.“<sup>4</sup> Zdůrazňují důležitost klíčových kompetencí a provázanost vzdělávacího obsahu s uplatněním dovedností a vědomostí v praktickém životě. Na školní úrovni jsou psány školní vzdělávací programy (ŠVP). Tvorba ŠVP je v kompetenci jednotlivých škol za podmínky, že dodržují zásady stanovené v odpovídajícím RVP. Jako pomocný materiál k tvorbě vlastního ŠVP slouží pedagogům *Manuál k tvorbě ŠVP*. Oba dokumenty, RVP i ŠVP, jsou dokumenty přístupné pedagogické i nepedagogické veřejnosti.



Obrázek 1: Struktura kurikulárních dokumentů<sup>5</sup>

<sup>4</sup>MŠMT, *S Evropským sociálním fondem k inovacím vzdělávání Díl I. Vzdělávání v roce 2006 v datech*, Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky v roce 2006, ÚIV – divize Nakladatelství TAURIS, Praha, 2007, s. 18, ISBN: 978 – 80 – 211 – 0538 -6

<sup>5</sup>*Rámcový vzdělávací program*, *Otevřená encyklopedie WIKIPEDIA*[online], 2011, [citováno 8.4.2013], dostupné na WWW:

[http://cs.wikipedia.org/wiki/R%C3%A1mcov%C3%BD\\_vzd%C4%9B%C3%A1vac%C3%AD\\_program](http://cs.wikipedia.org/wiki/R%C3%A1mcov%C3%BD_vzd%C4%9B%C3%A1vac%C3%AD_program)

## 2.4 Vznik RVP PV

*„ Více než 10 let byl hledán vzdělávací program, který by navázal na historické tradice a zkušenosti, na kvalitu předškolního vzdělávání v České republice, respektoval společenské změny, zvláštnosti předškolního vzdělávání a zároveň byl v souladu s požadavky kladenými na předškolní vzdělávání v zemích Evropské unie. “<sup>6</sup>*

Roku 2001 je veřejnosti představen kurikulární dokument nazvaný Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, a tím se spouští reforma mateřských škol. Dokument umožňuje pedagogům větší tvořivost a kreativitu. RVP PV nabyt účinnosti 1. 3. 2005. Všechny mateřské školy jsou pak povinny pracovat podle tohoto programu od září 2007.

Tento dokument poskytuje rámcová pravidla, jak naplňovat předškolní vzdělávání v praxi tak, aby byly naplněny individuální potřeby dětí. Školský zákon, č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, uděluje rámcovým programům za povinnosti stanovit konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání, podmínky průběhu a ukončení vzdělávání, psychosociální podmínky a podmínky pro vzdělávání dětí se speciálními potřebami.

K RVP PV byl vydán také pomocný materiál. Jedním z nich je Manuál k tvorbě školních vzdělávacích programů (ŠVP), druhým je dokument Konkretizované očekávané výstupy RVP PV (2012). Tento manuál vychází z výstupů v RVP PV. Je pomocníkem při orientaci v tom, co má dítě znát a umět na konci předškolního období. Především ho ocení začínající pedagogové, pro které je velmi dobrým vodítkem a může sloužit i jako evaluační materiál.

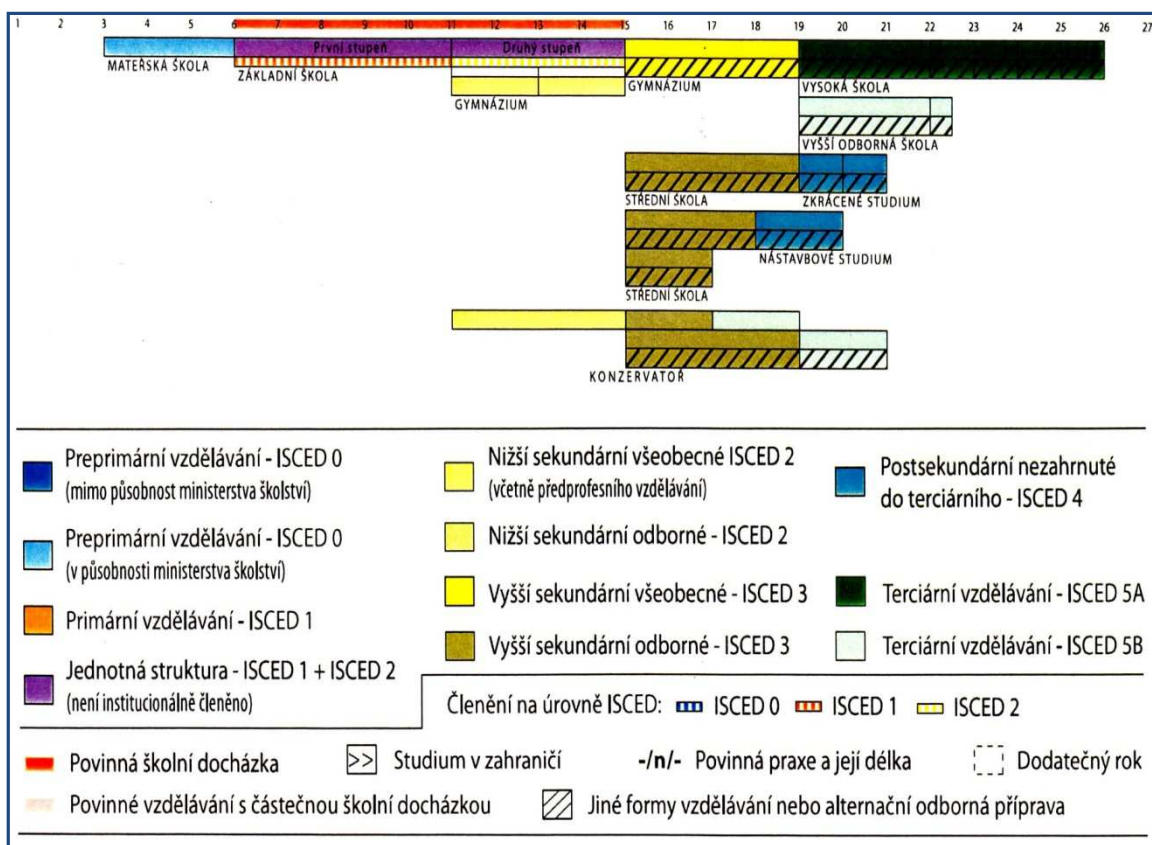
---

<sup>6</sup>Bečvářová, Z. *Současná mateřská škola a její řízení*, Praha, Portál, 2003, s. 31, ISBN 80 – 7178 - 837 -7

## 2.5 Soustava českého školství

Český vzdělávací systém lze rozdělit na několik úrovní. Vzhledem k tomu, že porovnáváme dva systémy, je zde také uveden stupeň vzdělávání dle Mezinárodní normy pro klasifikaci vzdělávání z roku 1997, neboli ISCED (International Standard Classification of Education):

1. Pre - primární vzdělávání – ISCED 0
2. Základní vzdělávání (primární a nižší sekundární) – ISCED 1 + 2
3. Vyšší sekundární vzdělávání – ISCED 3
4. Postsekundární neterciární vzdělávání – ISCED 4
5. Terciární vzdělávání – ISCED 5



Obrázek 2: Soustava českého školství<sup>7</sup>

<sup>7</sup>Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě [online], EURYDICE, Ústav pro informace ve vzdělávání, Praha, 2009/2010, [citováno 8. 4. 2013], dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/system-vzdelavani-v-cr>

### 2.5.1 Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání institucionálního charakteru má na území České republiky dlouhou národní tradici. Je organizováno zpravidla v mateřských školách, které mohou být veřejné, soukromé nebo firemní, či může probíhat v přípravných třídách zřizovaných při základní škole.

*„Předškolní vzdělávání je organizováno především v mateřských školách, popřípadě mateřských školách pro děti se zdravotním postižením a mateřských školách při zařízeních pro výkon ústavní – ochranné výchovy. Jsou navštěvovány zpravidla dětmi od tří do šesti (sedmi) let. Mateřské školy jsou nejčastěji zřizovány obcemi.“<sup>8</sup>*

*„O přijetí dítěte pak rozhoduje ředitel školy. Jedná se o docházku nepovinnou, která je doplněním rodinné výchovy.“<sup>9</sup>* Za výchovu a vzdělání dítěte odpovídají jeho rodiče. Institucionální předškolní vzdělávání obohacuje děti o specifické podněty, nabízí první možnosti setkání se sociální zkušeností, rozvíjí poznání o životě kolem nás. Jeho předností je odborné vedení, cílevědomé vytváření podmínek vhodných k všestrannému rozvoji a vzdělávání a kompenzace nedostatků v uspokojování potřeb. (MŠMT, 2001) Pokud je uveden řádný důvod, tak je možné se souhlasem ředitele školy přijmout do mateřské školy dítě mladší tří let. V ostatních případech se o děti do tří let stará jeden z rodičů nebo je dítě umístěno do jeslí. Počet jeslí v České republice ale není vysoký.

Přestože není předškolní vzdělávání povinné, účast v něm je vysoká. Dle Eurydice (2009/2010) dochází do mateřských škol až 76,5% tříletých dětí, 89,4% čtyřletých a 92,8% dětí v posledním roce před zahájením základního vzdělávání. Tento rok je bezplatný. Dle školského zákona je poskytování předškolního vzdělávání veřejnou službou.

Učitelé v mateřských školách mohou získat kvalifikaci na 4letém studiu na středních školách ukončené maturitou (ISCED 3A), tříletém studiu na vyšších odborných školách ukončené absolutoriím (ISCED 5B), tříletém bakalářském programu, případně na navazujícím dvouletém magisterském studiu (ISCED 5A).

---

<sup>8</sup>MŠMT, *S Evropským sociálním fondem k inovacím vzdělávání Díl I. Vzdělávání v roce 2006 v datech*, Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky v roce 2006, ÚIV – divize Nakladatelství TAURIS, Praha, 2007, s. 24, ISBN: 978 – 80 – 211 – 0538 -6

<sup>9</sup>Bendl, S. Kucharská A. (eds.) a kol. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie – skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi*, Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2008, s. 41, ISBN: 978 – 80 – 7290 – 366 - 5

Studium je zakončené státní závěrečnou zkouškou a obhajobou bakalářské, respektive diplomové práce. (EURYDICE, 2009/2010)

Oficiálním jazykem nejen v mateřských školách, ale i v celé vzdělávací soustavě, je jazyk český, neboť české obyvatelstvo je z jazykového hlediska homogenní.

Zařazením předškolního vzdělávání do školské soustavy se toto vzdělávání stalo počátkem celoživotního vzdělávání. Cíle v těchto počátcích jsou spatřovány především v rozvíjení osobnosti dítěte po všech jeho stránkách, stránka citová, rozumová i tělesná. Dítě si v tomto období také začíná osvojovat pravidla, tradice a hodnoty společnosti, učí se porozumět mezilidským vztahům, proto je třeba dbát také na rozvoj sociální. Požadavky na organizaci vzdělávání a cíle nalezneme v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní zařízení.

### 2.5.2 Základní vzdělávání

Povinná školní docházka se od roku 1995 stanovuje na dobu devíti let. Základní vzdělávání je rozděleno na dva stupně, první je od 1. do 5. ročníku, organizováno na základních školách, druhý je od 6. do 9. ročníku. Děti mohou buď zůstat na základní škole, nebo pokračovat po složení přijímacích zkoušek na víceletém gymnáziu, či nastoupit na osmiletý obor tanec na konzervatořích. Z velké většiny zahajuje dítě školní docházku ve věku šesti let. V poslední době se však objevuje jakýsi trend rodičů upřednostňovat možnost odkladu školní docházky o jeden rok. (MŠMT, 2007)

Základní školy jsou zpravidla zřizovány obcemi, mohou být spojeny se školou mateřskou. Ve veřejných a státních institucích je toto vzdělávání bez poplatku.

*„Centrálně vydávané rámcové vzdělávací programy vymezují cíle, formu, délku a obsah vzdělávání a některé obecnější podmínky pro jeho realizaci včetně podmínek pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.“<sup>10</sup> Ředitel školy pak vydává školní vzdělávací program.*

Základní vzdělávání směřuje k osvojení strategie učení a motivuje k celoživotnímu učení. Podle RVP ZV jsou důležité kompetence k učení, kompetence

---

<sup>10</sup>Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě[online], EURYDICE, Ústav pro informace ve vzdělávání, Praha, 2009/2010, [citováno 8. 4. 2013], dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/system-vzdelavani-v-cr>

pracovní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence komunikativní a kompetence k řešení problémů.

Žák ukončuje základní vzdělávání dokončením devátého ročníku, dokladem mu pak je vysvědčení. Popřípadě vysvědčení z víceletého gymnázia nebo konzervatoře.

### III. Vzdělávací systém Velké Británie

#### 3.1 Pojetí předškolního vzdělávání ve Velké Británii

##### 3.1.1 Historie předškolní výchovy od 19. století

Historie rané péče a vzdělávání dětí v Anglii se váže až ke konci 18. století. Tato péče byla organizována na základě dobročinnosti. První mateřské školy ve Velké Británii vznikly roku 1816 v New Lanark ve Skotsku. O jejich vznik se postaral velšský reformátor Robert Owen (1771 – 1858), který inicioval vznik péče o děti pracovníků v přádelnách na bavlnu, a to ve věku 1-6 let. Roku 1809 založil *Ústav pro výchovu charakteru*. Součástí této instituce byla i škola pro nejmenší, tzv. *infant school*. Děti byly rozděleny do dvou skupin od 1 do 3 let a od 3 do 6 let. Děti starší šesti let pomáhaly rodičům v přádelnách. Škola doplňovala rodičovskou péči. Owen zastával volnou hru jako hlavní náplň péče předškolních dětí a neměl potřebu zdůrazňovat formální stránku vzdělávání. Jeho cílem bylo vytvořit budoucího občana skrz neformální učení a tělesný rozvoj. Myšlenky Roberta Owena předběhly svoji dobu a podnítily velký zájem o předškolní vzdělávání a tím i založení řady mateřských škol ve Velké Británii. (Kwon, 2002)

Významným přelomem pro předškolní vzdělávání byl rok 1870, kdy parlament schválil *Školský zákon (Elementary Education Act)*. Zákon stanovuje povinnost vzdělávání všem dětem od 5 let. Základní povinné vzdělávání pro děti od 5 do 13 let bylo uzákoněno roku 1880. V případě absence speciální instituce pro děti mladší 5 let, měly základní školy povinnost přijmout tyto děti, aby je ochránily před chudobou a nezdravým vývojem a před nebezpečím číhajícím v ulicích. Taková forma se zdála být nevhodná. Na její negativa upozornily roku 1905 ženy inspektorky z Rady pro vzdělávání. Ve své zprávě upozorňovaly, že děti mladší pěti let potřebují jiný pedagogický přístup než monotónní opakování a mechanické zapamatování v osnovách základních škol. Výsledkem zprávy bylo oficiální vyloučení dětí mladších pěti let ze základních škol.

Zajímavý projekt vytvořily sestry Margharet a Rachel McMillan. Obava o blaho a zdraví dětí z dělnických rodin je přivedla k otevření mateřské školky pod širým nebem



pro chudé děti. Zdůrazňovaly nutnost zdravotní péče, hygieny, správné výživy, ale také tělesný rozvoj prostřednictvím cvičení a pobytu na čerstvém vzduchu. Dbaly tedy především na uspokojení fyziologických potřeb dítěte. Jejich mateřské školy umožňovaly volný přístup do herních ploch a zahrad a nelpěly na pevném časovém rozvrhu. McMillanovy metody ovlivňují i dnes aspekty cvičení, nutnost čerstvého vzduchu a správné výživy v anglických mateřských školách. (Kwon, 2002)

V roce 1944 zákon o vzdělávání nahradil až dosud fungující školské úřady Ministerstvem školství a vzdělávání (Ministry of Education). 60. léta 20. století vyústily v pokles velikosti rodin a po druhé světové válce byly uzavírány jesle. Tím se znemožnila možnost dětí hrát si s ostatními dětmi. Zároveň se ale rozšiřuje povědomí o výchovné hodnotě hry a přibývá na důležitosti jejího rozvoje. Ministerstvo školství ve svém oběžníku 8/60 uvedlo, že se nepovoluje žádné rozšiřování mateřských škol, a proto bylo pro školské správní úřady (LEA) nemožné, aby zvýšily počet školek. Nedostatek míst v mateřských školách a rostoucí zájem rodičů o blaho a vzdělávání svých dětí byl ale neudržitelný. Roku 1961 Belle Tautev, londýnská matka, uspořádala v kostele pro svou dceru mateřskou skupinu s cílem sdílení péče o děti se sousedními rodiči. Později byly tyto skupiny přejmenovány na *herny (playgroups)*. Školské správní orgány je uvítaly jako nízkonákladovou náhradu za mateřské školy.

Ministryně školství Margaret Thatcher představila roku 1972 *Bílou knihu* s názvem *Vzdělání: Rámec pro expanzi*. Hlavními návrhy pro předškolní vzdělávání v Bílé knize bylo zajištění předškolního vzdělávání pro všechny, kteří o něj stojí. Číselně vyjádřeno, mělo být poskytnuto místo pro 3leté děti pro 50% ze všech zájemců a 90% pro všechny zájemce o umístění dětí 4letých. Kvůli ekonomické recesi však k těmto návrhům nedošlo. V průběhu let 1970 – 1980 byla zákonná opatření ohledně předškolního vzdělávání zanedbávaná a odmítaná.

### 3.1.2 Druhá polovina 20. století

*Rumboldova zpráva Začít s kvalitou (The Rumbold Reports, Start with Quality)* a zpráva *Začít správně od Královské společnosti umění (The Royal Society of Art, Report Start Right)* zdůrazňovaly význam kvality předškolního vzdělávání. Rumboldova zpráva doporučovala kurikulum, které by následovalo publikaci od HMI (Her Majesty's

Inspectorate, královský inspektorát) *Kurikulum pro děti od 5 – 16 let*. Kurikulum bylo rozděleno do osmi oblastí: estetická a kreativní, lidská a sociální, jazyk a gramotnost, fyzický rozvoj, věda, duchovní a morální rozvoj, technologie. *Zpráva Královské Společnosti umění (the Royal Society of Art)* doporučuje na základě hodnotící evidence vysoce kvalitní zajištění péče o děti tříleté a čtyřleté, neboť vládlo přesvědčení, že to vede k trvalému rozvoji v oblasti kognitivní a sociální. Kvalitní vzdělávání mělo být uskutečňováno za těchto předpokladů: vhodné kurikulum pro předškolní věk, vybraní a vytrénovaní zaměstnanci, vhodný poměr dětí a zaměstnanců na třídu, zařízení a budova školy v souladu s věkem dětí, partnerský vztah mezi školou a rodiči.

Roku 1966 konzervativní vláda přichází s první etapou programu obnovy mateřských škol. Představila tzv. *Nursery Voucher Scheme* (Poukazy na mateřskou školu) a *Desirable Outcomes for Children's Learning on Entering Compulsory Education* (žádoucí výsledky vzdělávání dětí pro vstup do základního vzdělávání). Poukazový systém věnoval rodičům až 1100£ na dítě v maximální délce tři semestry částečného vzdělávání pro čtyřleté děti, a to v jakékoliv formě předškolního ustanovení. K registraci obdržení těchto poukázek bylo třeba prokázat, že děti v dané škole směřují k naplnění očekávaných výsledků, které byly stanoveny *The School Curriculum and Assessment Authority* (*Správa školního kurikula a hodnocení*). Očekávané výsledky prezentují cíle předškolního vzdělávání. Zaměřují se na rozvoj předčtenářských, předmatematických, osobních a sociálních dovedností.

Kuponový systém byl ale zrušen nástupem labouristické vlády roku 1977. Vláda začala vytvářet vlastní systém na rozvoj zajištění předškolního vzdělávání. Pokusila se zlepšit úroveň mateřských škol a jejich financování. Poskytla přímé finanční prostředky pro 4leté děti, zvýšila počet míst pro děti 3leté. Oboje však pouze pro děti, které nechodí do školy každý den. Navíc poskytnutí finančních prostředků závisí na plnění požadavků v rámci Očekávaných výsledků, které jsou nyní nazvány *Early Learning Goals* (cíle předškolního vzdělávání). Vzdělávání předškolních dětí se pomalu stávalo národním tématem. (Kwon, 2002)

Hlavní principy předškolního vzdělávání v Anglii staví do středu svého zájmu dítě. V kontrastu s tím stojí sekundární vzdělávání, které se opírá o řízenou výchovu a vyučované předměty. Zásady anglického tradičního vzdělávání v raném dětství

jsoupotom: individualismus, volná hra, rozvoj, dítě ve středu učitelových zájmů. (Kwon, 2002)

Do roku 1988 bylo anglické školství silně decentralizované, s malou intervencí vlády do plánování a realizaci kurikula.

Anglie však patřila k západním evropským zemím, které se snažily zreformovat školství. Výsledkem byl *Zákon o školské reformě z roku 1988 (the Educational Reform Act)*. Předložil komplexní restrukturalizaci vzdělávacího systému v Anglii. Poprvé stanovil *Národní kurikulum pro Anglii a Wales*. Důvody vedoucí k národnímu kurikulu bylo zvýšení standardů a kvalitní vyvážené kurikulum předškolního vzdělávání. Cílem reformy je tedy kvalitní všeobecné vzdělání pro všechny žáky do věku 16 let a poskytnout možnost získat společenský status bez rozdílu mezi skupinami obyvatelstva a standardizovat kurikula a požadavky na žáky různých škol. (Brdek, a další, 2004) Zavedením národního kurikula se zvýšila intervence vlády a snížila se autonomie učitelů.

*„Povinná školní docházka byla stanovená od 5 let věku již zákonem z roku 1870, postupně se její délka prodlužovala a to až na současných 11 let. Vzdělání je bezplatné do 18 let.“<sup>11</sup>*

Národní kurikulum je platné pro povinné vzdělávání, přesto má ale vliv na předškolní vzdělávání. Významnou změnou anglického raného vzdělávání bylo zavedení rámce tvořeného *Očekávanými výsledky dětského učení (Desirable Outcomes for Children's Learning)*. Tradiční předškolní vzdělávání orientované na dítě, vycházející z jeho zájmů, prožitků a prosazující hru jako hlavní nástroj vzdělávání, bylo v roce 1996 nahrazeno vládními iniciativami, které specifikují cíle vzdělání a zařazují čtenářskou a matematickou gramotnost. Explicitní očekávání této publikace bylo, aby předškolní vzdělávání umožnilo dětem dosáhnout daných cílů před nástupem do základního vzdělávání. V roce 1999, *Úřad pro kvalifikaci a kurikulum (The Qualifications and Curriculum Authority, QCA)* změnil Očekávané výsledky (Desirable outcomes) na Cíle předškolního vzdělávání (Early Learning Goals), nutno podotknout, že ve svém obsahu se ale dokumenty výrazně nezměnily. Důležitou změnou byl fakt, že

---

<sup>11</sup>Váňová, M. a kol. *Vzdělávací systémy ve vyspělých evropských zemích*, Univerzita Karlova, Karolinum, Praha, 1994, s. 80, ISBN: 382 – 52 - 94

cíle směřují k tomu, co má dítě dokázat na konci předškolního období, nejsou už ve vztahu k základnímu povinnému vzdělávání. Vláda také představuje *Foundation Stage of Early Learning (základní etapa raného vzdělávání)*, která zahrnuje děti od 3 – 5ti let, nově tedy implementuje i děti pětileté.

V září 2000 bylo předškolní vzdělávání stanoveno jako základní stadium vzdělávání (*the Foundation Stage of Education*) a roku 2002 takto formálně ustanoveno *Školským zákonem (the Education Act)*.

Tradiční vzdělávání raného věku se v Anglii soustředilo na dítě, na rozdíl od přístupů prosazující důležitost vyučovaných předmětů a řízení výuky učitelem. Tradiční vzdělávání zdůrazňovalo individuální zájmy dětí, volnou hru, vlastní zkušenosti dětí. V roce 1996 však vláda obnovila pedocentrický vzdělávací model a zahájila reformu ke zvýšení standardů. Rámcové národní kurikulum pro předškolní vzdělávání zahrnovalo integrované vzdělávání, matematické a čtenářské dovednosti. Rámec také stanovil výsledky, kterých by děti měly dosáhnout ve věku 4-5let. Tento rámcový program přinesl klady i zápory, ale je jasné, že učení bylo dětem vnuceno. Vládní iniciativy tak začaly měnit povahu předškolních zařízení v Anglii.

### 3.2 Řízení školství

*„Podstatným znakem vzdělávání v Anglii je decentralizace jeho správy. Různé kompetence jsou rozděleny mezi ústřední vládu, regionální školské úřady, církev a další nezávislé nositele, správní rady jednotlivých škol (governing bodies) a učitele.“*<sup>12</sup> Řízení je rozděleno na tři úrovně:

- a) Státní.
- b) Místní.
- c) Školní.

Nejvyšším úřadem je *Ministerstvo školství (Department for Education)*, v jehož čele stojí ministr školství (*Secretary of State for Education*). Ministerstvo školství se stará o školskou politiku, financování, vzdělávání učitelů a o kontrolu úrovně vzdělávání. Za zajištění požadované úrovně odpovídá *Sbor inspektorů Jejího královského veličenstva*

---

<sup>12</sup>Rýdl, K. *Inovace školských systémů*, ISV nakladatelství, Praha, 2003, s.72, ISBN: 80 – 86642 – 17 - 8

(*Her Majesty's Inspectors, HM Inspectors*). Důležitým orgánem je také *Národní rada pro kurikulum (National Curriculum Council – NCC)* a *Výbor pro zkoušky a hodnocení (School Examinations and Assessment Council – SEAC)*.

Místní úroveň řízení vzdělávání je zastoupena *Školskou správou (Local Educational Authorities – LEAs)*. Školská správa disponuje rozsáhlými pravomocemi, řídí a financuje školy ve svém regionu.

Pravomoci ředitelů škol se týkají hlavně denního provozu, kurikula, obsahu a metod výuky.

### 3.3 Kurikulární politika

*„Zákon vyžaduje, aby žáci studovali široké, vyvážené kurikulum, které je přiměřené jejich věku, schopnostem a jakýmkoliv případným potřebám speciálního vzdělávání.“<sup>13</sup>*

Od podzimu roku 1989 se začalo vyučovat dle *Národního kurikula (National Curriculum)*, které určuje studium některých předmětů a programy studia (Programmes of Study). Podobně jako rámcové vzdělávací programy u nás stanovuje pouze minimální požadavky na obsah vzdělávání. Učební osnovy jsou závazné pro primární a sekundární vzdělávání probíhající ve státních školách. Jsou vymezeny povinné předměty, cíle, výstupy a rozvrh výuky.

*„Národní kurikulum stanovuje jako základní předměty pro všechny stupně vzdělávání matematiku, angličtinu a přírodní vědy. Dalšími předměty jsou potom dějepis, zeměpis, technologie, hudební výchova, výtvarná výchova a tělesná výchova, v sekundárním vzdělávání ještě cizí jazyk.“<sup>14</sup>*

Za výběr pedagogických metod, učebních pomůcek a hodnocení žáků jsou odpovědní učitelé.

Pro předškolní vzdělávání je platný Rámcový program pro raný věk (Statutory Framework for the Early Years).

---

<sup>13</sup>EURYDICE, CEDEFOP, *Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v zemích Evropské Unie*, Učitelské noviny – Gnosis, spol. s.r.o., s. 378

<sup>14</sup>Statham, J. *The Education fact file*, The Open University, Great Britain, 1991, s. 140, ISBN: 0 – 340 – 54467 - 8

### 3.4 Vznik rámcového programu pro raný věk (Statutory Framework for the Early Years, EYFS)

První zájem o vzdělávání a péči dětí předškolního věku se projevil poprvé po 2. světové válce. Britský zákon, Children Act, z roku 1989, zdůrazňoval blahobyť dětí a stanovil požadavky na péči o děti. Prvně se ukládá povinnost místním úřadům schválit a zaregistrovat zařízení pro děti (hlídání dětí, dětské herní skupiny, odpolední kluby pro děti, atd.) mladší 8 let. Tato odpovědnost byla později přesunuta na OFSTED (The official body for inspecting schools –školní inspekce). Společně s tím byly vydány národní standardy předškolního vzdělávání pro poskytovatele předškolního vzdělávání.

Požadavky na vzdělávání a rozvoj dětí existují pouze krátkou dobu, 17 let. Výzkum, který dokázal, že vzdělávání v raném věku zlepšuje dětské poznávání a sociální schopnosti, byl inspirací ke vzniku Národních směrnic v roce 1996. Cíle, které tu byly představeny, vedly k rozvoji v oblasti personální, ale i matematické a jazykové. V roce 2000 byly obnoveny v dokumentu *Curriculum Guidance For the Foundation Stage* (3 – 5 let),(*Průvodce kurikulem pro předškolní vzdělávání*), a v nezákonném dokumentu pro děti mladší 3 let *Birth to Three Matters*(*Problematika dětí od narození do tří let*).

Rok 2008 přinesl zákonný rámec *Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage*, který stanovuje standardy předškolního vzdělávání tak, aby se všechny děti v tomto věku učily a rozvíjely dobře, byly zdravé a v bezpečí. Tento dokument podporuje výuku a vzdělávání k dobré připravenosti dětí na další vzdělávání. Poskytuje široký rámec znalostí a dovedností potřebných pro vytvoření stabilního základu na cestě k celoživotnímu učení. Nově se tu objevuje část věnovaná požadavku na zajištění blahobytu dětí.

EYFS byl poprvé uveden v roce 2007 a vstoupil v účinnost v září 2008. V současné době ale došlo k jeho revizi. Zjednodušený rámec byl zveřejněn 27. března 2012 s platnou účinností od 1. 9. 2012.

Revidovaný dokument je nedílnou součástí nového pohledu vlády na rodiny s dětmi v předškolním věku. Demonstrují tak svůj závazek, kdy uvolňují odborníky ve výchovném a vzdělávacím procesu z byrokracie a dávají jim více prostoru soustředit se na děti. Je to krok směrem k volnějším regulačním režimům. Vláda navíc bude nadále

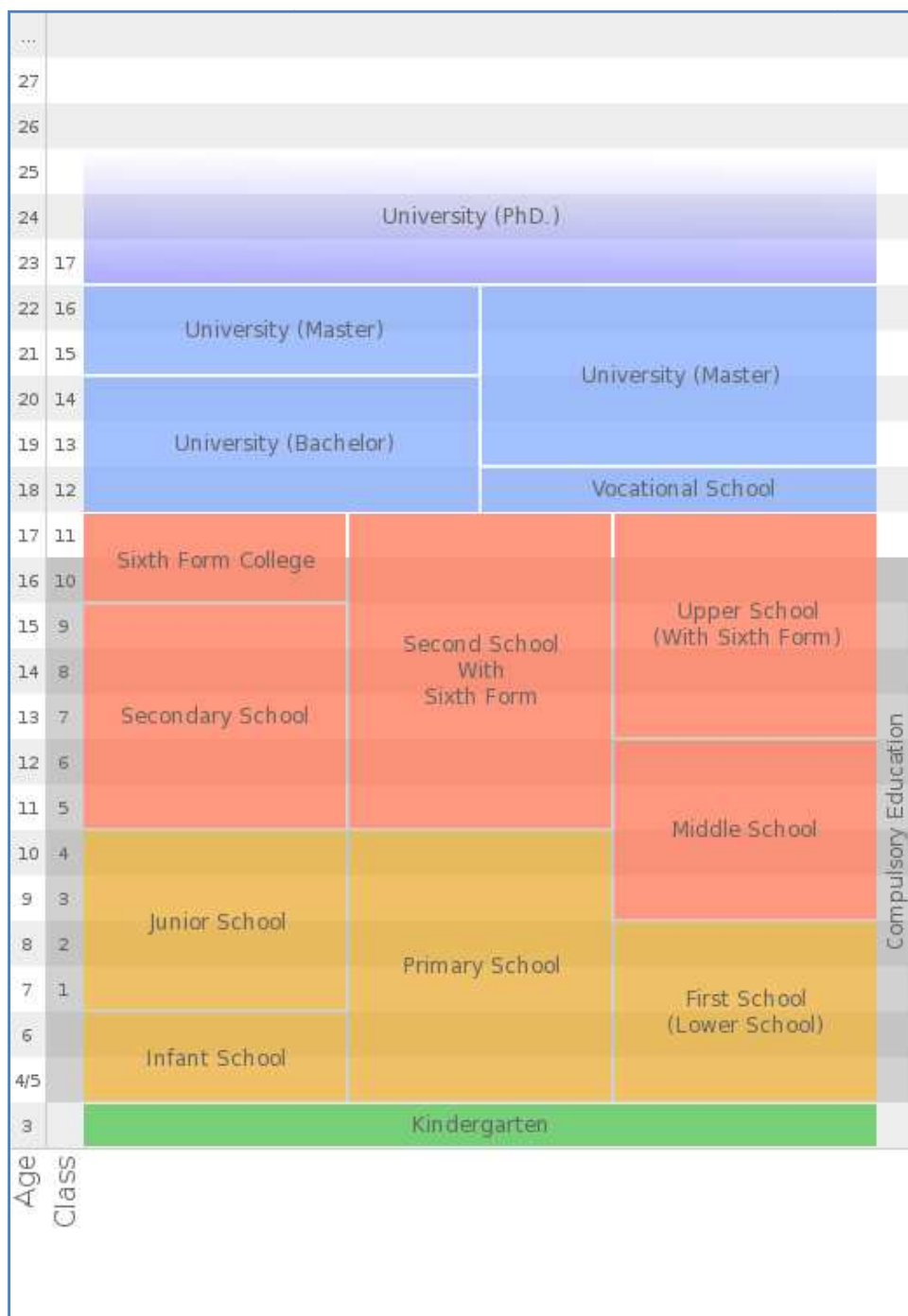
usilovat o snížení administrativních povinností pracovníků, které ohrožují odborníkovou možnost chránit děti a pomoci jim v rozvoji a vzdělávání.

Nový program je vylepšen oproti původnímu hned v několika bodech. Zjednodušuje rozvojové požadavky a učení tím, že zredukoval původních 69 vytyčených cílů na 17. Původní rozdělení obsahu na sedm oblastí stále platí. Nicméně důrazněji se věnuje prvním třem oblastem, které jsou v Anglii uznávány pro zdraví dítěte jako nejdůležitější a těmi jsou: komunikace a jazyk, fyzický rozvoj a osobnostní, sociální a emocionální rozvoj. Nový rámec je také psán jazykem, který je srozumitelný nejen pro odborníky, ale i pro rodiče. Tím podporuje partnerství mezi těmito dvěma skupinami, které jsou pro výchovu a vzdělávání dítěte klíčové. (<http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/a0068102/early-years-foundation-stage-eyfs>)

Tento dokument je doplněn dalšími dokumenty:

- Know - how materials
- Development matters in the EYFS
- Principles into practise cards

### 3.5 Struktura školského systému



Obrázek 3: Struktura školského systému <sup>15</sup>

<sup>15</sup>Obrázek: systém školství v Anglii, dostupný a WWW: [http://www.edufile.info/index.php?view=school\\_systems&topic=topic\\_general\\_infos&country=3](http://www.edufile.info/index.php?view=school_systems&topic=topic_general_infos&country=3)



### 3.5.1 Předškolní výchova

„V Anglii neexistuje národní systém předškolní výchovy. Ta je buď organizována školskými správami (LEA), nebo nezávislými organizacemi. Docházka je nepovinná a poskytovaná dětem od 2 do 5 let. Děti mladší dvou let mohou chodit do jeslí, které jsou ale v kompetenci ministerstva zdravotnictví.“<sup>16</sup> Přestože rámcový program pro předškolní vzdělávání je určen ke vzdělávání a výchově dětí od narození do pěti let, v Anglii vychovávají děti mladší dvou let / tří let převážně soukromě najímané chůvy (nannies), odborní pracovníci (childminders) nebo au – pairs. Soukromá péče je finančně v kompetenci rodičů. Sociálně slabším rodinám je poskytován příspěvek, či péče o dítě na 10 – 15 hodin týdně.

Hlavním posláním předškolního vzdělávání je rozvíjet společenské, intelektuální, jazykové, fyzické a poznávací dovednosti tak, aby děti na konci předškolního vzdělávání splnily cíle, které stanovuje Rámcový dokument pro předškolní vzdělávání, nově revidován z roku 2012 (Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage, dále jen EYFS). Nepožaduje se naplnění všech cílů. Na základě plnění cílů píše učitel hodnocení dítěte, tak zvaný profil základního stádia, který je podkladem k poznávání dítěte v primárním vzdělávání. Oficiálním jazykem ve vzdělávání je angličtina.

Učitelé mohou získat kvalifikaci Status kvalifikovaného učitele studiem tříletého programu, či se stát kvalifikovanými asistenty učitele.

Předškolní výchova poskytovaná správními úřady je organizovaná v následujících institucích:

- „*Mateřské školy (Nursery schools) – pro děti od 2 – 5 let, učitelé i asistenti jsou vzdělávání dle National Nursery Examination Board (NNEB). Počet dětí na jednoho učitele je 13.*
- *Třídy předškolní výchovy zřízené při základních školách (Nursery classes within primary schools) – pro děti od 3 – 5 let*
- *Přípravné třídy (reception classes) – pro děti od 4 – 5 let“<sup>17</sup>*

---

<sup>16</sup>EURYDICE, *Předškolní a primární vzdělávání v zemích Evropské unie*, Ústav pro informace ve vzdělávání, Praha, 1996, s.64, ISBN: 80 – 211 – 0237 - 3

<sup>17</sup>Statham, J. *The Education fact file*, The Open University, Great Britain, 1991, s. 57, ISBN: 0 – 340 – 54467 - 8

### 3.4.2 Primární vzdělávání

Primární vzdělávání poskytuje vzdělávání dětem od 5 do 11 let. Povinná školní docházka je v Anglii od 5 – 16 let, její délka je 11 let. Rozděluje se na etapy nazvané Key Stage (dále jen KS) a to podle věku. (<http://www.mentor.ac/ukinfo2.html>)

Většina škol je spravována školskými úřady (LEA), které určují podmínky pro přijetí dítěte spolu s řídicím orgánem školy. V souladu se zákonem musí všechny školy vyučovat podle Národního kurikula. Hlavním cílem školních programů je rozvoj duchovního, morálního a kulturního rozvoje. Důležitost je také kladena na přípravu k odpovědnosti a pro dospělý život. Výkony žáků se hodnotí na konci klíčových stupňů, tedy ve věku 7 a 11 let. (EURYDICE, 1996)

## IV. Srovnání předškolního vzdělávání ve Velké Británii a České republice

Obě země vnímají předškolní vzdělávání jako základ pro celoživotní učení dítěte, začátek jeho širší socializace ve společnosti a osobního rozvoje. Má vliv na oblast sociální, ekonomickou i vzdělávací. „*Budoucnost Evropy závisí na inteligentním, udržitelném a inklusivním růstu, jehož lze dosáhnout především zlepšením kvality a účinnosti vzdělávacích systémů v celé Evropě.*“<sup>18</sup> V oblasti předškolního vzdělávání si jednotlivé členské země rozhodují většinou samy. Vzdělávací programy v EU jsou variabilní. Mají však některé společné cíle (zlepšení kvality vzdělávání, zvýšení kvalifikace zaměstnanců, zvýšení kapacity předškolních zařízení). Evropa se snaží, aby předškolní vzdělávání bylo umožněno všem dětem, získaly tak podklad pro celoživotní učení a snížil se tím počet dětí, které nedokončí předškolní vzdělávání. „*Investice do systému předškolního vzdělávání a péče jsou jedny z nejlepších investic, které pro naše děti – a pro budoucnost Evropy – můžeme učinit. Investovat do kvalitního systému předškolního vzdělávání je mnohem účinnější než zasahovat později. Naším nejmladším tak umožníme lepší uplatnění v životě a zároveň se ve skutečnosti v dlouhodobém horizontu ušetří. Rozbití kruhu chudoby a znevýhodnění také znamená nižší výdaje pro daňové poplatníky na zdravotnické a nemocniční služby, na nápravná opatření v oblasti školství, na sociální pomoc a služby policie.*“<sup>19</sup>

V ČR je předškolní vzdělávání organizováno především v mateřských školách, případně v mateřských školách pro děti se zdravotním postižením a mateřských školách při zařízeních pro výkon ústavní. Rodiče mají možnost si vybrat ze státního nebo soukromého sektoru. Ve Velké Británii je předškolní vzdělávání organizováno v mateřských školách, třídách předškolní výchovy zřízených při základních školách a v přípravných třídách.

---

<sup>18</sup>Sdělení komise, *Kvalitní systém předškolního vzdělávání a péče: nejlepší start do života pro všechny naše děti*[online], Brusel, 2011, [citováno 8. 4. 2013], dostupné na WWW:<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066:FIN:CS:PDF>

<sup>19</sup> Vassiliou A., *Komise považuje za důležité, aby všechny děti měly přístup k předškolnímu vzdělávání*[online], 2011, [citováno 8. 4. 2013], dostupné na WWW:[http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-11-185\\_cs.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-11-185_cs.htm)

Věk dětí navštěvujících zařízení předškolního typu se liší.

Tabulka 1: Věk dětí navštěvujících MŠ v ČR a VB

Věk dítěte (roky)	Česká republika	Velká Británie
2	x	✓
3	✓	✓
4	✓	✓
5	✓	✓
6	✓	x

Ve výjimečných případech přijímají české mateřské školy děti od 2- 5 let. Předškolní vzdělávání ve Velké Británii končí věkem 5 let, od 6 ti let děti nastupují do povinného vzdělávání. V závislosti s tím se vyrovnává délka předškolního vzdělávání v obou zemích. Děti stráví v předškolních zařízeních až 3 roky (4 v případě odkladu školní docházky, 3.5 v případě přijetí dítěte od 2,5 let v ČR).

Účast dětí na předškolním vzdělávání je vysoká v obou zemích. V ČR je to průměrně 86%, ve Velké Británii je to průměrně 92%. (Ošťadalová, 2012)

Důvodem vyššího procenta u VB je dle mého názoru nedostatek mateřských škol v České republice a oproti VB lepší finanční podmínky české mateřské dovolené, která nenutí matky umístit děti do institucionální formy vzdělávání již v raném věku. Někdy děti umísťují až ve 4, či v 5 letech.

Ve Velké Británii i v České republice je státní předškolní vzdělávání nepovinné a bezplatné. V ČR i UK mají rodiče možnost si vybrat ze státního nebo soukromého sektoru mateřských škol.

Po předškolním vzdělávání následuje povinné vzdělávání na primárním stupni (ISCED 1, 2). V ČR je povinná školní docházka na devět let, zpravidla od 6 – 15 let, v Anglii je to na 11 let. V čele kurikulárních dokumentů v Anglii stojí National Curriculum, které je rozděleno do čtyř kategorií podle věku dětí. V ČR stojí na vrcholu otevřený program „Národní program rozvoje vzdělávání“. Rozdíl těchto kurikul vzhledem k předškolnímu vzdělávání je ten, že Národní kurikulum ve Velké Británii se váže až k povinnému vzdělávání, zatímco česká Bílá kniha se věnuje i preprimárnímu vzdělávání. Kurikulární dokument pro předškolní vzdělávání v ČR je „Rámcový

program pro předškolní vzdělávání“, RVP PV. V Anglii je nazýván „Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage. Je mladším dokumentem, neboť byl v roce 2012 nově revidován a přešel tak z bývalé hravé podoby na, stejně jako RVP PV, oficiálnější charakter.

## V. Teorie potřeb a jejich kategorizace

Aby pedagog poznal dítě a porozuměl mu, je třeba zabývat se biologickými zákonitostmi, kterým podléhá každý člověk. Člověk má za úkol uskutečnit ontogenetický program jako celoživotní puzení k proměně. Potom se tento cíl stává obecnější potřebou vývoje. Chudší nebo žádné uspokojení potřeby osobního vývoje vede k řadě rizik. A je složité si uvědomit, kde a jak škola nevyhovuje této potřebě.

V současné době pomáhá respektování potřeb i legislativa. Byla kodifikována práva dítěte (Úmluva o právech dítěte, 1989), která zdůrazňují především právo dítěte na život a vývoj. Dítěti má být uznáno právo na zachování identity a neodlučitelnosti od rodiny, což znamená respekt k potřebě bezpečí, lásky a náležitosti, ale i uznání. Právo na nejlepší zdravotní stav, tedy respekt k fyziologickým potřebám. Právo na odpočinek, hru a svobodnou účast v kultuře a umění, což vede k uspokojení potřeby seberealizace a estetických potřeb. (Nováčková, 1998)

Člověk má určité potřeby a jeho přežití a optimální vývoj závisí na jejich naplnění. Potřeby vedou člověka k cílené aktivitě, jejímž výsledkem je uspokojení potřeby a to za předpokladu, že budou vytvořeny vhodné podmínky v daném prostředí. Nevhodné či žádné podmínky prostředí zapříčiňují špatné nasměrování aktivity a nenaplnění potřeby, to může vést k deprivaci, omezení a narušení vývoje a jeho možností. Na otázku, co člověk potřebuje a bez čeho se na druhou stranu obejde, nalezneme více pohledů. Uvádím některé. Nejčastěji se setkáváme s vysvětlením potřeby jako reakce na nějaký nedostatek nebo přebytek. A touto reakcí je pak zaměřené naše jednání a chování. Čáp J. říká, že „*potřeba je vlastnost vymezená specifickým vztahem jedince k prostředí, závislostí jedince na určitém druhu životních podmínek. Projevuje se vyhledáváním těchto podmínek a prožíváním jednak stavu jejich nedostatku, jednak stavu nasycení, popřípadě střídáním těchto stavů.*“<sup>20</sup> Uspokojením potřeb jsou udrženy základní životní funkce a umožněno plnohodnotné prožití našeho života. Naopak jejich neuspokojení vede k omezování a narušování výměny jakýchkoliv hodnot, což může mít vážné důsledky v podobě frustrace. Potřeba je tedy nárok jednotlivce ve vztahu k prostředí, motivuje lidské chování a jednání a pomáhá udržet nejen základní funkce k přežití, ale také mít smysluplný život. (Havlíková, 1995)

---

<sup>20</sup>Čáp, J. *Psychologie pro učitele*, SPN, Praha, 1980, s. 67

Pojem potřeba je často spjat s motivací. Nakonečný M. například uvádí, že „v psychologii potřeba jako hypotetický konstrukt není chápána jednotně“.<sup>21</sup> Maslow, který sestavil hierarchii potřeb, sám nikde pojem potřeba nevymezuje. Murray zase upozorňuje, že pojmu potřeba je dost často užíváno jako synonyma k přání, pudu, motivu. Seber chápe potřeby dvojím způsobem, jako stav organismu a jako to, co je potřebováno. Young rozlišuje dynamické a nedynamické potřeby. Je tedy zřejmé, že existuje mnoho názorů a pohledů na lidské potřeby.

Ke komplexnímu pohledu na potřeby práce uvádí některé teorie potřeb.

## 5.1 Rozdělení potřeb dle Dunovského

Tabulka 2: Základní potřeby dítěte

<b>ZÁKLADNÍ POTŘEBY DÍTĚTE</b>	
<b>BIOLOGICKÉ</b>	<b>potřeba potravy, dostatek tepla, čistoty, ochrany před negativními vlivy prostředí, potřeba rozvoje obranyschopnosti (přirozené a aktivní imunizace), potřeba adekvátní stimulace, potřeba optimální nebo alespoň uspokojivé péče, potřeba dítěte zdravě se vyvíjet</b>
<b>PSYCHICKÉ</b>	<b>potřeba dostatečného přívodu podnětů (v pravý čas, v dostatečném množství a v odpovídající kvalitě), potřeba smysluplnosti světa (stabilní, pozitivně laděné rodinné prostředí, posilující žádoucí chování dítěte), potřeba jistoty (citové vztahy dítěte k dospělým, zejména k matce), potřeba vědomí vlastní identity (podle toho, jak ho ostatní přijímají), potřeba otevřené budoucnosti(životní perspektivy)</b>
<b>SOCIÁLNÍ</b>	<b>potřeba lásky a bezpečí, potřeba přijetí dítěte (akceptovat dítě takové, jaké je), potřeba identifikace s ním, potřeba zabezpečení všech možností pro rozvinutí jeho sil a schopností (naučit ho překonávat obtíže), potřeba osvojit si od raného dětství zdravý životní styl</b>

<sup>21</sup>Nakonečný, M. *Základy psychologie*, Academia, Praha, 1998, s. 463, ISBN: 80 – 200 – 0689 - 3

## 5.2 Murrayho členění potřeb jako motivačních sil

Murray svůj systém nazval personologie. „Potřebu Murray definuje jako konstrukt označující sílu v oblasti mozku, která organizuje vnímání, myšlení, snažení a jednání v určitém směru, s cílem změnit existující neuspokojivou situaci.“<sup>22</sup>Podle něho je motivační struktura tvořena jednotou potřeb (needs) a tlaku (press). Jinak řečeno je to jednota toho, co jedinec chce a toho, co si od něho žádá prostředí.

Potřeby identifikuje pomocí pěti faktorů:

1. Typický trend jednání
2. Typický modus chování
3. Selektivní vnímání
4. City
5. Manifestované uspokojení určitého efektu

Vymezil 40 potřeb rozdělených do třech kategorií:

- a) Viscerální potřeby (organické) – orientují se na stavy nedostatku, přebytku, obrany, či úniku.
- b) Psychogenní potřeby (psychické) – ty jsou spjaty s neživými předměty, jde o ambice, potřeby kognitivní povahy, o něco, co se vztahuje k síle člověka, jsou spojené s tendencí sebepoškozování, či poškozování druhých.
- c) Skryté potřeby – jako příklad můžeme uvést třeba strach z ponížení, sexualitu.

## 5.3 Psychické potřeby dle Matějčka a Langmeiera

Model potřeb Matějčka a Langmeiera vystihuje lidskou psychiku a podmínky příznivého vývoje. Potřeby jsou uspořádány na základě posunu ontogenetického vývoje a v souhrnu mají všechny stejnou důležitost uspokojení.

### 1. Potřeba určitého množství, kvality a proměnlivost vnějších podnětů.

Jedná se o pravidelný přísun podnětů, který organismu prospívá a podporuje zdravý vývoj jedince. Nejvíce tuto potřebu pocítíme, když nemůžeme něco

---

<sup>22</sup>Plháčková A., Učebnice obecné psychologie, Academia, Praha, 2003, s.366, ISBN: 80 – 200 1387 -3



vykonávat, či trávíme delší dobu v jednotvárném prostředí. Souvisí s potřebou stimulace.

2. *Potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech*

Podněty, které naše smysly přijaly, se proměňují ve zkušenosti, poznatky a pracovní strategie. Z toho vyplývá, že tato potřeba nám pomáhá orientovat se v informacích a činnostech, převádí chaotické podněty ve smysluplné zkušenosti a prožitky a je tedy základním kamenem pro učení.

3. *Potřeba prvotních citových a sociálních vztahů*

Jedná se o potřebu sociálních a emocionálních vztahů. Člověk je odedávna obklopen společností lidí, rád o někoho pečuje a přijímá péči i o svoji osobu. Dítě tak získává pocit životní jistoty.

4. *Potřeba identity, společenského uplatnění a společenské hodnoty*

Jde o vytvoření si zdravého vědomí vlastního já na základě dosažení nějakého dobrého výkonu a uznání, ocenění druhých. Člověk si tak osvojí určité společenské role a hodnotový systém.

5. *Potřeba otevřené budoucnosti, životní perspektivy*

V této rovině hovoříme o vytváření si reálných představ o životě, vytyčení si cílů. Znamená pro člověka naději, že těchto cílů bude jednou dosáhnuto. (Matějček, 1994)

## 5.4 Skierův model: Potřeby dítěte a škola

Ehrenhard Skier sezabýval antropologií dítěte, moderními výukovými metodami a rozvojem školy. Vytvořil model potřeb dítěte ve spojitosti se školou.

- *„Citová podpora, bezpečí, jistota – důvěra v sebe, ve svět, v ostatní lidi, sebevědomí.*
- *Ocenění, zvyšování pocitu vlastní hodnoty a sebejistoty.*

- *Aktivní střetávání s realitou, poznávání a nabyvání nových zkušeností, znalostí a dovedností – sebevědomí, sebezachování, sebeobrana, vlastní pravomoc, kulturní, sociální, řečově komunikativní, racionálně kritické, politické, věcné a instrumentálně technické kompetence.*
- *Autorství, sebedůvěra, stabilizace vlastní identity a vědomí smyslu.*
- *Vlastní zodpovědnost a spoluzodpovědnost, samostatnost – uvědomění si smyslu, morálky, kompetence, transcendence.*
- *Estetické prožitky a záliby – emocionálně založený souhlas se světem.*
- *Spontánní vyjadřování vnitřních pocitů, vnímání sebe sama, přístup k hlubším vrstvám emocionality“.*<sup>23</sup>

## 5.5 Maslowova hierarchická teorie potřeb

Abraham Maslow (1908 – 1970) byl americký psycholog. Stál v čele osobnostní humanistické psychologie. Byl proslaven hierarchií potřeb, kterou zveřejnil v roce 1954 ve své knize „Motivace a osobnost“ (Motivation and personality).

„Za základní znaky lidské motivace považuje Maslow hierarchické uspořádání potřeb podle jejich vnitřní naléhavosti, pokládá to za hlavní princip lidské motivace.“<sup>24</sup> Zdůrazňuje, že člověk není nikdy uspokojen a že samy potřeby se uspořádávají hierarchicky.

Svoji teorii prezentuje v podobě pětistupňové pyramidy. „První 4 kategorie Maslow označuje jako *nedostatkové potřeby* a pátou jako *potřeby existence (bytí) nebo růstové potřeby*.“<sup>25</sup> „Do poslední třídy potřeb jsou zahrnuty, případně s ní úzce souvisejí, *potřeby vědění, porozumění a estetické potřeby*.“<sup>26</sup> Plháková (Obecná psychologie) uvádí, že Maslow dělí deficitní potřeby na nižší a vyšší. Nižší jsou potřeby fyziologické, potřeba bezpečí, vyšší potom potřeba sounáležitosti, lásky a uznání. Tyto potřeby pak fungují na principu udržování tělesné či psychické rovnováhy.

Růstové potřeby nazývá také jako metapotřeby nebo potřeby bytí (B – potřeby). Platí, že vývojově vyšší potřeby mohou být upokojeny za předpokladu, že jsou alespoň

<sup>23</sup>Havlíková a kol., *Zdravá mateřská škola*, Portál, Praha, 1995, s. 38, ISBN: 80 – 7178 – 048 - 0

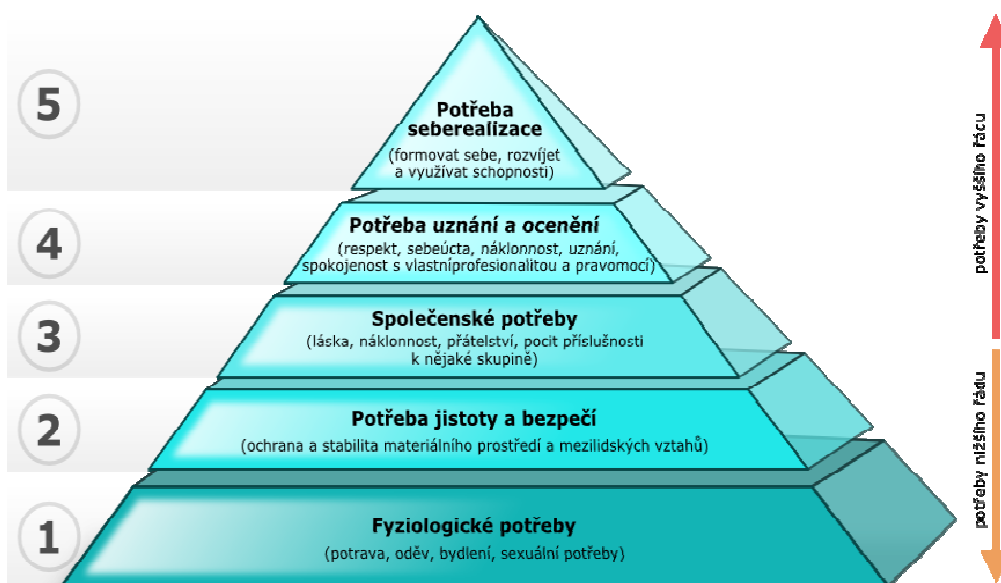
<sup>24</sup>Nakonečný, M. *Základy psychologie*, Academia, Praha, 1998, s. 467 - 468, ISBN: 80 – 200 – 0689 - 3

<sup>25</sup>Otevřená encyklopedie WIKIPEDIA, *Maslowova pyramida* [online], [citováno 8. 4.2013], dostupné na WWW: [http://cs.wikipedia.org/wiki/Maslowova\\_pyramida](http://cs.wikipedia.org/wiki/Maslowova_pyramida)

<sup>26</sup> Plháková, A. *Učnice obecné psychologie*, Academia, Praha, 2003, s.369, ISBN: 80 – 200 – 1086 - 6

do jisté míry uspokojeny potřeby nižší. Tedy teprve až když je nižší potřeba ratifikována, může dominovat potřeba vyšší.

Maslow vidí jako základní podmínku duševního zdraví právě uspokojování nedostatkových potřeb, a to již od dětství. Jeho pyramida objasňuje, proč se člověk, který má hlad, nestará o lásku a filozofické potřeby. Umožňuje nám lépe porozumět lidskému chování a prožívání. Z jeho hierarchie existují určité výjimky, ale obecně tato teorie zaznamenala široký ohlas. (Plháková, 2003)



Obrázek 4: Maslowova pyramida potřeb<sup>27</sup>

Potřeby fyziologické jsou reprezentovány životně nutnými potřebami, jako je potrava, voda, vzduch, teplo, vylučování, sex a spánek.

Potřeby jistoty a bezpečí souvisí s lidskou touhou po řádném světě, který by byl předvídatelný. Svět, kde neexistuje nespravedlnost, neznámé situace a vzácné jevy, kterých se lidé bojí, ale naopak prostředí, které je jim známé, vědí, jak se v něm orientovat, jak se chovat.

<sup>27</sup>Vedení lidí a motivace, obrázek[online], [citováno 8. 4. 2013], dostupné na WWW:<http://halek.info/www/prezentace/management-cviceni3/mngcv3-print.php?projection&l=06>

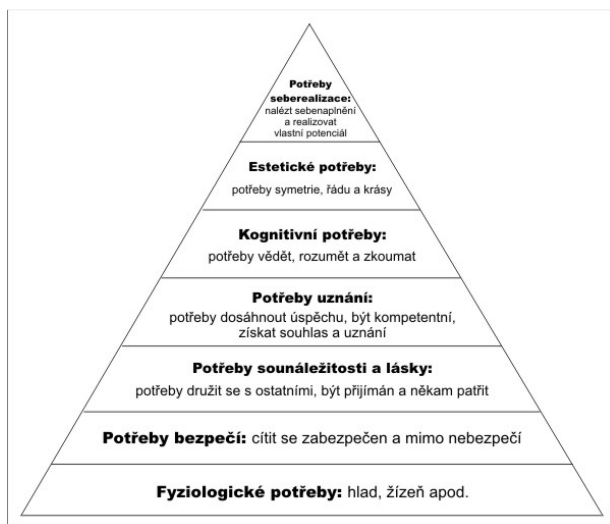
Třetí vrstvu tvoří potřeby sociální. Lidé potřebují mít pocit, že někam patří, že jsou součástí něčeho většího. Základní sociální skupinou je rodina. Dále člověk navazuje vztahy v přátelství, intimní vztahy. Mluvíme tedy o potřebách lásky a náležitosti. Absence těchto pocitů může vést k osamělosti, depresím a úzkosti.

Předposlední vrstva Maslow pyramidy je potřeba uznání a ocenění. Lidé chtějí být respektováni a za svou práci, činnost, aktivitu uznávání, aby je to motivovalo v činnosti pokračovat.

Vrchol pyramidy uzavírá potřeba seberealizace. Maslow (Teorie motivace) uvádí: „Co člověk může být, musí být.“. Zaměřuje se na lidský potenciál a rozvíjení tohoto potenciálu. Zdůrazňuje také individuální rozdíly mezi lidmi. Zatímco jeden má výborné předpoklady ve sportovní atletice, druhý bude oddán rodině. Pro uvědomění si toho, co člověk chce rozvíjet a v čem se chce profilovat, musí mít uspokojeny potřeby z nižších pater. Tímto způsobem funguje princip naplnění potřeb v pyramidě potřeb od Maslowova.

([http://www.redwoods.edu/Departments/Distance/Tutorials/MaslowsHierarchy/maslow\\_s\\_print.html](http://www.redwoods.edu/Departments/Distance/Tutorials/MaslowsHierarchy/maslow_s_print.html))

Během práce bylo zjištěno, že novější vydání učebnic psychologie uvádí 7 pater potřeb. Pro úplnost uvádím i tuto pyramidu, praktická část práce se však drží původních pěti pater.



Obrázek 5: Maslowova pyramida potřeb<sup>28</sup>

<sup>28</sup>Maslowova pyramida lidských potřeb, obrázek [online], [citováno 8. 4. 2013], dostupné na WWW: <http://www.filosofie-uspechu.cz/maslowova-pyramida-lidskych-potreb/>

## 5.6 Charakteristika vývojových období dítěte z hlediska potřeb

Obsah potřeba míra uspokojení jednotlivých potřeb dítěte se mění v závislosti na jeho vývoji a věku. Aby učitel mohl naplňovat dané potřeby dítěte ve škole, aby jim porozuměl, potřebuje i on sám znát stádia lidského vývoje, a to nejen ta, kde se dítě právě teď nachází, ale i ta předchozí a následující.

Psychický vývoj je výsledkem vzájemného působení dědičných dispozic a vlivů vnějšího prostředí. Zahrnuje nejenom vznik, ale také rozvoj psychických vlastností. Z hlediska časového se dělí na následující období. Začíná již v období prenatálním, dále pak přichází období novorozenecké, kojenecké, batolecí, předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk, pubescence, adolescence, stáří. Pro účely této práce jsou uváděna období od prenatálního do předškolního.

Kurikulum předškolní výchovy v Anglii je věnováno dětem od narození do pěti let, proto se práce zabývá i stručným popisem vývojových období dětí mladších než tři roky.

### 5.6.1 Prenatální období: 12. týden až narození dítěte

Protože životní dráha začíná již v období prenatálním a je dokázáno, že podmínky a události v době těhotenství mají vliv na další vývoj dítětem, práce se věnuje i prenatálnímu období. Již v tomto období lze pozorovat jisté znaky chování dítěte. Zmínky o důležitosti tohoto období se datují k Janu Amosi Komenskému, který ve svém díle *Informatorium školy mateřské* dával důraz na to, aby byla matka v psychické pohodě a na dítě se těšila. Dobrý psychický stav matky je pro dítě důležitý, aby se samo mohlo zdravě vyvíjet.

### 5.6.2 Novorozenecké období: narození – jeden měsíc

Přechod z intrauterinního prostředí do nového prostředí znamená pro organismus značnou zátěž. Novorozenec je vybaven základními nepodmíněnými reflexy (hledací, sací, polykací, vyměšovací, obranný, orientační, úchopový, polohový), které mu pomohou s adaptací na nové prostředí. A schopnostmi jednoduchých myšlenkových

pochoďů. Můžeme pozorovat první výsledky učení, novorozenec je schopen udržet novou informaci až dvacet čtyři hodin. Dítě se učí poznávat svět a přizpůsobovat mu svoje chování. Emoční citlivost se váže na uspokojování tělesných potřeb, to znamená základních fyziologických, a na tom, jak na ně působí smyslové podněty – jestli rušivě nebo příjemně.

### 5.6.3 Kojenecké období: 1. měsíc – 1 rok

Kojenecké období bývá někdy označováno jako nejdelší rok, neboť vývoj tělesný i duševní je velice intenzivní. Erikson toto období nazval obdobím receptivním, Freud orálním. Pro duševní vývoj má v tomto období význam zrání mozku. Důležitou osobou je pro dítě matka. Matka je spojena s uspokojováním potřeb. Dítě se jí pomalu snaží odlišit od ostatních lidí. Kojenec pomalu získává nadvládu nad svým tělem, dochází k vývoji senzomotoriky. Ze zádiček se dostává na břicho, v 9. měsíci již sedí, později leze a na konci tohoto období je schopno samostatné lokomoce, uchopuje a manipuluje s předměty. Začíná si také osvojovat řeč a rozšiřovat sociální kontakty.

### 5.6.4 Batolecí období: 1 – 3 roky

Batolecí období je charakteristické získáváním druhotně specifických znaků, které nás odlišují od zvířat. Dítě začíná vzpřímeně chodit a používat řeč jako nástroj komunikace. Také si pomalu osvojuje hygienické návyky, osamostatňuje se, odpoutává se od mateřské osoby a nachází své vlastní já. Společně s tím, jak se učí diferencovat sociální role v rodině, uvědomuje si také svoji osobnost a svoje možnosti, prosazuje svoji vlastní vůli. A protože ještě nedokáže odhadnout následky své činnosti a chování, dochází k projevům typickým pro období vzdoru či negativismu.

Erikson toto období označuje jako období autonomie. Duševní autonomie jako základ pozdějšího jednání, začlenění do světa. Dítě se učí poznávat svět, porozumět mu.

Piaget zase mluví o období symbolického a předpojmového myšlení. Podle něho dítě nejprve používá slova jako předpojmy.

U batolat dochází k velkému rozvoji hrubé a jemné motoriky a smyslového vnímání. Jejich psychické potřeby jsou závislé na vývojových změnách a na vyzrání osobnosti dítěte. Dochází k interakci mezi dosaženou úrovní aktuálních potřeb a vznikem potřeb nových. Jednou z nejvýraznějších potřeb je pak potřeba aktivity. Je viditelná zejména v motorickém projevu dítěte.

Potřebu stimulace je dítě schopno si naplnit samostatněji než kojeneček. Je velice zvědavé, proto potřebuje také proměnlivost podnětů, jejíž intenzita odpovídá věku dítěte. Vyžaduje jistý řád, který mu dodá pocit bezpečí a pravidelnosti. I v oblasti citové dochází ke změnám. Nově se objevuje potřeba emancipace, identity a sebeprosažení, které právě může vést ke konfliktům v rámci negativismu typického pro tento věk. Dítě navazuje širší kontakty, a to i s cizími lidmi. Potřeba sociálního kontaktu je tedy výrazná. Začínají vznikat vztahy s vrstevníky, přestože hra dvou batolat je spíše hrou paralelní. Hra tříletých dětí už je vyvinutější, děti začínají mezi sebou soupeřit, ale také spolupracovat.

### 5.6.5 Předškolní období: 3 – 6 let

Erikson označil toto období jako období iniciativy, kde je hlavní rozvíjet účelnou aktivitu a potřebu sebeprosažení. Piaget zase mluví o období intuitivního myšlení, dítě totiž již uvažuje v celostních pojmech. Usuzování je však zatím závislé na vizuálním tvaru. Myšlení dítěte je egocentrické, jak říká Nakonečný, antropomorfní, neboť dítě má tendence polidšťovat věci kolem sebe. Říčan také hovoří o nástupu matematiky. Dítě je pomalu schopno třídění, uspořádání, rozvíjí matematické představy, rozšiřuje se časová perspektiva.

Předškolák je celkově mnohem samostatnější a soběstačnější, je schopen sebeobsluhy, což je výsledkem zdokonalení motorického vývoje a zručnosti. Dítě poznává svět kolem sebe díky rozvinuté řeči. Výslovnost je sice stále nedokonalá, ale dětská patlavost mizí před 6. rokem.

Celkově je dítě emočně vyzrálejší, dokáže popsat svoje fyzické rysy, svoje potřeby a preference a dokáže také odhadnout emoční reakce druhých na určité podněty. Dítě se setkává s pocitem viny, který pokud je adekvátní, je velice důležitý pro rozvoj

lidského svědomí. Sebehodnocení dítěte je vysoké, nereálné, většinou závisí na názorech druhých.

Nejvýznamnějším prostředím je v tomto věku stále rodina, dítě však začíná postupně vyhledávat i kontakty s vrstevníky. Ke konci předškolního období je schopno měnit role vzhledem k rodině a mateřské škole, cizím lidem.

Nezákladnější potřebou tohoto období je potřeba hry. Hra se postupně mění a má mnoho podob, nejprve je paralelní, postupně přechází ve spolupráci a soupeření. Jsou tu zastoupeny hry funkčního či činnostního typu, hry konstruktivní a realistické, manipulační, napodobovací, receptivní i úlohové. Hry slouží jako prostředek socializace dítěte, jako komunikace s druhými, ale souvisí také se svobodou člověka a jeho uměleckou schopností. (Langmeier, 1998)

Dynamika vývoje se odráží i v oblasti potřeb. Proti sobě stojí potřeba stability, jistoty a bezpečí s potřebou změny a vlastní iniciativy. Jejich konflikt se dotýká socializace, poznávání i pohybu. Zároveň ale platí, že potřeba změny může být naplněna pouze za předpokladu, že se dítě cítí bezpečně a jistě, že má pocit nějaké stálosti, nějakého obecně platného řádu.

Velmi silně se v tomto období projevuje potřeba aktivity, její podoba je teď ale složitější. Potřeba pohybu dítě uspokojuje především prostřednictvím hry. S rozvojem socializace a poznávacích procesů nabývá na důležitosti potřeba učení. Silněji se projevují potřeby emancipace a citového vztahu a především potřeba sociálního kontaktu s vrstevníky, potřeba identity a seberealizace. Nesmíme také zapomenout na potřebu společenského uznání. To vše souvisí s rozvojem sociálních rolí, do kterých dítě vstupuje, a s rozvojem osobnosti dítěte.

Všechny uvedené potřeby by měly být uspokojovány tak, jak to dítě potřebuje z hlediska kvality i času. Neuspokojení může mít různý charakter, je nutné na ně nahlížet subjektivně, z hlediska jedince. Odolnost vůči neuspokojení (frustrační tolerance) se u každého dítěte různí. (Vágnerová, 1991)



## VI. Shrnutí

V teoretické části popisují vzdělávací systém České republiky a Anglie. Je představen pohled do historie předškolní výchovy obou zemí, legislativní správy školství a soustavy školského systému. V následném shrnutí pak bylo předškolní vzdělávání ČR a VB na základě některých kritérií (postavení předškolního vzdělávání ve školské soustavě, instituce zajišťující předškolní vzdělávání, délka předškolního vzdělávání, míra účasti na předškolním vzdělávání)<sup>29</sup> porovnány. Dále se práce věnuje kapitole potřeb a popisuje proměny obsahu a míru uspokojení potřeb v závislosti na dětském vývoji.

Praktická část se pak zaměřuje na kurikulární dokumenty pro předškolní vzdělávání a jejich způsob uspokojování potřeb dětí. Obsah potřeb a míra jejich uspokojení je u dětí předškolního věku odlišné od potřeb starších dětí, mění se v souvislosti s vývojem. Jak bylo uvedeno, teorií potřeb se zabývalo mnoho psychologů a jejich kategorizace se různě liší. Pro účely této práce je použita Maslowova pyramida potřeb.

---

<sup>29</sup>Kritéria převzata od: Kropáčková, J.: Změny v pojetí předškolního vzdělávání, čas. Předškolní výchova 2/2003/04, roč.: LVIII

# Praktická část

---

## Úvod

Praktická část se skládá ze dvou výzkumů:

### 1. Analýza edukačních dokumentů

První část rozebírá kurikulární dokumenty pro předškolní vzdělávání obou zemí, tedy rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání v ČR a „Statutory Framework for the Early Years“ (rámcový program pro raný věk). Cílem první části je zjistit, jak kurikulární politika států přistupuje k respektování potřeb dětí. Analýza se soustředila na porovnání vybraných kategorií:

- Struktura a organizace
- Hlavní principy
- Vzdělávací cíle
- Vzdělávací oblasti
- Podmínky předškolního vzdělávání
- Vzdělávání dětí se speciálními potřebami
- Evaluace a hodnocení

### 2. Pozorování

Druhá část praktické práce je pozorování, které bylo provedeno ve dvou druzích mateřských škol. Mateřské školy pracující dle RVP PV a mateřské školy pracující dle EYFS. Zkoumané typy škol se nacházejí na území ČR. Cílem je zjistit, jak jsou kurikula obou zemí aplikována v praxi mateřských škol a zdali jsou potřeby dítěte respektovány a v jaké míře. Pozorování bylo provedeno na základě Maslowovy pyramidy potřeb. Kritéria pro uspokojení jednotlivých potřeb byla přebrána od Svobodové, E. a knihy Vzdělávání v mateřské škole a z britského evaluačního materiálu na EYFS.

Pro možnost porovnání jsou zvoleny dva druhy výzkumu s cílem zjistit, jestli jsou potřeby v realitě mateřských škol respektovány tak, jak určují kurikulární dokumenty, v čem se shodují, či odlišují.

## VII. Praktická část I

### 7.1 Metodologický postup - Analýza dokumentů RVP PV a EYFS

Jako první metodologický postup byla vybraná analýza edukačních dokumentů. Dle účelu se metodologie psaných textů dělí na tři druhy:

- Formální obsahová analýza
- Glosser – Strassova metoda konstantního srovnávání
- Hermeneutická interpretace textu

Obsahovou analýzu vyvinul ve 40. letech Bernard Berelson. Původně spočívalo její využití v analýze obsahu masmédií. Postupně se dostala do sociologie a humanitních oborů. (KRONICK, 1997)

Analýza edukačních dokumentů je poměrně často užívaná metoda, a to jak v zahraničí, tak v České republice. Skalková tuto metodu označuje také jako obsahovou analýzu dokumentů. Jedná se o postup, kdy se hodnotí a analyzuje obsah, struktura a vlastnosti dokumentů vytvořených v edukačním prostředí.

Provádí se analýza kvantitativní a nekvantitativní. Nekvantitativní metoda se provádí bez počitatelných ukazatelů. Analýza musí být objektivní a nezávislá na názorech a myšlenkách toho, kdo ji provádí. Kvantitativní metoda se projevuje opačně, její prvky se kvantifikují. (Gavora, 2000)

Pro účely práce je použita nekvantitativní obsahová analýza oficiálních dokumentů. Cílem je popsat jednotlivá kurikula a porovnat, jestli a jak svým obsahem, cíly a principy přistupují k respektování potřeb dětí.

## 7.2 Výzkumný postup

Nejprve byly vybrány dokumenty k rozboru, český *Rámcový program pro předškolní vzdělávání* a anglický dokument *Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage*. RVP PV byl k dispozici v pevné vazbě, EYFS byl stažen z internetu.

<sup>30</sup> Následně byly určeny cíle praktické části a stanoveny kategorie ke zkoumání:

- struktura a organizace materiálů,
- hlavní principy předškolního vzdělávání
- cíle a vzdělávací oblasti
- podmínky předškolního vzdělávání
- vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami
- evaluace

Oba dokumenty byly podrobeny rozboru a rozpracovány do jednotlivých částí, které jsou šíře popsány. Práce nejprve popisuje RVP PV, pak EYFS. Jednotlivé kategorie jsou na závěr shrnuty a vyhodnoceny. Výsledky popisují, jak jsou respektovány potřeby předškolních dětí podle anglického a českého kurikulárního dokumentu.

## 7.3 Cíle

- Analýza RVP PV a zjištění přístupů k respektování potřeb dětí v mateřských školách pomocí analýzy edukačního dokumentu.
- Analýza EYFS a zjištění přístupů k respektování potřeb dětí v mateřských školách pomocí analýzy edukačního dokumentu.
- Porovnat dokumenty RVP PV a EYFS.

## 7.4 Hypotéza

- Předpoklad, že oba dokumenty, RVP PV a EYFS, respektují potřeby dětí předškolního věku.

---

<sup>30</sup> <http://media.education.gov.uk/assets/files/pdf/e/eyfs%20statutory%20framework%20march%202012.pdf>

## 7.5 Výzkumný vzorek

- Rámcový program pro předškolní vzdělávání, 2005
- Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage, 2012

## VIII. Analýza edukačních dokumentů

### 8.1 Rámcový vzdělávací program po předškolní vzdělávání- RVP PV

#### 8.1.1 Struktura a organizace RVP PV

RVP PV vymezuje předškolní vzdělávání, je součástí systému kurikulárních dokumentů.

Dokument uvádí systém cílů, obsahu a podmínek, metody a formy a očekávané výsledky. Člení se na 12 kapitol. V úvodu objasňuje význam, problematiku a členění dokumentu, charakterizuje funkci, strukturu a obsah. Stanovuje aktuální odborné pojetí předškolního vzdělávání. Předkládá rámcové cíle a záměry předškolního vzdělávání vzhledem k povinné školní docházce, ale zároveň i k celoživotnímu učení.

RVP PV určuje několik cílů předškolního vzdělávání. Cíle jsou děleny na úroveň obecnou a oblastní a jsou buď záměrné, nebo cíle v podobě výstupů. Více se cílům budeme věnovat v kapitole 8.1.3.

#### 8.1.2 Hlavní principy RVP PV

- Akceptovat vývojová specifika dětí předškolního věku.
- Rozvíjet a vzdělávat každé dítě individuálně dle jeho potřeb a zájmů.
- Vytvářet základy klíčových kompetencí.
- Definovat kvalitu předškolního vzdělávání.
- Zajistit rovnováhu pedagogické účinnosti mezi různými vzdělávacími programy.
- Vytvářet a rozvíjet různé programy a koncepce.
- Umožnit využívat různé formy a metody vzdělávání dle konkrétních regionálních podmínek a potřeb.
- Poskytnout kritéria pro vnitřní i vnější evaluaci.

Principy RVP PV jsou otevřené a poskytují mateřským školám svobodu v tvorbě a tvůrčí činnosti. Vzdělávání a podmínky vzdělávání jsou zaměřeny na děti a jejich potřeby. Důraz je kladen na jejich individualitu a respekt k ní. Zároveň je dohlíženo na rovnováhu ve vzdělávání mezi různými školami.

Principy RVP PV zohledňují nejen dítě, ale také mateřské školy a pedagogy v ní. Jejich činnost, způsob, metody a formy práce.

### 8.1.3 Cíle předškolního vzdělávání v RVP PV

Hlavním úkolem předškolního vzdělávání je doplnit a obohatit rodinnou výchovu. Vytvářet základy celoživotního vzdělávání a podporovat individuální možnosti dětí. Včetně poskytnutí speciálně pedagogické péče a vhodné intervence.

Rámcové cíle vedou plánování aktivit a činností pedagogů. Osvojování kompetencí je proces dlouhodobý a složitý, který v předškolním období teprve začíná, ale prostupuje celým lidským životem.

Cíle v RVP PV jsou děleny do dvou oblastí:

- a) Obecná – představuje cíle rámcové a cíle jako výstupy, tedy klíčové kompetence
- b) Oblastní – stanovuje dílčí cíle a dílčí výstupy v jednotlivých vzdělávacích oblastech

Tabulka 3: Systém vzdělávacích cílů

<b>Vzdělávací cíle</b>		
	<b>formulované jako záměry</b>	<b>formulované jako výstupy</b>
<b>v úrovni obecné</b>	<p><b>Rámcové cíle:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání</li> <li>2. Osvojení hodnot</li> <li>3. Získání osobnostních postojů</li> </ol>	<p><b>Klíčové kompetence:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. kompetence k učení</li> <li>2. kompetence k řešení problémů</li> <li>3. kompetence komunikativní</li> <li>4. kompetence sociální a personální</li> <li>5. kompetence činnostní a občanské</li> </ol>

<b>v úrovni oblastní</b>	<b>Dílčí cíle v oblastech:</b> 1. biologické 2. psychologické 3. interpersonální 4. sociálně-kulturní 5. environmentální	<b>Dílčí výstupy (dílčí poznatky, dovednosti, hodnoty a postoje) v oblastech:</b> 1. biologické 2. psychologické 3. interpersonální 4. sociálně-kulturní 5. environmentální
------------------------------	---	--

Rámcové cíle vytváří jakýsi pomyslný rámec toho, kam by mělo předškolní vzdělávání v České republice směřovat. Těmito cíly je zdůrazněna důležitost vzdělávání v tomto raném období. Prostupují napříč oblastmi vzdělávání a jsou tak zvané všudypřítomné. Slouží také jako podklad k vytváření klíčových kompetencí. Jak dokument uvádí v kapitole „Podmínky předškolního vzdělávání“, tyto cíle směřují k naplňování potřeb fyzických, ale i potřeb psychických a sociálních.

Cíle jako výstupy, tzv. klíčové kompetence jsou formulovány do bodů, které představují, co by dítě mělo na konci předškolního období umět. Slouží jako ideální nabídka činností, jejich osvojení je proces dlouhodobý. Pedagog se snaží, aby si jich jednotlivé dítě osvojilo co nejvíce. Dílčí cíle jsou pak stanoveny ke každé oblasti zvlášť. Pro učitele jsou vodítkem k tomu, co by měl u dítěte podporovat. Jednotlivé cíle by měly být pak v souladu s výstupy, které vyjadřují schopnosti a dovednosti předškolního dítěte.

#### **8.1.4 Vzdělávací oblasti RVP PV**

Rámcové cíle směřují práci a plánování pedagogů. Osvojování kompetencí je proces dlouhodobý a složitý, který v předškolním období teprve začíná, ale prostupuje celým lidským životem. K úspěšnému naplnění cílů pomáhá vzdělávací obsah. Ten je členěn do pěti oblastí:

- Dítě a jeho tělo

Hlavním úkolem této oblasti je zaměřit se na stimulaci a podporu neurosomatického vývoje dítěte, zvyšovat jeho fyzickou zdatnost, rozvíjet pohybové schopnosti, hrubou a jemnou motoriku. Pedagog by měl vést děti



k uvědomění si vlastního těla a k dokonalejšímu využití všech lidských smyslů. Dítě si vytváří poznatky o svém těle, učí se správným hygienickým návykům a upevňuje si zdravý styl života. Z pohledu pyramidy potřeb a této oblasti je docela zřejmé, že by zde mělo docházet k naplnění především fyziologických potřeb dítěte.

- Dítě a jeho psychika

Druhá část je rozdělena do tří složek:

- Jazyk a řeč – hlavní profilací je rozvoj řeči, obohacení jazyka, schopnosti komunikace a kultivovaného projevu, naučit se předčtenářským dovednostem.
- Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace – tato část vede k rozvoji smyslového vnímání, paměti a tvořivosti. Pedagog pomáhá dítěti utvářet si pozitivní vztah k učení a umět využívat informace ke vzdělávání.
- Sebepojetí, city a vůle – hlavní účel je poznání sebe sama, uvědomit si, kdo jsem, nabytí sebevědomí a věřit sám v sebe. Dítě získává schopnost naučit se porozumět svým citům a citům druhých.

Druhá vzdělávací oblast v RVP PV předpokládá naplnění nejen fyziologických potřeb, ale také potřeb bezpečí, lásky a náležitosti. Aby dítě bylo schopno rozvoje citů k druhým a respektu k sobě i ostatním, je nutné, aby se v daném prostředí dobře cítilo a věřilo lidem, které ho obklopují. Takové dítě se pak nebojí vyjádřit svoje prožitky, pocity.

- Dítě a ten druhý

V interpersonální oblasti je podporován především vztah dítěte k dětem a dospělým a komunikace mezi nimi. Dítě se seznamuje s pravidly chování, učí se prosociálnímu chování, umění verbální i neverbální komunikace a schopnosti spolupráce a kooperace s ostatními.

O důležitosti pravidel a řádu pro dítě se zmiňuje několik psychologů a pedagogů. Například německá autorka Ingrid Bierman uvádí ve své knize

„Rituale machen Kinder stark“, že dítě se vlastně rituálům učí od malička. Jako rodiče dáváme dítěti v určitou dobu najíst, ve stejný čas jdeme dítě koupat a chystáme jej ke spánku. Při pozorování dítěte si můžeme všimnout, že spousta z toho, co dítě dělá, je určitým způsobem zautomatizované. Dítě skrz rituály a pravidla poznává pocit bezpečí a jistoty, čímž se zlepšuje také jeho učení a poznávání.

- Dítě a společnost

Socio – kulturní oblast přispívá k rozvoji dítěte učením o materiálních a duchovních hodnotách. Prostředí mateřské školy nabízí dítěti společné soužití s ostatními, vytváření pravidel a kompromisů. Rozvíjí aktivní postoj ke světu, k životu, kultuře a umění. Tím uspokojuje nejen sebenaplnění, ale i potřeby estetické a potřeby lásky a náležitosti. Neboť má – li se dítě naučit o společenství lidí, potřebuje cítit, že ono samo do tohoto společenství patří. Je zde promítnut respekt k potřebám sounáležitosti, řádu a pravidel a potřeba někam patřit, tedy potřeby bezpečí a jistoty a potřeby lásky a náležitosti.

- Dítě a svět

Tato environmentálně směřovaná oblast pomáhá dítěti k vytvoření si poznatků o světě kolem nich. O tom, co se děje v přírodě, jaký vliv na ni má lidské působení a jaký bychom měli mít postoj na ochranu životního prostředí. Vede děti k bližšímu poznání sebe samých skrze nejbližší prostředí, ve kterém žijí. Ale také by jim pedagog v této oblasti měl pomoci seznámit se s jinými národními kulturami.

Učitel má možnost naplnit psychologickou potřebu náležitosti a přináležitosti ke světu, k domovu, ke svému národu. Cítit se v prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, dobře a bezpečně.

Oblasti jsou vzájemně propojené a podmíněné. Je nutná tedy přítomnost všech oblastí. Platí pravidlo, že čím úplnější bude propojení všech oblastí, tím bude vzdělávání přirozenější a efektivnější. Každá z oblastí stanovuje dílčí cíle, vzdělávací nabídku, očekávané výstupy a možná rizika, která mohou být pro tu danou oblast a práci pedagoga ohrožující. Nabízí tím jasný přehled toho, co by měl pedagog pomáhat

dítěti rozvíjet, v jakých činnostech a aktivitách je toho možné dosáhnout a jakými konkrétními schopnostmi a dovednostmi by dítě mělo být schopno se prezentovat.

Tento obsah slouží jako východisko k vytvoření vlastní vzdělávací nabídky, kterou pak pedagogové formulují do podoby integrovaných bloků, tematických celků nebo projektů. Vzdělávací oblasti by pak měly být v těchto blocích zahrnuty.

Za důležitou považují poznámku na straně 31 v RVP PV, která zdůrazňuje, že tvorba těchto bloků by měla vycházet z přirozených potřeb dítěte a respektovat nejen věkové odlišnosti dětí, ale také jejich úroveň rozvoje a sociálních zkušeností.

### **8.1.5 Podmínky předškolního vzdělávání**

Legislativní podmínky předškolního vzdělávání jsou uvedeny v zákonech, vyhláškách, právních normách a předpisech. A právě na nich staví RVP PV při vymezení podmínek věcných, životosprávy, psychosociálních podmínek, organizaci, řízení mateřské školy, personální a pedagogické zajištění a podmínek spoluúčasti rodičů.

Věcné podmínky a podmínky životosprávy odpovídají naplnění potřeb fyziologických. Stanovují dostatečný prostor v MŠ a bezpečné uspořádání tříd a dalších prostor, takže děti by měly mít optimální možnost pohybu. Rozmanité vybavení a pravidelné střídání aktivit zaručuje dětem naplnění potřeby proměnlivosti podnětů a řádu, které uvádí Matějček a Langmeier. Důraz je dáván i na správné stravovací návyky, zdravý životní styl, potřebu spánku a odpočinku.

Psychosociální podmínky uvedené v RVP PV respektují individualitu dítěte a perfektně reflektují Maslowovu pyramidu. Potřeba bezpečí a jistota je uvedena jako první bod těchto podmínek. Záruka rovnocenného postavení dítěte, jasné a srozumitelné pokyny od pracovníků v mateřských školách jsou jedním z prostředků k naplnění potřeby respektu a uznání a potřeby bezpečí. Vztahy založené na důvěře, toleranci a vzájemné ohleduplnosti, podporující a empatický pedagogický styl společně s efektivní komunikací vedou u dítěte k pocitu lásky a náležitosti. Potřebu uznání vidím v bodě, který se zaměřuje na přiměřené a vhodné ocenění dítěte pozitivním způsobem. Dítě je tak motivováno k další činnosti. Je však důležité, aby ocenění bylo spojeno s nějakou konkrétní činností, aby dítě porozumělo, co se mu skutečně podařilo a mohlo

svoje učení rozvíjet. Pokud jsou dobře naplněna všechna zmiňovaná patra potřeb, dítě je na dobré cestě k uspokojení potřeby seberealizace. Pedagog by je měl vést, ale také mu poskytnout svobodu a prostor pro vytvoření vlastních rozhodnutí.

Organizace mateřské školy je v dokumentu postavena na bodech, které vyžadují respekt k potřebám a individualitě dítěte, ohled na jeho vývoj, tempo, zájmy a možnosti.

#### **8.1.6 Vzdělávání dětí se speciálními potřebami v RVP PV**

RVP PV se věnuje dětem se speciálními potřebami. Je třeba si uvědomit, že cíle jsou stejné pro všechny, RVP PV stanovuje pouze optimální podmínky pro rozvoj a vzdělávání těchto dětí. Pouze malá část této kapitoly se věnuje dětem nadaným. Domnívám se, že potřebám těchto dětí by bylo dobré věnovat se konkrétněji. Pedagogům je dána volnost a důvěra, že tyto děti budou vyzorovány a bude pro ně vypracován individuální vzdělávací plán.

#### **8.1.7 Evaluace v RVP PV**

RVP PV dává pedagogům velkou svobodu v tom, jak vzdělávací cíle a oblasti naplnit, jaké si zvolit metody a formy práce a také v tom, že to jsou oni sami, kdo především hodnotí svoji práci. Zároveň s tím ale také přichází vysoká odpovědnost pedagogů za to, že dané vzdělávání je v souladu s potřebami dětí. Devátá kapitola v tomto dokumentu věnuje pozornost autoevaluaci a evaluaci. Je nutné, aby tyto činnosti byly pravidelné, systematické a komplexní. Mateřská škola si může sama zvolit způsob hodnocení a evaluace. Způsob zjišťování dosažených výsledků je výhradně na škole, konkrétní kritéria lze nalézt i v RVP PV. Tímto způsobem je možné při vyhodnocování vzdělávacích výsledků dítěte věnovat se jeho individuálnímu rozvoji a hodnotit dítě na základě jeho individuálních pokroků.

RVP PV slouží jako návod k tvorbě školního vzdělávacího programu. Stanovuje zásady, podle kterých má být ŠVP tvořen a nabízí manuál k tvorbě ŠVP, který pedagogům usnadní práci a povede je tvořit vlastní program v souladu s RVP PV. Jak jsem již zmínila, nově je RVP PV doplněn materiálem nazvaným „Konkretizované očekávané výstupy“, který vydalo Ministerstvo školství a mládeže. Je určen především

začínajícím pedagogům, kteří v něm najdou v podstatě přesný návod, jak výstupy v RVP PV mohou být prováděny v konkrétních činnostech. Jako návod ke konkrétním činnostem může být dobrým přínosem obzvláště pro začínající učitele, kteří dle diskusí na portálu rvp.cz jsou spíše „nabyti“ teoretickými poznatky, ale v praxi pak strádají na zkušenostech. Konkrétní výstupy představují systematický návod, jaké činnosti jsou vhodné pro rozvíjení dané oblasti. Tento materiál také slouží jako jednoduchý evaluační materiál. Je třeba dát si pozor, že ne všechny činnosti musí dítě splnit.

## 8.2 Early Years Foundation Stage –EYFS

### 8.2.1 Struktura a organizace dokumentu EYFS

Celý dokument je velice přehledně zpracován. Obsahuje pouhých 30 stran a je dostupný online na stránkách Ministerstva školství (Department for Education and Skills).<sup>31</sup>

Dokument je kromě úvodu, rozdělen na tři kapitoly:

1. *The Learning And Development Requirements* - Požadavky na vzdělávání a rozvoj

První část definuje požadavky na odborníky, aby pracovali ve spolupráci s rodiči a pečovateli, podporovali děti v rozvíjení a učení a připravili je dobře na školní docházku. Požadavky jsou stanoveny výukovými cíly a vzdělávacími oblastmi. Všechny sedm oblastí je zájemně propojeno a navazují na sebe, prolínají se.

2. *Assesment* – Hodnocení

Druhá část se věnuje stručně tomu, jak a kdy provádět povinnou evaluaci dítěte předškolního věku.

3. *The Safeguarding And Welfare Requirement* - Požadavky na zajištění bezpečnosti a blahobytu

Třetí část je nejdelší, od strany 13 až po stranu 30. Věnuje se otázkám bezpečnosti a blahobytu dětí, podmínek vzdělávání, a to jak věcných a materiálních, tak i podmínek psychosociálních. Navíc se zabývá otázkami prevence šikany a týrání dětí.

### 8.2.2 Principy předškolního vzdělávání dle EYFS

Principy, o které se opírá britské kurikulum, jsou 4 a prochází skrz celé kurikulum.

- *Unique child* - Jedinečné dítě
- *Positive relationships* -Pozitivní vztahy

---

<sup>31</sup><https://www.education.gov.uk/publications/standard/publicationDetail/Page1/DFE-00023-2012>

- *Enabling environments* – Podnětné prostředí
- *Children develop and learn in different ways and at different rates* - Děti rozvíjející se a učící se rozdílnými způsoby a na rozdílném stupni

V EYFS jsou uvedeny pouze tyto 4 hlavní body. K tomu, aby se pedagog dozvěděl, jak jsou dále rozvíjeny, musí nahlédnout do bookletu jménem *Principles into Practise*. Jednotlivé principy jsou rozděleny na další 4 podúrovně, které zde pro úplnost uvádím, ale v novém revidovaném dokumentu již uvedené nejsou:

- Unique child (jedinečné dítě):
  - Child development (rozvoj dítěte)
  - Inclusive practise (inkluzivní škola)
  - Keeping safe (být v bezpečí)
  - Health and well-being (zdraví a blahobyt)

Je zřejmé, že první princip se soustředí na jedinečnost dítěte, rovnocenné postavení všech rodin a partnerů na vzdělávání, upozorňuje na individuální rozvoj, důležitost pocitu bezpečí, zdraví a blahobytu, kdy je dítě na naplňování těchto potřeb závislé na dospělých.

- Positive relationships (pozitivní vztahy):
  - Respecting each other (vzájemný respekt)
  - Parents as partners (rodiče jako partneři)
  - Supporting learning (podpora učení)
  - Key person (klíčová osoba)

Podkapitola pozitivní vztahy dbá především na mezilidské vztahy. Vede ke vzájemnému respektu mezi všemi, kdo se podílí na vzdělávání dítěte. Prolíná se zde několik vazeb, vztahy mezi dětmi, dětmi a pedagogy, pedagogy a rodiči. Je důležitá spolupráce rodičů, dětí a klíčové osoby (v ČR je to většinou učitel). Díky pozitivním vztahům se dítě učí být silné a nezávislé.

- Enabling environments (podnětné prostředí):
  - Observation, assessment and planning (pozorování, hodnocení a plánování)
  - Supporting every child (podpora každého dítěte)
  - The learning environment (vzdělávací prostředí)

➤ The wider kontext (širší kontext)

Třetí princip rozvádí nutnost pozorování dětí z hlediska získání informací o jednotlivých dětech, jejich potřebách a zájmech. A na těchto základech pak stavět plánování, které bude opravdu vycházet z toho, co děti potřebují. Následné další kroky dítěte v plánování jsou náročné, ale dosažitelné a přiměřené pro jednotlivé dítě. Vyzdvihuje také spolupráci předškolního zařízení s ostatními zařízeními, aby se všichni mohli podílet na dosahování stanovených cílů dítěte. Zdůrazňuje, že učení dítěte bude tím lepší, čím je prostředí podnětnější. Důležitost potřeby podnětného prostředí pro zdravý vývoj dítěte zdůrazňoval i Langmeier a Matějček.

- Learning and Development (vzdělávání a rozvoj)
  - Play and Exploration (hra a výzkum)
  - Active Learning (aktivní učení)
  - Creativity and Critical Thinking (kreativita a kritické myšlení)
  - Areas of Learning and Development (oblasti vzdělávání a rozvoje)

Podle tohoto principu se děti nejvíce naučí při hře, kde rozvíjí své zájmy a zaměření. Hra s vrstevníky je, jak zmiňuje například i Langmeier, velice důležitá v rozvoji dítěte z hlediska socializace. Dospělí rozvíjí dětské myšlení kladením vhodných otázek. Dítě si postupně propojuje jednotlivé zkušenosti, staré s novými, a chápe jejich provázanost. Poslední princip zohledňuje právo dětí učit se různými způsoby a na odlišných úrovních, které by pedagog měl být schopný vypořádat a přizpůsobit tomu vzdělávací plán.

([https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/eyfs\\_cards\\_0001207.pdf](https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/eyfs_cards_0001207.pdf))

### **8.2.3 Cíle a oblasti předškolního vzdělávání v EYFS**

Cíle a vzdělávací oblasti spolu velice souvisí a jsou navzájem propojeny. O EYFS to platí dvojnásob.

Vzdělávací oblasti se dělí na dvě části, primární a specifickou. Cíle jsou vytyčeny pro každou oblast zvlášť, a to v podobě výstupů, kterých by dítě mělo dosáhnout na konci předškolního vzdělávání.



- Primární vzdělávací oblasti:
  - Communication and Language (Komunikace a jazykové dovednosti) – zaměřuje se na poskytnutí dětem jazykově bohatého prostředí, kde se děti nebudou bát projevit svůj názor a myšlenku a zároveň se naučí umění naslouchat.
  - Physical development (Fyzický rozvoj) – vede k rozvoji fyzické zdatnosti v souladu se zdravým životním stylem.
  - Personal, social and emotional development (Osobní, sociální a emocionální rozvoj) – Psychická oblast rozvíjí sebedůvěru dětí, učí je sociálním dovednostem a porozumění citům vlastním a druhých.
- Specifické vzdělávací oblasti:
  - Literacy (Literatura) – Zde se učitel zaměřuje na to, aby si dítě propojilo zvuk vysloveného písmena a jeho tvar a začalo číst a psát. Předškolní zařízení umožňuje, aby dítě mělo přístup k rozmanité škále materiálu podněcující čtení a psaní (knihy, básně, časopisy, nadpisy, písmena, popisky, psací náčiní, atd.)
  - Mathematics (Matematické dovednosti) – Dětem je nabízen dostatek příležitostí k početním úkonům. V matematické části se děti učí jednoduchému sčítání a odčítání, pochopení pojmu čísla a základům geometrie.
  - Understanding the World (Porozumění světu) – Předposlední oblast vede děti skrze hru a objevování světem technologie, lidí, odlišných kultur a míst, ale také je nabádá k ochraně životního prostředí.
  - Expressive arts and design (Výrazové umění a design) – Poslední oblast podporuje děti k vyjadřování svých myšlenek a pocitů pomocí hudby, tance, či výtvarného umění. Děti se učí práci s médii a moderní technologií, poznávají různé materiály.

Podle tohoto dokumentu jsou první tři oblasti nejdůležitější, protože odrážejí klíčové dovednosti a způsobilost všech dětí k tomu, aby se rozvíjely a učily efektivně a připravily se tak na školní docházku. Zároveň také zdůrazňuje důležitost individuálních potřeb dětí, jejich zájmů a stupeň rozvoje. Nabádá, aby plánování vycházelo ze všech těchto skutečností.

Navíc zmiňuje děti, jejichž rodným jazykem není angličtina. Vzhledem k multikulturalitě s jakou se Anglie potýká, je odstavec věnovaný těmto dětem stejně důležitý jako odstavec o dětech se speciálními vzdělávacími potřebami uváděný v RVP PV.

Odstavce 1.11 a 3.26, nařizují, že každému dítěti musí být přidělena tzv. klíčová osoba, která zodpovídá za to, že učení a rozvoj dítěte je v souladu s jeho individuálními potřebami.

#### **8.2.4 Cíle v EYFS**

K lepší vizuální představě slouží tabulka, ze které je dobře vidět návaznost jednotlivých cílů k oblastem.

Vzdělávací oblasti a jejich cíle jako výstupy:

Tabulka 4: Vzdělávací oblasti a jejich cíle jako výstupy

Oblasti vzdělávání a rozvoje	Aspekty
<b>Prime areas (hlavní oblasti)</b>	
<b>Personal, social and emotional Development (osobnostní, sociální a emocionální rozvoj)</b>	Making relationships ( <b>vytvářet vztahy</b> )
	Self – confidence and self – awareness <b>(Sebevědomí a sebeuvědomění)</b>
	Managing feelings and behaviour <b>(Porozumět citům a chování)</b>
<b>Physical development (Fyzický rozvoj)</b>	Moving and handling( <b>Pohyb a manipulace</b> )
	Health and self-care( <b>Zdraví a péče o sebe</b> )
<b>Communication and Language (Komunikace a jazykové dovednosti)</b>	Listening and attention( <b>Naslouchání a pozornost</b> )
	Understanding( <b>Porozumění</b> )
	Speaking( <b>Mluvit</b> )
<b>Specific areas (Specifické oblasti)</b>	
<b>Literacy (Literatura)</b>	Reading ( <b>Čtení</b> )
	Writing ( <b>Psaní</b> )
<b>Mathematics (matematika)</b>	Numbers ( <b>Čísla</b> )
	Shape, space and measure ( <b>Tvar, prostor a měření</b> )
<b>Understanding the World (porozumění světu)</b>	People and communities ( <b>Lidé a komunitní skupiny</b> )
	The World ( <b>Svět</b> )
	Technology ( <b>Technologie</b> )
<b>Expressive arts and design (výrazové umění a design)</b>	Exploring and using media and materials( <b>Poznávat a využívat média a materiály</b> )
	Being imaginative( <b>Být vynalézavý</b> )

### 8.2.5 Vzdělávací cíle v jednotlivých oblastech dle EYFS

- Cíle v oblasti komunikace a jazyka:
  - Naslouchání a pozornost – děti jsou schopné pozorně naslouchat nejen druhým, ale i příběhům a vyprávěním. Jsou schopné vhodně reagovat a pokládat otázky.
  - Porozumění – Děti dovedou následovat instrukce dané učitelem. Adekvátně odpovídají na otázky typu „proč a jak“, kde se odráží jejich vlastní zkušenosti.
  - Mluvení – Děti verbálně vyjadřují svoje myšlenky, pocity a dojmy. Orientují se v časových vztazích a používají správnou formu slovesa v daném čase.
- Cíle v oblasti fyzického rozvoje:
  - Pohyb a manipulace – děti prokázaly dobrou zdatnost v oblasti hrubé i jemné motoriky. Sebevědomě prezentují různé pohybové dovednosti a užití náčiní.
  - Zdraví a péče o sebe – Děti ovládají základy samoobsluhy. Mají povědomí o důležitosti zdravého životního stylu.
- Cíle v oblasti osobnostního, sociálního a emocionálního rozvoje:
  - Sebevědomí a sebeuvědomění – zaměřuje se na vyjádření sebedůvěry při zkoušení nových věcí, zážitků. Ale také při poznávání nových lidí, snahou je, aby děti byly schopné vyjádřit svůj názor a myšlenku a umět říct „ne“, pokud s něčím nesouhlasí.
  - Porozumět citům a chování – děti vyjadřují své pocity, rozeznají chování druhých a jsou schopné adaptovat se na nové prostředí, nová pravidla a rutiny. Cítí, že jsou součástí těchto pravidel, součástí třídy.
  - Vytváření vztahů – Děti se začleňují do socializačního procesu. Učí se vyčkat, až budou na řadě, dělit se, spolupracovat, respektovat druhé a prokázat starost o druhé.
- Cíle v oblasti Literatura:
  - Čtení – Děti jsou schopné přečíst jednoduché věty, hovořit s ostatními o tom, co přečetly.

- Psaní – Děti si umí spojit zvuk hlásky (dvojhlásky) s psanou formou písmene (písmen). Umí napsat jednoduchou větu.
- Cíle v oblasti Matematika:
  - Čísla – děti sebevědomě pracují s čísly do 20. Ovládají jednoduché sčítání a odčítání, umí řešit problémy s čísly typu o jeden víc/míň, půl něčeho, dvakrát tolik, dělení.
  - Tvar, prostor a měření – děti užívají jednoduché geometrické pojmy, používají matematický jazyk při objevování a v komunikaci s ostatními.
- Cíle v oblasti porozumění světu:
  - Lidé a komunitní skupiny – děti chápou svoje postavení vůči své rodině, kamarádům, cizím lidem. Odlišují a poznávají kulturní rozdíly, respektují je.
  - Svět – Děti pozorují a zkoumají svět kolem sebe, ale i svět širší. Zajímají se o nové informace a zážitky.
  - Technologie – Děti umí účelně využít různé technologické pomůcky doma i ve škole.
- Cíle v oblasti výrazové umění a design:
  - Poznávat a využívat materiály a média – děti se vyjadřují skrz hudebně rytmické činnosti a vědí, jak použít různý materiál a média v dalších uměleckých aktivitách.
  - Být vynalézavý – Děti vyjadřují svoje pocity, myšlenky, dojmy různými uměleckými prostředky skrz hru, komunikaci, výtvarné a jiné činnosti.

Klíčovými osobám, které doprovází dítě na cestě naplnění těchto cílů a potřeb, je ponechána svoboda v tom, jakým způsobem bude těchto cílů dosaženo. Není určeno, v jakém poměru proti sobě stojí hra dětí a aktivity vedené učitelem. Silnější důraz je dáván na plánování, které má vycházet z individuálních potřeb dětí a mělo by být zohledněno vůči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami a dětem, jejichž rodným jazykem není angličtina. Pedagog zná tři hlavní charakteristiky efektivního učení a řídí se jimi při plánování aktivit. Jsou jimi a hra a zkoumání, aktivní učení, kdy se děti opravdu soustředí a upřímně se radují z dosažených výsledků, a poslední je kreativita a kritické myšlení.

### 8.2.6 Podmínky předškolního vzdělávání

Této problematice se věnuje třetí část dokumentu, nazvaná „The Safeguarding And Welfare Requirements“, neboli požadavky na ochranu a blahobyt dětí. Kritéria jsou stanovena tak, aby odborníci vytvořili prostředí, kde se děti cítí bezpečně a milované, prostředí, které je podnětné i stimulující, prostředí, kde se děti učí a rozvíjejí své znalosti a dovednosti s konfidencí.

Požadavky jsou kladeny především směrem na prevenci a ochranu dětí týraných a zanedbávaných. Stanovují povinnost pro zařízení mít vypracovanou a zakomponovanou strategii, jak v takovém případě postupovat. Odborníci si všímají všech znaků, které mohou signifikovat jakékoliv ohrožení dětské bezpečnosti. Pokud je třeba, tak zvolí vhodná opatření a kroky. Zajímavostí je, že pokud by došlo k nějakému takovému případu, zařízení musí okamžitě informovat příslušný úřad (OFSTED). Vedoucí v zařízení je povinen absolvovat kurz ochrany a bezpečnosti dětí. (prevence šikany a patologických jevů). Zřizovatel nebo vlastník školy a školského zařízení se ujistí, že všichni zaměstnanci disponují odpovídajícím vzděláním a jsou schopni dodržet požadavky na zajištění bezpečnosti a blahobytu dětí. Zná a umí pracovat s dokumentem o ochraně dětí (*Working Together to Safeguard Children*).

Vhodné vzdělávací prostředí si žádá vhodné zaměstnance. V britském systému pracují lidé s dětmi na různých pozicích, nejedná se jen o učitele, ale také o tzv. childminders, key person, key worker. Pozice se rozlišují dle typu zařízení školy. Pro všechny tyto pracovníky však platí stejná pravidla a požadavky, jen s rozdílnou mírou odpovědnosti. Provozovatel zodpovídá za to, že všichni pracovníci mají odpovídající vzdělání, dovednosti a znalosti, které jsou nutné pro jeho roli, ujistí se také, že rozumí své pracovní pozici a poskytne jim odpovídající doplňující informační kurz. EYFS určuje pravidla, jak se stát vhodným pracovníkem, jaká je nutná kvalifikace, ale také jak postupovat v případě diskvalifikace, v případě zaměstnanců beroucích léky, nařizuje manažerům škol zajišťovat možnost dozdělení se pro zaměstnance, kurzy a jiné podpůrné vzdělávací aktivity. Aby dětem byla zajištěna dostatečná péče a pozornost, zákon nařizuje přesný počet dětí na jednoho učitele. Poměr se mění podle věku dětí. Nově musí být započítatelný zaměstnanec starší 17 let. Zaměstnanci ovládají vhodné

komunikační dovednosti a strategie při usměrňování chování dětí. Důležitou součástí na vzdělávání dětí předškolního věku vidí ve spolupráci s rodiči a dalšími zařízeními.

#### **8.2.6.1 Fyziologické podmínky**

Zařízení podporuje zdravý životní styl. Pokud je nabízena dítěti ve škole i strava, jídlo je zdravé, nutričně vyvážené a jsou dodrženy nutné hygienické zásady. Bezpečnost dětí je velice důležitá, proto musí být zajištěno, že veškerý nábytek a vybavení musí být bezpečné a čisté a velikostně přizpůsobené dětem. Uspořádání tříd, ale i jiných místností, včetně venkovních prostor, poskytuje dětem dostatečnou plochu k volnému pohybu. (pro děti od 3 – 5 let je vymezeno 2.3 m<sup>2</sup> na jedno dítě). Bezpečné vybavení a prostory zařízení jsou zajištěné pomocí pravidelného hodnocení o riziku a bezpečnosti prostředí „*Risk assessments*“.

#### **8.2.6.2 Legislativní podmínky**

Aby poskytovatelé předškolního vzdělávání dokázali naplnit potřeby dětí, musí nejprve nashromáždit co nejvíce informací o dítěti. Veškeré informace jsou sdíleny s rodiči a na konci předškolního vzdělávání putuje zpráva o rozvoji a vzdělávání dítěte učitelům 1. ročníku. Při sdílení informací se musí řídit zákonem „Data Protection Act“ (DPA) z roku 1998 a „Freedom of Information Act 2000“.

Poskytovatel musí mít také povinně přístupné informace pro rodiče. Tyto informace se týkají vzdělávání, jakým způsobem je vzdělávání přinášeno dětem, aktivity, metody a formy práce, které jsou dětem nabízeny. Informace ohledně stravování, akcí pořádaných v zařízení a kontaktní informace na učitele.

Všichni, kdo poskytují předškolní vzdělávání, musí být zaregistrováni na OFSTED, proto veškeré probíhající změny musí být nahlášeny na tento spravující orgán.

### 8.2.7 Vzdělávání dětí se speciálními potřebami

Jednou z povinností je vytvořit a adaptovat zásady a procedury týkající se rovnocenného postavení všech, kdo jsou v péči předškolních zařízení, včetně zaměstnanců a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí postižených. Mezi tyto děti patří také děti, jejichž rodným jazykem není angličtina. Pro tyto děti by mělo být jasně vytyčeno, jak budou naplněny jejich potřeb, jak budou hodnoceny a podpořeny, aby se rozvíjela jejich osobnost a vzdělávání. Součástí je také spolupráce s příslušnými zařízeními. Vzdělávací cíle jsou přizpůsobeny charakteru potřebám dětí. Pokud je třeba, poskytovatel by měl obstarat podpůrné materiály vhodné pro tyto děti, včetně informačních technologií či speciálního asistenta.

### 8.2.8 Assessment (hodnocení)

Hodnocení hrají důležitou roli v poznávání potřeb dětí, jejich zájmů a učebních stylů. Na jejich základě tvoří odborníci plánování, čímž je zajištěna individuální pozornost každému dítěti. Hodnocení není založeno na papírování, jedná se o pravidelné reakce odborníků na každodenní činnosti dětí, informace od rodičů a pečovatелů, se kterými odborníci velice úzce spolupracují.

Mezi druhým a třetím rokem dítěte musí odborník přezkoumat jejich pokrok a poskytnout rodičům psané shrnutí o vývoji jejich dítěte ve zmíněných třech hlavních oblastech. Tím jsou monitorovány nejen silné stránky dítěte, ale také části, kde by mohlo dítě profitovat z větší podpory odborníků, rodičů, pečovatелů. Toto shrnutí vytyčuje potřeby dítěte a stupeň rozvoje.

Na konci posledního roku, kdy dítě dosáhne pěti let věku, musí být dokončen profil každého dítěte. Tento dokument vyobrazuje dítě na základě pozorování a ukazuje připravenost dítěte na první třídu. Stupeň rozvoje je vyhodnocen v porovnání s cíly dané vzdělávací oblasti. Zprávu o těchto profilech jsou povinni odborníci ve vzdělávání poslat na LEA (Local Education Authority), která tato data posílá do příslušného orgánu. LEA má právo kdykoliv přijít do vzdělávacího zařízení a nahlédnout do těchto profilů. Kopie této zprávy musí být sdílena s učiteli 1. ročníků, kam dítě nastupuje. Tím je zabezpečena komunikace a spolupráce mezi učiteli v předškolních a školních zařízeních.



## IX. Srovnání RVP PV a EYFS

### 9.1 Struktura a organizace

Oba dokumenty jsou přehledně zpracovány. Pedagog se v nich jednoduše orientuje. EYFS je doplněn několika podpůrnými materiály (*Development Matters, Principles into Practise, Early Years Curriculum Guidance, Know – how material, Early Years Learning and Development Requirements: Guidance on Exemptions for Early Years providers, Guidance on Exemptions for individual children, Early Years Foundation Stage Profile Handbook 2013,...*) RVP PV je komplexnější, opřít se mohou pedagogové o „Manuál k tvorbě školních vzdělávacích plánů“ a „Konkretizované očekávané výstupy“.

Rozvržení dokumentů se liší, ale jejich obsah je srovnatelný a podobný. Hlavní rozdíl je v přístupu k věkové kategorii dětí. RVP PV pracuje s dětmi od 3 – 6ti let, EYFS pracuje s dětmi od narození do 5ti let.

### 9.2 Principy vzdělávání

Dokumenty RVP PV a EYFS uvádí principy hned v první kapitole, čímž je vyzdvížen důraz, který je na ně kladen. Respektování jednotlivých potřeb je založeno na respektování individuality každého dítěte.

Principy RVP PV svojí otevřeností nevyjadřují jasně přístup k naplnění potřeb dětí. Naproti tomu konkretizace principů v EYFS umožňuje jejich viditelnější propojenost s potřebami dětí. V principu „jedinečné dítě“ se promítají fyziologické potřeby a potřeba bezpečí. Druhý princip, „pozitivní vztahy“ vyjadřuje respekt k naplnění potřeby uznání a potřeby lásky a náležitosti. Třetí a čtvrtý princip vede pedagogy u dětí k uspokojení potřeby seberealizace, potřeby podnětného prostředí, o které mluví Matějček a Langmeier a pro předškolní věk typické potřeby hry.

### 9.3 Cíle předškolního vzdělávání

Obě země mají společné to, že cíle jsou naplněny jedinečnými, unikátními dětmi. To znamená, že děti je budou plnit individuální rychlostí a v různé šířce vzhledem k jejich schopnostem, dovednostem a předpokladům. EYFS navíc počítá s dětmi, jejichž rodným jazykem není angličtina. Multikulturalita zde musí být zohledněna. Stanovené cíle jsou dosažitelné a reálné, čímž je u dítěte podporováno uspokojení potřeby uznání a potřeba seberealizace. RVP PV stanovuje kromě rámcových cílů také cíle jako výstupy a cíle dílčí. Anglie vnímá cíle jako něco, k čemu dítě směřuje a k jejich dosažení dojde na konci předškolního vzdělávání. Cíle jako výstupy jsou charakterizovány příliš stručně. Jejich pojetí je zaměřeno školsky, což vychází z faktu, že děti začínají školu již v pěti letech (tak zvané reception classes).

Cíle v RVP PV jsou zaměřeny tak, aby došlo k naplnění potřeb dětí. Cestu k nim znázorňuje vzdělávací obsah. Cíle v EYFS vedou k naplnění potřeb dětí, některé cíle se však zaměřují více na školní přípravu (literatura, matematika).

### 9.4 Obsah předškolního vzdělávání

Obsah a cíle předškolního vzdělávání jsou v obou dokumentech provázány. Dalším společným znakem je rozdělení obsahu do několika oblastí. RVP PV se dělí na pět částí, zatímco EYFS rozděluje obsah na tři hlavní oblasti a čtyři vedlejší. Členění v obou dokumentech je pouze orientační, celkově jsou všechny oblasti propojené a ucelené. Obsah v jednotlivých oblastech v RVP PV směřuje k uspokojení potřeb dětí.

První oblast, Dítě a jeho tělo, uvádí cíle, vzdělávací nabídku i výstupy, které podporují naplnění některých fyziologických potřeb skrz rozvíjení pohybových dovedností, vedení ke zdravému životnímu stylu, manipulační dovednosti a cvičení.

Druhá oblast vede k naplnění potřeb komunikace, kterou uvádí zdravá mateřská škola. Komunikace s učitelkou je pro dítě v mateřské škole stejně důležité jako komunikace s matkou v jeho raném věku. Rozvoj vyjadřování, obohacení slovní zásoby a podpora řeči je dobrá cesta, jak dítěti pomoci uspokojit tuto potřebu. Potřebu seberealizace prostřednictvím kreativního myšlení, rozvíjením pozornosti, propojení informací s praktickou činností, vyjadřovat svoji představivost, schopnost ovládat svoje

city a umět ovlivnit svoje jednání a chování a situaci, ve které se dítě nachází. Dále je tu potřeba estetická, kterou dítě uspokojuje pomocí rozvíjení kulturního vnímání, estetických a tvůrčích aktivit. Téma zaměřené na rodinu a přátelství a podnikání výletů do blízkého okolí jsou jedním z prostředků, jak naplnit potřebu lásky a náležitosti. Seznámení dětí s pravidly pomáhá k naplnění potřeby bezpečí. Na konci předškolního období by dítě mělo být samostatné, umět vyjádřit svůj názor, ovládat svoje city a umět se rozhodovat. Touto cestou se dítě dostává k základům uspokojení potřeby seberealizace. Pokud se naučí přijímat pozitivní hodnocení, ale i negativní hodnocení a vyrovnat se s tím, dítěti je uspokojována potřeba uznání.

Oblast nazvaná „dítě a ten druhý“ si dává za cíl seznámit děti s pravidly a řádem, chránit bezpečí dítěte, tím vede k uspokojení potřeby bezpečí. Usiluje o rozvoj prosociálního chování, kooperace dítěte s druhými a rozvíjet s nimi vztahy. Tento cíl směřuje k naplnění potřeby lásky a náležitosti. Aktivity a činnosti nabízené v RVP PV v této části, stejně jako výstupy, se také věnují potřebám lásky a náležitosti a potřebám bezpečí a jistoty.

Čtvrtá oblast, „dítě a společnost“, svými cíly (přináležení ke světu a společnosti, rozvoj kulturního povědomí, rozvoj umění, podpora vyjadřování, rozvoj dovedností, komunikace, uvědomění si hodnot společnosti) naplňuje potřebu lásky a náležitosti, potřeby estetické a potřebu seberealizace. Dítěti je tak poskytnuta skrz rolové hry, tvořivost, literární a dramatické aktivity, seznámení se světem kultury a umění, diskusemi o přináležení k určité společnosti. Postupnou adaptací do třídy ve škole a dodržováním pravidel a režimu se dítě cítí také bezpečně.

Poslední oblast, „dítě a svět“, stanovuje takové cíle, které pomáhají, aby dítě cítilo přináležení ke světu, chápalo, že je jeho součástí, vnímalo krásno kolem sebe v mnoha podobách, cítilo se bezpečně a mohlo se tak rozvíjet. Promítají se nám tu potřeby estetické, potřeba lásky a náležitosti, potřeba seberealizace a potřeba hry, která je uspokojována některými body ve vzdělávací nabídce (hry na téma dopravy, ekohry).

Britský dokument EYFS nepopisuje jednotlivé oblasti tak detailně a podrobně jako český RVP PV. V EYFS jsou oblasti nazvány jako něco, co dítě rozvíjí, doslovný překlad prvních třech oblastí je: Podpora rozvoje komunikačních a jazykových dovedností, fyzického rozvoje a rozvoj osobní, sociální a emocionální. Jejich charakteristika je velice stručná, vyjádřena několika cíly.

První oblast se zaměřuje na potřebu komunikace. Cíle v druhé oblasti uspokojují některé fyziologické potřeby (dravý životní styl, pohyb). Třetí vede k rozvoji seberealizace prostřednictvím podpory v navazování kontaktů a ovládní svých citů, porozumět citům svým i citům druhých. Rozvíjením vztahů k druhým je dítěti uspokojována potřeba lásky a náležitosti.

Druhá skupina vzdělávacích oblastí je označena jako vedlejší. První dvě oblasti, „literatura a matematika“, jasně vymezují, co mají děti umět. Nehovoří o lidských potřebách jako takových. 3. a 4. oblast, „porozumění světu a výrazové umění a design“, vyjadřují naplnění potřeby lásky a náležitosti (rozvoj povědomí o přináležení ke světu, komunitě, společnosti) a potřeba seberealizace (rolové hry, rozvoj fantazie) a potřeby estetické (umění, výtvarné aktivity, taneční, dramatické hry).

Kapitola o vzdělávacích oblastech nezmiňuje dětské potřeby v jednotlivých popisech oblastí dostatečně. Zdůrazňuje ale individuální potřeby a potřebu hry, potřebu poznání a seberealizace v charakteristice efektivního učení (nutnost hry a objevování, aktivní učení, kreativita a kreativní myšlení).

Tabulka 5: Vzdělávací oblasti v RVP PV a EYFS

<b>Vzdělávací oblasti</b>	
<b>RVP PV</b>	<b>EYFS</b>
Dítě a jeho tělo	Osobnostní, sociální a emocionální rozvoj Fyzický rozvoj Komunikace a jazykové dovednosti
Dítě a jeho psychika	
Dítě a ten druhý	
Dítě a společnost	
Dítě a svět	

## 9.5 Podmínky předškolního vzdělávání

RVP PV uvádí podmínky, za kterých mohou být respektovány potřeby dětí. Základ tkví v respektování individuality dítěte a jeho potřeb a zájmů. RVP PV stanovuje takové věcné podmínky a životosprávu, aby byly uspokojeny fyziologické potřeby dětí. Psychosociální podmínky a organizace zajišťují potřebu bezpečí, uznání a kognitivní potřeby. Profesionální tým a řízení školy zabezpečí empatické pracovníky, funkční chod školy, kde se cítí dobře všichni, kdo se podílí na vzdělávání a výchově dětí.

EYFS věnuje podmínkám vzdělávání podstatnou část z dokumentu. Podmínky jsou stanoveny tak, aby byl možný rozvoj dětí a uspokojení jejich potřeb. Oproti RVP PV uvádí část věnovanou ochraně dětí týraných. RVP PV určuje jak má mateřská škola vypadat, co má zabezpečovat, naproti tomu EYFS uvádí, co musí zabezpečovat poskytovatel předškolního vzdělávání, aby mateřská škola mohla existovat, jaké má mít pracovníky a podobu. V České republice najdeme tyto informace v zákoníku (poměr prostoru na jedno dítě, počet dětí na jednu učitelku, vzdělání pedagogů...).

## 9.6 Vzdělávání dětí se speciálními potřebami

RVP PV se věnuje potřebám dětí se speciálními vzdělávacími potřebami podrobně. Ke každému postižení stanovuje podmínky, za kterých je možné naplnění vývojových potřeb dětí, ale také potřeb speciálních. V EYFS je malý odstavec o rovnosti, kde je vyjádřeno, co všechno je třeba zajistit, aby byly uspokojeny potřeby dětí se speciálními potřebami. Konkrétnější informace ale neuvádí, neboť péče o děti se speciálními vzdělávacími potřebami je samozřejmostí. V RVP PV byla tato část novinkou.

## 9.7 Evaluace, hodnocení

RVP PV sleduje jednotlivé kroky dětí, aby vzdělávání probíhalo v souladu s jejich rozvojem a potřebami. Případně byly odhaleny nedostatky a problémy. EYFS nařizuje vedení profilů dětí, do kterých se zapisují jednotlivé kroky dětí. Na konci předškolního období je dítě ohodnoceno vzhledem k cílům stanovených v oblastech vzdělávání.

Oba dokumenty uvádí důležitost sledování vývoje dítěte, aby další plánování bylo v souladu s jejich stávajícími potřebami a zájmy.

## 9.8 Závěr

Cílem této části práce je pokusit se o analýzu kurikulárních dokumentů pro předškolní vzdělávání v ČR a v Anglii a porovnat jejich přístup k přirozeným potřebám dětí předškolního věku.

Anglie i Česká republika si uvědomují důležitost předškolního vzdělávání jako start k celoživotnímu učení. Jsou – li položeny dobré základy v dětství, pak další učení bude pokračovat po celý život. Společně jej také vidí jako doplnění rodinné výchovy, která má na rozvoj dítěte největší vliv. Institucionální předškolní vzdělávání rozvíjí a podporuje výchovné působení rodiny, doplňuje jej o specifické podněty, odborně a cílevědomě vytváří optimální podmínky pro všestranný rozvoj dítěte. Je kladen důraz na přirozené naplňování dětských potřeb, dostatek podnětů, respekt k individuálním zájmům a potřebám jednotlivce s ohledem na jeho možnosti, dovednosti a věkové, či jiné zvláštnosti.

Kurikulární dokumenty obou zemí jsou poměrně nové. RVP PV byl poprvé předložen v roce 2001, vydán MŠMT v roce 2004, mateřské školy jsou povinny sestavit školní vzdělávací program podle RVP PV nejpozději od 1. 9. 2007. EYFS byl nově revidován a upravován v roce 2012. Ve srovnání s jeho minulou podobou je současný dokument mnohem stručnější. Odlišuje se zejména v cílech a popisu oblastí. Cíle již nejsou stanoveny ke každému věkovému období zvlášť, ale jsou charakterizovány pouze jako výstupy toho, co by dítě mělo umět na konci předškolního vzdělávání. Cesta k těmto cílům je ponechána na učiteli. Podle Sarah Teather MP (Minister of State for

Children and Families) je nový EYFS jednodušší a stanovení cílů přehlednější. Navíc demonstruje důvěru vlády k poskytovatelům předškolního vzdělávání, a jak jim bylo slíbeno, zbavuje je přebytečného papírování, aby se mohli více soustředit na rozvíjení hlavních třech oblastí vzdělávání.

Z provedené analýzy dokumentů vyplývá, že předškolní vzdělávání je pro obě země důležité a jejich přístup k respektování potřeb si je navzdory kulturním, sociálním a ekonomickým rozdílům podobný. Společným znakem je silné zdůrazňování respektu k individuálním potřebám a zájmům dítěte. Dále také rovnost všech ve vzdělávání, především v EYFS je tento bod silně zdůrazňován. Anglie se potýká s multikulturalitou mnohem silněji, naproti tomu obyvatelstvo ČR je homogenní. Obsahově i strukturou si jsou dokumenty velmi podobné. Analýzou a porovnáním jednotlivých kategorií dospívám k názoru, že oba dokumenty svojí vzdělávací nabídkou, cíly a podmínkami předškolního vzdělávání jasně vyjadřují respekt k potřebám dětí.

V následující části práce se zaměřím na porovnání respektování potřeb dětí v existujících školách pracujících dle RVP PV, a tím, jak je EYFS implementováno do britských škol v českém prostředí. Zdali dochází ve skutečnosti k respektování potřeb dětí tak, jak vymezují oba kurikulární rámcové programy.

## **X. Praktická část II**

### **Úvod**

První část výzkumu se věnovala kurikulárním dokumentům. Zjišťovala, zdali rámcové programy obou zemí respektují potřeby dětí. Druhá část se zabývá tím, jak jsou kurikula aplikována v praxi a zdali a přístupy učitelů respektují potřeby dětí. Práce porovnává přístupy učitelů v mateřských školách pracujících dle RVP PV a mateřských školách pracujících dle EYFS na území České republiky.

### **10.1 Výzkumná metoda - pozorování**

Pozorování je jednou z nejužívanějších výzkumných technik v pedagogice. Jak uvádí Průcha, jedná se o pozorování edukačních procesů, respektive pozorování třídy. Cílem pozorování není pouze zachytit a popsat dané jevy, ale především odhalit příčiny vzniku určitého jevu a jeho vývoje. Tato výzkumná metoda má mnoho podob a různě se dělí. Pro tuto práci bylo vybráno zúčastněné pozorování, což znamená, že se pozorovatel stal na určitou dobu součástí kolektivu dané mateřské školy.

Pozorování bylo provedeno v několika mateřských školách v rozdílných obdobích. Všichni aktéři byli předem informováni o příchodu nové osoby a souhlasili, včetně rodičů. Dle několika autorů se pozorování různě dělí. Zde bylo zvoleno pozorování přímé, dlouhodobé a strukturované. To znamená, že byl dopředu připravený záznamový arch, ve kterém se stanovily cíle pozorování.

### **10.2 Cíl výzkumu**

Zjistit rozdílnost v přístupech učitelů k respektování potřeb dětí v mateřských školách v ČR pracujících dle RVP PV a EYFS.

### **10.3 Hypotéza**

Předpoklad, že potřeby předškolních dětí dle Maslowovy pyramidy jsou lépe respektovány mateřskými školami pracujícími dle RVP PV.



### **10.3.1 Podhypotézy**

#### ***Podhypotéza 1***

Předpoklad, že potřeba spánku a pohybu je v MŠ pracujících dle EYFS nedostatečně naplněna.

#### ***Podhypotéza 2***

Předpoklad, že děti se cítí bezpečněji v MŠ pracujících dle EYFS než v MŠ pracujících dle RVP PV.

#### ***Podhypotéza 3***

Předpoklad, že potřeba lásky a náležitosti je v obou mateřských školách plně respektována.

#### ***Podhypotéza 4***

Předpoklad, že děti docházející do MŠ pracujících dle EYFS mají vyšší pravděpodobnost cítit se úspěšně a uznávané než v MŠ pracujících dle RVP PV.

#### ***Podhypotéza 5***

Předpoklad, že potřeba seberealizace je více respektována v MŠ pracujících dle RVP PV.

## **10.4 Výzkumný vzorek**

Šetření bylo provedeno v pěti mateřských školách pracujících dle RVP PV, jednalo se o čtyři mateřské školy pražské a jednu mateřskou školu pardubickou. Dále jsem pozorovala mateřské školy pracující dle EYFS, čtyři pražské a jednu mateřskou školu ostravskou. Všechny tyto školy jsou součástí základních škol. Z hlediska času probíhalo pozorování v různých obdobích. Ve dvou mateřských školách jsem byla na pozorování každý pátek po dobu jednoho měsíce, jednalo se celkem o 4 návštěvy. Další dvě české mateřské školy jsem navštívila na týden o letních prázdninách roku 2012, poslední českou mateřskou školu jsem navštívila opět na týden v dubnu 2012.

V Ostravské mezinárodní škole jsem se byla podívat pouze na dva dny v říjnu 2012. Další dvě mateřské školy pracující dle EYFS jsem navštívila na týden, konkrétně v únoru 2012 a dubnu 2012. Ve dvou mateřských školách pracujících dle EYFS jsem pracovala, v jedné po dobu jednoho roku, v druhé po dobu tří let.

### 10.5 Popis průběhu šetření

Ve všech mateřských školách jsem prováděla přímé pozorování, byla jsem součástí jejich programu, aniž by učitelé, u kterých jsem byla na pozorování, znali cíle mého výzkumu. S těmi byli obeznámeni ředitelé škol, případně vedoucí učitelé.

Mým cílem bylo sledovat, jakými způsoby učitelé respektují potřeby dětí, jak se projevuje naplnění / nenaplnění potřeby v prostředí školy, tj. nejen chování dětí, ale také pracovníků školy. Nezáleží mi na věku dětí. V diplomové práci se jedná celkově o předškolní věk, tedy o děti ve věku 3 – 6 let. Posledním bodem bylo také nahlédnout do plánování pedagogů, případně pozorování, která provádí. K tomu bylo třeba ve třech mateřských školách mezinárodních podepsat dokument o zákazu vynášení informací týkajících se jejich „know – how“ a veškerých dalších faktů, kterých jsme se dočetla z poskytnutého materiálu.

Pozorovací arch vychází z recenze na britský dokument EYFS ([http://www.leics.gov.uk/eyfs\\_quality\\_review.pdf](http://www.leics.gov.uk/eyfs_quality_review.pdf)), upravila jsem celý dokument a přeložila. Ve spolupráci s knihou „Vzdělávání v mateřské škole“ od Evy Svobodové a kol. a „Kurikulem podpory zdraví v mateřské škole“ od Miluše Havlínové a spol., jsem vybrala body, které odpovídaly účelu práce. Poté jsem je rozdělila do pěti kategorií odpovídajících pěti stupňům Maslowovy pyramidy. Jednotlivé body jsou uvedeny v následujících kapitolách výzkumu. Na konci dne jsem si k jednotlivým bodům udělala poznámky. U některých otázek bylo třeba jednoduchého rozhovoru s pedagogem. Výsledky poznámek byly na konci pozorovacího období vyhodnoceny pomocí posuzovací škály. Jak uvádí Skalková, jedná se o kontinuální systém kategorií. Uvedla jsem pět bodů kategoriálně posuzovací škály, která pak umožnila rychlé a přehledné vyhodnocení výsledků.

Na škále je 5 bodů:

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Občas
- d) Spíše ne
- e) Ne

Položky v archu byly položeny tak, aby zjistily přístup ke všem aspektům jednotlivých potřeb. Platí, že čím víc se objevuje odpověď „a“, tím jsou potřeby *lépe respektovány*.

Maslowova teorie byla vybrána, protože respektuje ontogenetický vývoj člověka. Teorie říká, že pokud jsou uspokojeny fyziologické potřeby a potřeba bezpečí, pak se jedinec dokáže soustředit na sociální potřeby. Když se mu podaří je uspokojit, dostává se do dalšího patra potřeb poznávacích, estetických a nakonec k potřebě sebeuskutečňování. Obzvláště u dětí je patrné, že dokud nemají uspokojenou například potřebu hladu, či žízně, nebude je hra ani učení zajímat.

Maslow nerozlišuje mezi pojmy motiv, potřeba, pud, drive, touha, ale dává důraz na pojem uspokojení, ke kterému se potřeba váže. A to je pro sledování potřeb podstatné. Vychází z předpokladu, že potřeby jsou přítomné všechny najednou, ale jejich uspokojení je podmíněno principem, který, jak jsme se již zmínila, říká, že k uspokojení potřeb vyšších je třeba nejprve naplnit potřeby nižší. Výsledky výzkumu jsem rozdělila do pěti kategorií podle rozdělení potřeb v pyramidě. Ve všech kategoriích jsou uváděny získané hodnoty z obou typů mateřských škol, jejich zhodnocení a na závěr srovnání.

## 10.6 Vlastní výzkum

### 10.6.1 Fyziologické potřeby

Fyziologické potřeby jsou součástí života každého člověka. Základem k jejich respektování v mateřské škole je především individuální přístup k dítěti tak, jak jej stanovuje RVP PV i EYFS. Režim dne by měl být flexibilní, aby mohl reagovat na aktuální potřeby a zájmy dětí.

Dostatek spánku je základem pro vytvoření optimální pohody dítěte a pro jeho zdravý vývoj. V mateřské škole je nutné zajistit příjemné klima ke spánku a vhodně vyřešit odpolední siestu dětí dle jejich individuálních potřeb. Odborná literatura uvádí, že dítě 3-4leté potřebuje přes den až dvě hodiny spánku. Děti 4-5leté asi hodinu spánku, děti starší pěti let potřebují zhruba půl hodiny až hodinu spánku, někomu stačí půl hodina odpočinku. Do spánku děti nejsou nuceny!

Pohyb je člověku daný svojí přirozeností. Výrazně důležité místo má právě v předškolním věku. Dětem pohyb přináší radost a je příznivým aspektem na jejich zdravém vývoji. Spontánní pohyb na čerstvém vzduchu podporuje jejich zdravý růst a vývoj orgánů a tkání. Mateřská škola by měla děti vhodně vést a motivovat k pohybu.

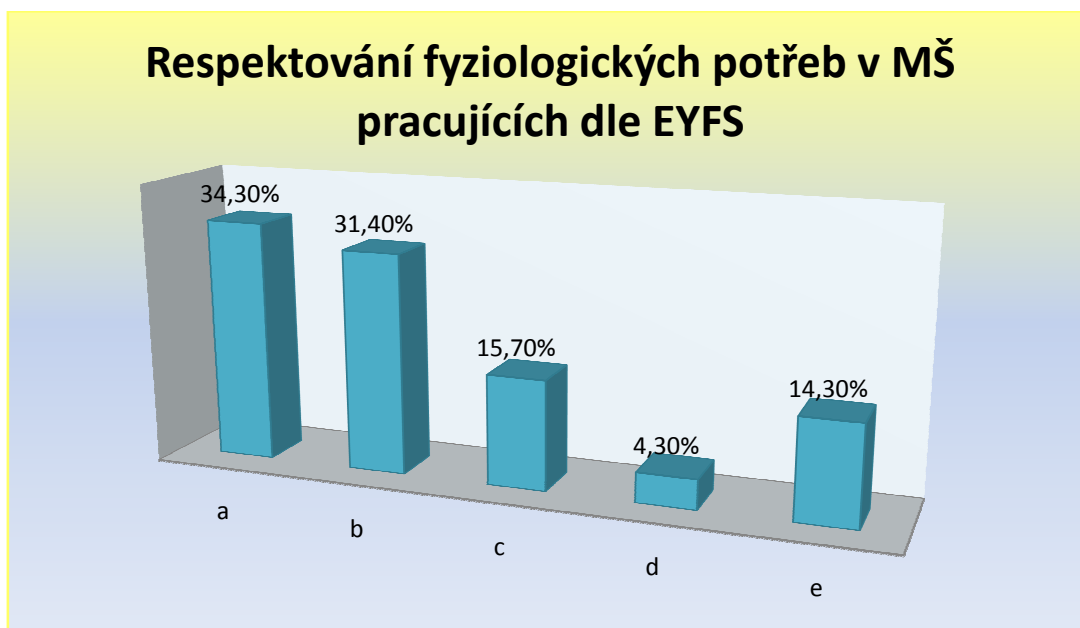
Stravování dětí v mateřských školách by mělo respektovat zásady zdravé výživy a individuální hlediska dětí a jejich rodin. Důležitost se klade na spolupráci s rodiči. V mateřských školách dbáme na její nutriční vyváženost a předkládání správných vzorů stolování a sebeobsluhy.

Neuspokojení těchto potřeb vede k podrážděnosti dítěte, poruchám pozornosti, agresi, pasivitě, či naopak k vysoké pohybové aktivitě.

Ke zjištění, jak jsou respektovány fyziologické potřeby, byla stanovena tato kritéria:

- Střídání aktivních činností a odpočinku.
- Dostatek spontánního pohybu, či jiného kompenzačního cvičení.
- Dostatek odpoledního spánku nebo odpočinku.
- Vyvážená plnohodnotná strava obsahující pitný režim.
- Rozvoj sebeobsluhy, kultury stolování, správné stravovací návyky, zdravý životní styl.
- Zdraví dětí je nedílnou součástí všech aspektů zařízení.
- Organizace dne je flexibilní, spontánní, reaguje na potřeby a přání dětí.

### 10.6.1.1 Hodnoty získané v oblasti uspokojování fyziologických potřeb



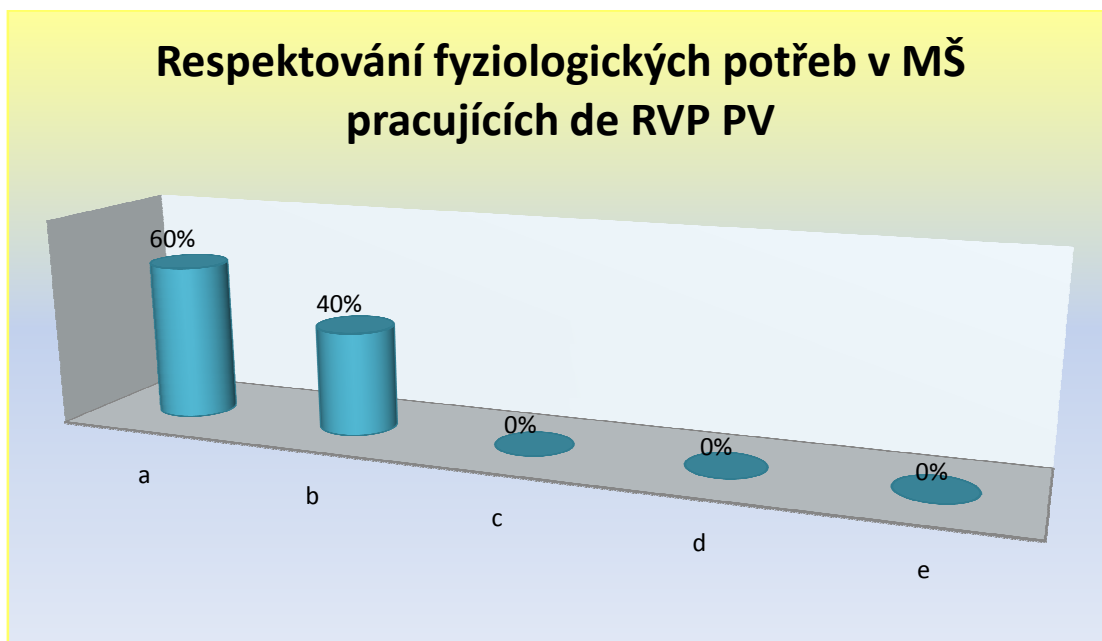
Obrázek 6: Grafické znázornění hodnot z oblasti fyziologických potřeb v MŠ s EYFS

Z grafu uvedeného výše přehledně vidíme, že v anglických mateřských školách jsou potřeby plně respektovány pouze z 34,3%, 31,4% odpovídalo odpovědi „spíše ano“. Obecně jsou tedy fyziologické potřeby uspokojovány z 65,7%. Zajímavý je negativní výsledek, 14,3% v odpovědi „spíše ne“. Důvodem tohoto čísla je především v rozdílnosti kurikula. Děti ve věku 4 – 5 let začínají v tzv. „reception classes“, které jsou přípravnou třídou na první třídu. Děti od tohoto věku ve škole nespí. To znamená, že potřeba spánku a odpočinku je limitována věkem. Ve dvou mateřských školách spí některé děti do Velikonoc, potom ale všechny děti spát přestávají, aby se lépe zadaptovaly s faktem, že v dalším ročníku už spát nebudou.

Dalším výrazným rozdílem v této oblasti byla potřeba pohybu. Především pohybu spontánního a pobytu na čerstvém vzduchu. Pobyt venku se odehrává převážně na školním hřišti. Jen zřídka je opuštěn prostor školy. Děti tráví venku v průměru asi 20 minut dvakrát denně. Přestože výuka začíná již ve věku 4 let, nelze si představit sedící děti v lavici. Výuka je uzpůsobena věku. Hodně učení probíhá na koberci, či v různých skupinách po celé třídě. Při těchto aktivitách se děti mohou pohybovat. Studenti se dle předmětu často přesouvají po celé škole. Chybí však spontánní pohyb při volné hře a dostatek pobytu na čerstvém vzduchu.

Strava je vyvážená a respektuje individuální i kulturní zvláštnosti dětí. Učitelé s dětmi nejedí, tudíž většinou nepodávají modelovou situaci správného stolování.

Obecně děti vykazují vysoký stupeň zapojení, především v dopoledních hodinách. V odpoledních hodinách jsou některé děti nesoustředěné, obzvláště když jim počasí nedovolí jít po obědě na přestávku ven. Některé mladší děti projevovaly únavu pláčem nebo celkovou podrážděností. Ve své podstatě je ale chování dětí dobré a radostné po většinu dne.



Obrázek 7: Grafické znázornění hodnot z oblasti fyziologických potřeb v MŠ s RVP PV

Výsledky pozorování z MŠ pracujících dle RVP PV ukazují, že fyziologické potřeby dětí v těchto mateřských školách jsou uspokojeny. Mateřské školy skutečně vychází z RVP PV. Snaží se respektovat individuální zvláštnosti dětí, ale většinou z důvodu vysokého počtu dětí ve třídě se dítě podřizuje činností majoritní skupiny. Aktivity jsou ve školách dobře proloženy tak, aby docházelo k aktivnímu učení, ale i odpočinku. Děti mají dostatek pohybu nejen uvnitř třídy, ale také na hřišti a mimo prostory mateřské školy. Pobyt na čerstvém vzduchu je dětem umožněn v co největší možné míře. Děti se volně pohybují na hřišti. Pravidelně chodí i na procházky po okolí. Pedagogové umožňují dětem spontánní pohyb při volné hře, ale i učení (pokud si jasně nevyžaduje z důvodu koncentrace sedět u stolu apod.), děti se smí volně pohybovat po třídě.

Odpolední spánek je uzpůsoben individuálním potřebám dětí. Nejsou do spánku nuceny, ale ani o něj nejsou ošizeny. Děti, které spánek nepotřebují, si samy hrají v tichosti na určeném místě nebo jsou zabaveny jinou klidnou činností.

Strava je většinou pestrá, ne vždy však učitelé podávají dobrý model stolování. Zákaz mluvení při jídle platí pouze pro děti. Učitelky spolu komunikují. Děti nejsou do jídla nuceny.

Děti obecně vykazují vysoký stupeň zapojení do aktivit a činností nabízených v mateřské škole. Jejich práce je soustředěná a baví je. Uspokojení fyziologických potřeb jim umožňuje dobrý podklad k efektivnímu učení.

#### *10.6.1.2 Porovnání*

Podhypotéza 1 je výzkumem potvrzena. Fyziologické potřeby spánku a pohybu jsou lépe respektovány v mateřských školách pracujících dle RVP PV. Potřeba spánku je dětem v anglických mateřských školách v určitém věku odpírána. Dítě předškolního věku potřebuje spát dle Nakonečného M. asi 13 – 16h. Při spánku dochází k celkovému psychofyzickému uvolnění. Není proto překvapením, že děti v odpoledních hodinách mohou být unavené a nesoustředěné. Jak je výše zmíněno, děti mohou spát do Velikonoc a potom se začít připravovat na fakt, že od září následujícího školního roku již nebudou moci ve škole spát. Nedomnívám se, že násilné přivykání něčemu, co má přijít až za půl roku, je pro dítě jakkoliv přínosné. S ohledem na rychlost rozvoje v tomto období a velkému rozdílu mezi tím, co dítě umí ve třech letech a třech a půl.

Potřeba pohybu je také nedostatečně uspokojena ve školách s EYFS. Otázkou je, jaké to bude mít následky na budoucí rozvoj dětí. Pohyb je spojen se zdravím, zdravým životním stylem a postojem, je lidskou přirozeností. Jeho nedostatkem je omezená příležitost k prevenci obezity u dětí a může vést ke zhoršení motorické inteligence. Zkoumání těchto následků může být zajímavým tématem k dalšímu šetření.

## 10.6.2 Potřeba bezpečí

Potřeba bezpečí se dá lépe vysledovat u dětí, než u dospělých. Děti ji totiž ještě neumějí tak korigovat. Spadá sem potřeba ochrany, jistoty, stálosti a řádu. K uspokojení této potřeby vede důvěra ve vztazích, ve kterých se pohybujeme, a pocit, že určitá pravidelnost věcí a stanovené hranice nám umožňují předvídat naše jednání a chování, či jednání a chování druhých.

V mateřské škole je potřeba bezpečí založena na vytváření pravidel, kooperaci, na věcném prostředí a prostorech školy, organizaci dne, mezilidských vztazích a v neposlední řadě na spolupráci rodičů, školy a společnosti.

Už v předškolním věku mohou děti spolupracovat na vytváření pravidel. Děti potřebují pravidla a hranice, aby měly pocit jistoty, ale tyto hranice by měly být vytvářeny s dětmi. Lépe jim pak ony samy porozumí a respektují je. Učí se respektovat druhé a vážit si věcí kolem sebe. Pravidla však musí dodržovat všichni účastníci tvorby pravidel.

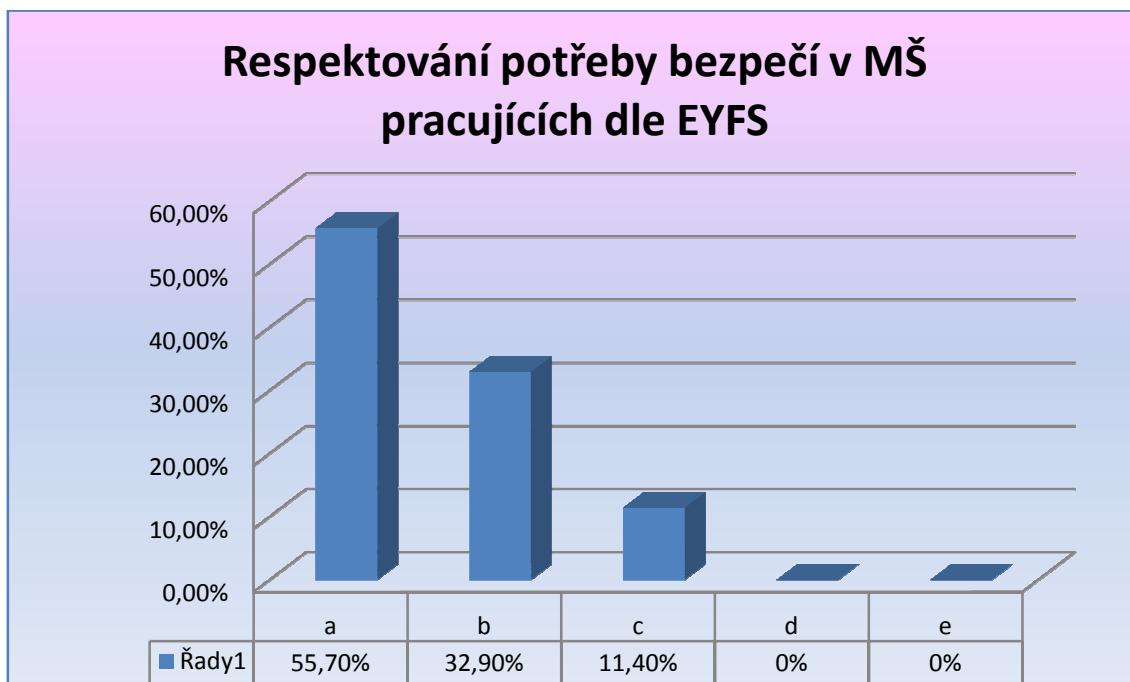
Dítě, které se necítí v bezpečí, se může projevovat jako úzkostné. Dalšími projevy je pak strach, zmatek, nedůvěra, ale i hněv a zlost.

K zjištění, jak je naplňována potřeba bezpečí, byla stanovena tato kritéria:

- Pedagogové mají znalosti z oblasti prevence šikany a týrání dětí.
- Děti mají možnost volby a svobodu v rozhodování.
- Děti se podílí na tvorbě pravidel a hranic.
- Pedagogové jsou autentičtí a empatičtí.
- Pedagogové budují blízké emocionální vztahy s dětmi v jejich třídě.
- Rodiče jsou součástí života mateřské školy.



### 10.6.2.1 Hodnoty získané v oblasti potřeby bezpečí



Obrázek 8: Grafické znázornění hodnot z oblasti potřeb bezpečí v MŠ s EYFS

Prostředí mateřských škol anglických nabízí bezpečné prostředí. Z výsledků je vidět, že respektování této potřeby odpovídá 88, 6%. Nábytek je atestovaný, veškeré zařízení pravidelně kontrolováno osobou, která je zodpovědná za bezpečnost vybavení a prostor školy. Dětem je vysvětleno k čemu slouží různá zařízení a jsou poučeny o rizicích některých činností.

Aktivity jsou pro děti většinou lákavé a děti se chtějí všeho účastnit. Pokud však některé dítě odmítá, pedagog se jej snaží motivovat k vyzkoušení nové činnosti.

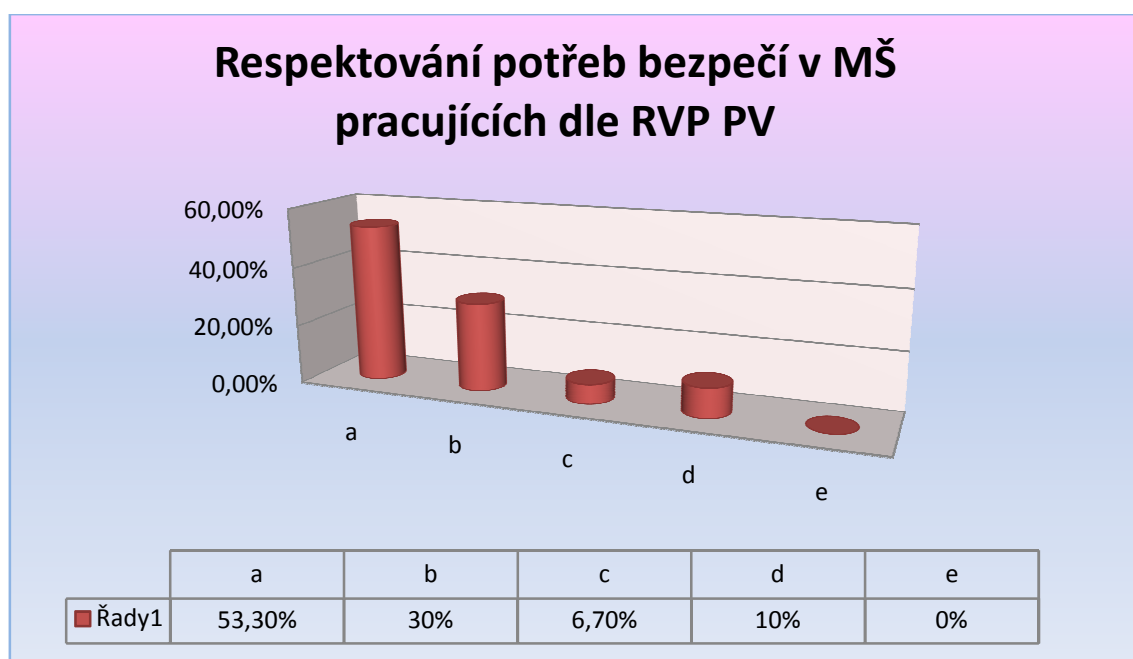
Děti překvapivě dobře snáší přesuny z třídy do třídy, tělocvičny, jídelny, knihovny, na hřiště. Přesuny jsou navíc spojeny často s přítomností jiného učitele. Přes nepřítomnost jejich třídního učitele se děti projevují jako šťastné a aktivní osoby připravené k učení. Projevují důvěru k novému prostředí i k jiným učitelům

Pedagogové navazují s dětmi blízké vztahy, jsou empatičtí a autentičtí ve svém projevu. Občas je používána ironie, které děti nerozumí a mate je. Vztahy mezi dětmi jsou dobré. Děti jsou přátelské a hodně spolu spolupracují nejen na úrovni třídy, ale na úrovni celé školy.

Existuje dvojí forma pravidel – školní a třídní. Pravidla školy jsou vytvářena pro děti, veškerý personál a rodiče, ale nejsou tvořena s dětmi. Interní pravidla třídy vytváří

učitel ve spolupráci s dětmi i rodiči. Děti pravidla dobře znají a respektují je. Problém nastává tehdy, když do třídy vstoupí externí učitel, který s pravidly nebyl seznámen a který si většinou přináší pravidla vlastní. U dětí tak nastává chaos v orientaci mezi pravidly. Objevují se jiné hranice při hodině tělocviku, jiné při výuce českého programu, hudební výchově, v knihovně a odpoledním klubu. Za den se může jedno dítě setkat až s šesti různými učiteli.

Celkově se však děti projevují jako šťastné a jisté ve svých krocích. S důvěrou se obrací na svého třídního učitele i asistenta, externí učitel je vítán projevem radosti, nadšení a očekáváním. Pravidla školy jsou respektována všemi účastníky budovy.



Obrázek 9: Grafické znázornění hodnot z oblasti potřeb bezpečí v MŠ s RVP PV

Výsledky vykazují pozitivní hodnocení v respektování potřeby bezpečí, celkem to je 83, 3% (odpověď „ano“ a „spíše ano“).

Třídy mateřských škol pracujících dle RVP PV nabízí podnětné prostředí s bezpečným zařízením. Vybavení odpovídá počtu dětí a možnostem školy. Děti jsou poučeny o rizicích při určitých činnostech.

Pravidla vytvářejí učitelé s dětmi na začátku školního roku. A jsou neměnná po celý rok. V některých mateřských školách jsou vystavena buď v prostorách třídy, nebo na chodbě. Děti pravidla znají. Ne vždy jsou však pravidla dodržována i dospělými. Ačkoliv byla tvořena společně, jejich respektování je očekáváno často jen od dětí.

Učitelé se snaží být autentické ve svých projevech. Informují děti, když se jim něco nelíbí. Snaží se vyjádřit svoje pocity. Vytvářejí bezpečné klima ve třídě, podporují budování vztahů, spolupráci dětí. Modelují dobré vztahy a chování vůči druhým. V denním programu jsou zahrnuty aktivity na podporu kooperace, společných zážitků.

Celkově se děti v mateřské škole cítí dobře a v emocionální pohodě. Jejich jednání a chování je stabilní. Při srovnání obou skupin dětí se děti v českých školách projevují jako méně důvěřivé vůči svým schopnostem a vědomostem, což může být následkem neuspokojené potřeby bezpečí. (uvádí Kopřivová).

### **10.6.2.2 Porovnání**

Hypotéza 2 se potvrdila. Potřeba bezpečí je lépe respektována v MŠ pracujících dle EYFS. Procentuální rozdíl však není výrazný, jedná se o 5, 3%.

Oba zkoumané typy škol užívají bezpečný nábytek a vybavení. Děti jsou poučeny o bezpečnosti užití náčiní. Vybavení je vždy kontrolováno odpovědnou osobou a tím je zajištěno bezpečí školy, co se týče hmotných statků.

Pedagogové jsou v obou školách empatictí a autentictí. Snaží se dítěti vždy sdělit, jak se teď zrovna cítí. Pravidla ve škole jsou tvořena s dětmi, děti je dobře znají.

Neboť zkoumané typy MŠ pracujících dle EYFS jsou součástí základních škol, objevuje se tu silná spolupráce mezi všemi učiteli, což má za následek společné aktivity a činnosti dětí. Jsou tak podporovány dobré vztahy a budování důvěry v poznávání lidí. Navíc děti nepocítí přechod z MŠ na ZŠ.

Celkové hodnocení ukazuje, že oba typy škol respektují potřebu bezpečí.

### **10.6.3 Potřeba lásky a náležitosti**

Tato kategorie spadá do sociálních potřeb. Každá lidská osobnost potřebuje cítit, že je přijímána a milována. Člověk vyhledává komunikaci a vztahy s lidmi. Zařazuje se do společnosti, přijímá její kulturu a zvyky. Mateřská škola je pro většinu dětí první sociální institucí, se kterou se setkávají. Je proto důležité, aby byla dodržena postupná adaptace dítěte a dítě se cítilo skutečně přijímáno. Vzory dospělých osob pomáhají dítěti navazovat vztahy s ostatními a porozumět jim. Vztahy v mateřské škole jsou založeny

na důvěře a respektu mezi všemi zúčastněnými. To znamená mezi veškerým personálem, rodiči a dětmi. Děti se učí nacházet si svoje místo ve skupině dětí, ve třídě, škole, rozvíjí svoje sociální vztahy a cítí, že někam patří. Kromě rodinného zázemí si tak vytváří přináležení ke škole, skupině dětí, životu obce, společnosti a světu. Nejenže se učí lásku přijímat, ale učí se ji také dávat a opětovat.

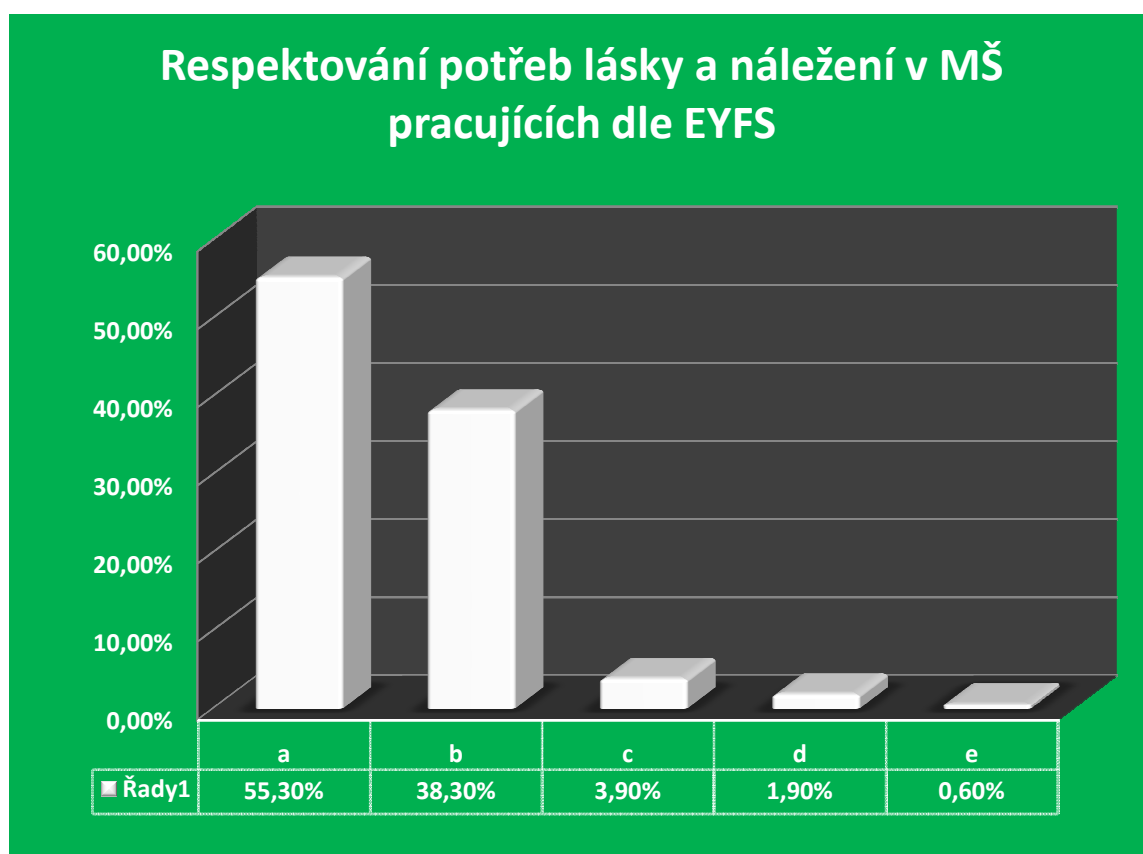
Neuspokojení této potřeby může vést k frustraci, poruše v oblasti emocí, chování. Takové dítě se cítí nejistě, osaměle, zlobí, cítí hněv, či potřebu získat pozornost za každou cenu. Některé děti se snaží na sebe upoutat nevhodným chováním. Profesionální učitel by měl toto chování rozpoznat a svoje jednání tomu přizpůsobit. Jeho vystupování modeluje vzorové chování pro děti, projevy jsou autentické, smysluplné a skutečné.

Ke zjištění, jak je naplňována potřeba lásky a náležitosti, byla stanovena tato kritéria:

- Prostředí je pro všechny příjemné. Vřelá a přátelská atmosféra přijímá všechny bez rozdílu.
- Pracovníci disponují znalostmi v oblasti kulturních odlišností a jejich zvyků, podporují děti v porozumění a respektování odlišností mezi lidmi.
- Pracovníci poznají, kdy dítě vyhledává individuální péči, a dovedou k dané situaci přistupovat a řešit ji.
- Z prostředí školy, třídy je patrná vzájemná spolupráce mezi dětmi, rodiči a zaměstnanci školy.
- Pracovníci poskytují všem dětem pocit sounáležitosti a přináležení ke skupině.
- Pracovníci podporují u dítěte emocionální pohodu.
- Pracovníci zdraví rodiče/pečovatele a děti jejich domácím osobním jazykem.
- Rodiče jsou vybízeni ke sdílení jejich kulturního zázemí a obohacení tak učebního prostředí.
- Názory rodičů a vzdělávání a výchovu jejich dítěte v mateřské škole jsou pravidelně hodnoceny a projednávány.
- Pracovníci plně naslouchají dětem, modelují a rozšiřují jejich slovní zásobu, poskytují možné návrhy.

- Pedagogové děti pozorně sledují, přebírají vedení a jsou schopni identifikovat příležitosti, kdy je možné posunout učení dětí o další krok dopředu, a to citlivou a vhodnou intervencí.
- Sociální klima mateřské školy reflektuje vzorce sociálního chování.
- Učitelka navazuje s dítětem oční kontakt, tělesný kontakt, naslouchá a projevuje empatické chování.

### 10.6.3.1 Hodnoty získané v oblasti potřeby



Obrázek 10: Grafické znázornění hodnot z oblasti potřeb lásky a náležitosti v MŠ s EYFS

Výsledky šetření říkají, že potřeba lásky a náležitosti je v mateřské škole plně respektována z 55,3%, odpověď spíše ano byla zaškrtnuta z 33,8%. To znamená, že z 89,1 % je potřeba lásky a náležitosti v mateřských školách britských respektována.

Multikulturní prostředí školy je pro všechny příjemné s vřelou a přátelskou atmosférou, která přijímá všechny bez rozdílu. Třídy a prostory školy jsou barevné a pěkným dojmem. Komunikace mezi učiteli se zdá být přátelská a respektující. Všichni

pracovníci (pedagogičtí i nepedagogičtí), si tykají. A to jak v anglickém jazyce, tak v českém.

Děti a jejich rodiče z různých kultur se setkávají na jednom místě a přátelsky spolu komunikují. Pracovníci mají znalosti o různých kulturních skupinách a podporují děti v porozumění a respektování odlišností mezi lidmi. Pracovníci znají kulturu svých dětí, například děti z Izraele nejedí vepřové maso a ostatní děti byly obeznámeny s tímto faktem. Japonské děti si nosí svoje obědy, ostatní děti to respektují a stejně tak to respektují i učitelé. Z prostředí školy se děti přirozeně setkávají s různými kulturami a nemají s tím žádný problém. Vědí, že každý je jiný. Pracovníci poznají, kdy dítě vyhledává individuální péči, a dovedou k dané situaci přistupovat a řešit ji. Učitel jedná a uzpůsobuje svoje jednání a chování vůči jednotlivým dětem. Ví například, že jedno dítě potřebuje neustále u sebe držet čepici a rukavice a tuto možnost mu ponechá. Pomůže dítěti, které potřebuje pomoci s oblékáním. Nechá asistenta, aby mluvil na některé děti českým (mateřským) jazykem, je – li to třeba k jejich uklidnění.

Z prostředí školy/ třídy je patrná vzájemná spolupráce mezi dětmi, rodiči a zaměstnanci školy. Rodiče jsou voleni do rady školních rodičů a mají vliv na chod školy. Pravidelná komunikace mezi rodiči a učiteli probíhá několika způsoby:

- při předávání dětí
- písemná komunikace skrz „communication logs“
- online komunikace pro rodiče pomocí programu frontier, email
- pravidelné akce pro rodiče s dětmi (bake sale – prodej domácích buchet a koláčů, assembly – společné zpívání)
- třídní schůzky

Pracovníci poskytují všem dětem pocit sounáležitosti a přináležení ke skupině. Děti vědí, že jsou součástí skupiny, jejich třídy, součástí školy. Jejich výrobky jsou označovány jménem a třídou. Děti zpívají třídní písničku. Znají také píseň školy, školy mají svou hymnu.

Chybí empatie při jednání. Poměrně často učitel/ asistent chlácholí dítě slovy „ale to je dobré, to bude v pořádku, nic se přeci nestalo“. Nepátrá po příčině. Tento jev byl zpozorován převážně u dětí, které se neumí dobře vyjádřit v angličtině, popřípadě ani v češtině. Další jev, který byl zpozorován jako chybějící, je tělesný kontakt

s dítětem. Pracovník dítě pohladí, pokud potřebuje uklidnit. Chybí však objetí, děti nesedají na klíně učitelky, v některých případech se dokonce na škole objevuje zákaz chování dětí v náruči, jejich zvedání a „pusinkování“ od dětí nesmí být přijímáno.

Pracovníci zdraví rodiče / pečovatele a děti osobně jejich domácím jazykem. Rodiče jsou vybízeni ke sdílení jejich kulturního zázemí a obohacení tak učebního prostředí. Pracovníci zdraví rodiče osobně, každé ráno, v angličtině, pokud jsou rodiče noví a anglický jazyk neumí, pracovníci je vítají v jejich jazyce.

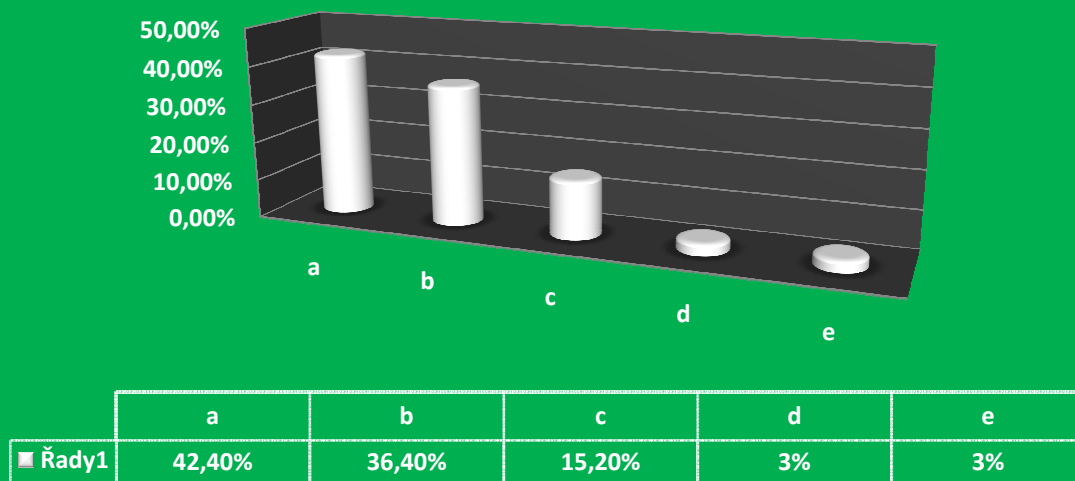
Pracovníci plně naslouchají dětem, ale ne vždy jim rozumí. Snaží se modelovat a rozšiřovat anglickou slovní zásobu, poskytují možné návrhy. Rozvíjejí ji pomocí neustálého komentování činností, a to jak při řízených činnostech, ale i při volné hře. Učitel /asistent neustále komentují, co děti dělají, co při tom používají, jak to asi vypadá, co se tím učí, co vidí, cítí apod., dále je zařazena četba knih, poslechová cvičení, zpěv jednoduchých písní, zhudebnění činností.

Kromě volné hry, která ale netrvá moc dlouho, jsou učitelé neustále v pozici řízení. Vědí, které dítě preferuje pracovat samostatně a které potřebuje podporu. Citlivě děti podporují. Při práci rozděluje učitel děti do různých skupin podle jejich schopností a věnuje se jim potom společně s asistentem individuálně.

Všichni pracovníci projevují opravdovou péči, empatii a zájem o děti. V souladu spolu harmonizují pochvala, povzbuzení a podpora. Děti jsou chváleny a hodnoceny pozitivně.

Děti rozpoznají a vyjádří své pocity, riskují, přijímají výzvy. Projevují svoje pocity neverbálně, když mají problémy s verbálním vyjádřením. Některé děti rády zkouší nové věci (výtvarné techniky a nápady, vyzkoušet nové hračky, nové náčiní při tělocviku, naučit se stříhat nůžkami, použít štětec,...). Některé děti neumí vyjádřit slovně svoje pocity, proto se jejich reakce snižují na úsměv, projevená radost, či naopak pláč. Starší děti se snaží na věci poukázat. Děti se evidentně nebojí vyjádřit svoje pocity, i když to není slovně.

## Respektování potřeb lásky a náležitosti v MŠ pracujících dle RVP PV



Obrázek 11: Grafické znázornění hodnot z oblasti lásky a náležitosti v MŠ s RVP PV

Výsledky ukazují na respektování potřeby lásky a náležitosti celkově ze 78, 8% (odpověď „spíše ano“ byla zaškrtnuta z 36, 4%).

Prostředí škol je příjemné. Atmosféra působí přátelsky. Prostory školy jsou vyzdobeny dětskými obrázky a výrobky, čímž je zdůrazněna jejich přítomnost zde, společné soužití. Chybí však jmenovka dítěte na obrázku, často je podpis dítěte na druhé straně výrobku.

Komunikace ve škole je přátelská. Pracovníci zdraví rodiče i děti individuálně. S rodiči komunikují verbálně při předávání a vyzvedávání dětí, v nutných případech telefonicky nebo emailem. Dětem jsou poskytnuty vzory správného vyjadřování. Obohacení slovní zásoby probíhá čtením pohádek, nasloucháním, pozorováním okolí. Aktivity na poslech jsou zahrnuty během celého dne, pracovníci rozvíjejí dětské poznání.

Děti pocházejí většinou z kulturně homogenních skupin, v některých třídách se objevují děti Vietnamců, romské děti. S jinou skupinou jsme se při šetření nesetkala. Tyto děti ovládaly český jazyk a tak nedocházelo ke komunikačním problémům. Rodiče těchto dětí ovládají základy českého jazyka, v prostředí nevládne žádná jazyková bariéra.



Pracovníci respektují individuální potřeby dětí a snaží se, aby byly v emocionální pohodě. Dítě konejší, používají slova útěchy, tělesný kontakt. Špatně se řeší situace, kdy se sejde pět dětí, které chtějí jít s pedagogem za ruku při vycházce, ale není to možné z důvodu poměru počtu dětí na pedagoga.

Pracovníci vytvářejí dítěti pocit přináležení ke třídě a škole. Děti mají svoje značky v šatně, svoje jméno třídy. Výtvarná a jiná tvorba je vystavena nejen v jejich třídě, ale také ve společných prostorách školy.

Pravidla vytvářená ve třídě odpovídají potřebám dané třídy. Z rozhovoru s učiteli bylo zjištěno, že pravidla jsou vytvářena na začátku roku společně s dětmi. Tato pravidla zůstávají neměnná po celý školní rok.

Pracovníci rozvíjí povědomí o oblasti, ve které děti žijí, oblasti, ve které se MŠ nachází. Obohacují je o nové poznatky, nová slova. Snaží se, aby děti cítily sounáležitost s ostatními, s životem obce, města. Děti jsou vedeny k uvědomění si svojí identity jako jedinečné bytosti, ale také jako bytosti, které jsou součástí většího celku, společnosti. Hovoří o tom, co mají společného, tradice, zvyky, kulturní návyky. Činnosti jsou propojeny s tradičními českými zvyky. Děti cizinců nejsou zohledňovány, cizinci se seznamují s českými svátky a přizpůsobují se podmínkám. Jejich kulturní zvyky a tradice jsou potlačovány.

Pracovníci navazují přátelské vztahy s rodiči, respektují jejich názory, pořádají akce, které podporují spolupráci mezi rodiči, pedagogy a dětmi. Rodiče cizinců se jen zřídka přidávají k těmto aktivitám. Projevy pracovníků jsou autentické, skutečné. Pedagogové projevují respekt ke všem dětem, snaží se jim naslouchat a projevit empatii. Zajímají se o aktivity, kterým se děti věnují mimo mateřskou školu. Projevují skutečný zájem o dítě.

### **10.6.3.2 Porovnání**

Podhypotéza 3 není výzkumem potvrzena. Ani v jedné z MŠ není potřeba respektována plně. Procentuálně jsou na tom MŠ pracující dle EYFS s uspokojováním potřeby lásky a náležitosti lépe.

Prostředí obou škol je pro všechny aktéry příjemné a atmosféra přátelská. V zařízeních panuje spolupráce mezi rodiči, dětmi, zaměstnanci. Pedagogové poskytují

dítěti pocit sounáležení ke skupině, dané třídě. Školy s RVP PV rozšiřují pocit přináležení také vzhledem k poloze a společenství lidí, ve které se škola nachází. Prostředí MŠ britských na druhou stranu zohledňuje děti cizince, respektují jejich kulturu, zvyky a ostatní děti jsou obohaceny o nové zážitky a poznání. Rozvíjí se tak bohaté multikulturní prostředí. České mateřské školy naopak tíhnou k integraci dětí cizinců mezi české děti a české prostředí.

Pedagog si je vědom individuálních potřeb dětí a přizpůsobuje péči jednotlivým dětem v obou zkoumaných skupinách. Zde opět narážím na problém počtu dětí ve třídách českých škol, který podráží možnosti individuální práce pedagoga s dítětem. Dětem je v rámci možností nasloucháno a projevena empatie.

Angličtí pedagogové nemluví česky. Nastává problém, když dítě nemluví anglicky. Projevuje se to dvěma způsoby, dítě neumí vyjádřit svoje pocity, pedagog nerozumí, co dítě říká. Takové dítě se pak může cítit bezmocné a nepochopené. Projevy mohou být různé. Některé děti jsou plačtivé, mají žaludeční potíže, nevydrží dlouho sedět, nevěří si, vyhýbají se náročnějším úkolům. To jsou klasické projevy úzkosti. Jiné děti jsou naopak agresivní, hyperaktivní, snaží se na sebe upoutat pozornost. Na druhou stranu jsou děti, které se naučily domluvit se gesty a ukazovat neverbálně, co mají na srdci.

Rodiče by měli být součástí života školy. Jejich názory by měly být respektovány a pravidelně hodnoceny. Pozitivní spolupráce mezi školou a rodiči předkládá dobrý vzor dětem. Děti tak mohou cítit vyšší upokojení v potřebě přináležení. Mateřské školy pracující podle EYFS spolupracují výrazně s rodiči dětí. Rodiče jsou pravidelně tázáni na názor ohledně změn ve škole, jsou součástí školní rady. Při školách existují různá „rodičovská sdružení“ jako „class mummies“ (třídní matky), „Parents for school“ (rodiče pro školu), „governing bodies“ (rada školy). Tito rodiče (převážně matky v domácnosti) pořádají různé akce na školách (international day, bake sale, christmas and easter market, charity activities). V MŠ pracujících dle RVP PV spolupráce není tak silná. Rodiče nejsou tolik aktivní, ani nemají tak velký podíl na rozhodování školních věcí. Důvodem je pravděpodobně zaměstnanost rodičů a fakt, že školy jsou státní, to znamená, že věci jsou určitým způsobem dané a neměnné. Rodiče se ale podílí na akcích pořádané školou k oslavám svátků a tradic.

#### 10.6.4 Potřeba uznání a sebeúcty

Člověk se narodí s potřebou pocitu přijetí, respektu a touhy být kladně ohodnocen. Chceme si vážit sami sebe, věřit si. Pocit sebedůvěry ze značné části závisí na hodnocení druhých. To platí obzvláště u dětí, které jsou emočně závislé na úsudku okolí. Sebeúcta má vliv na rozvíjení vztahů mezi dětmi a dospělými, na přijetí pravidel společnosti, do které patříme a na chování a jednání jedince.

Do této kategorie spadá pocit úspěchu a užitečnosti, respektu a naučit se respektovat druhé, nejen osoby, ale faunu i flóru kolem nás.

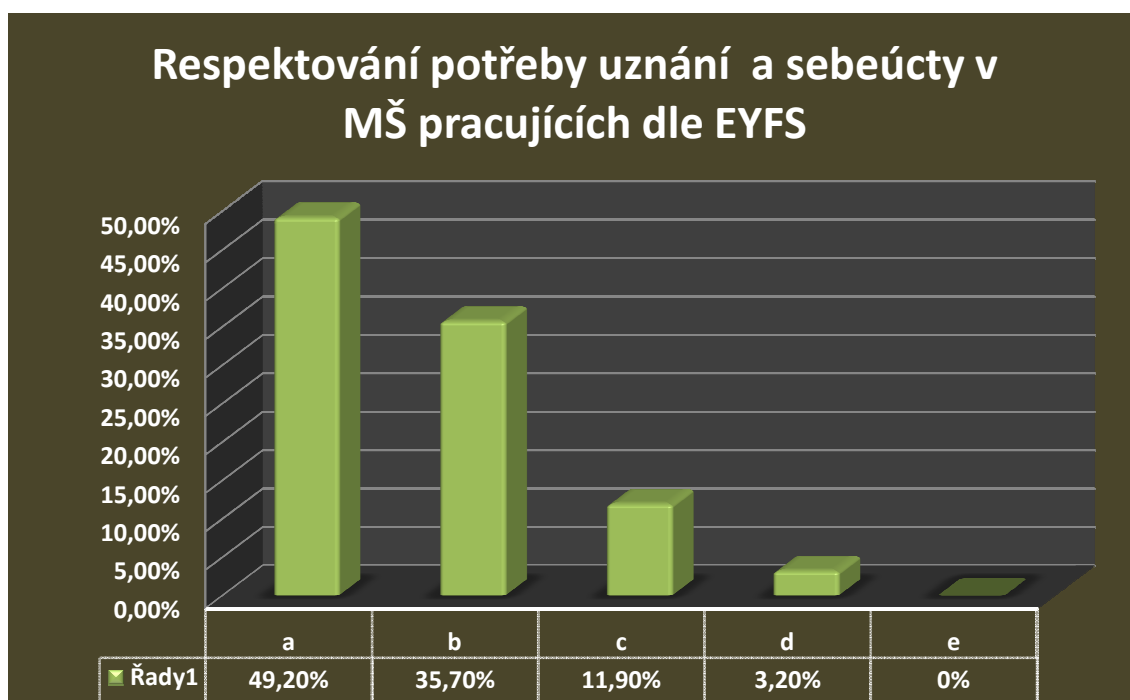
Neuspokojení této potřeby může vést k pocitům méněcennosti, nezájmu, nedůvěře, lítosti, hněvu, frustraci. Takové děti jsou buď netečné, nemají o nic zájem, nechtějí spolupracovat, nebo zlobí a snaží se zviditelnit nevhodným chováním.

Ke zjištění, jak je naplňována potřeba uznání a sebeúcty, byla stanovena tato kritéria:

- Pedagogové používají širokou škálu metod pozorování ke shromažďování co nejvíce informací o rozvoji dítěte ve všech vzdělávacích oblastech. Tato pozorování jsou pravidelná.
- Další naplánované kroky jsou pro dítě vhodně, přiměřené a dosažitelné – vzdělávací příležitosti staví na tom, co už dítě umí, jsou zohledněny vůči jeho potřebám.
- Pracovníci projevují dítěti pozitivní hodnocení.
- Pracovníci aktivně naslouchají rodičům / pečovateltům. Snaží se porozumět jejich pocitům, obavám, myšlenkám.
- Pracovníci respektují dítě jako rovnocenného partnera.
- Pracovníci ovládají techniky efektivní komunikace.
- Odborníci aktivně udržují pozitivní vztahy s rodiči, rodinami a dalšími pracovníky.
- Pracovníci podporují děti v budování vztahů založených na důvěře pomocí různých strategií a metod. Modelují různé situace jako je hra, umět se rozdělit, sdílet něco, střídat se v činnosti, být přátelský.
- Pracovníci navozují situace, kdy děti mají příležitost rozvíjet empatii, toleranci a slovní zásobu vztahující se k pocitům.

- Pracovníci respektují, váží si a navazují vztahy se všemi pracovníky v týmu.
- Pedagogové znají preference, zájmy, potřeby, učební styl a stupeň rozvoje jazyka každého dítěte a mohou jim tak nabídnout pro ně neodolatelné aktivity.

#### 10.6.4.1 Hodnoty získané v oblasti potřeb uznání a sebeúcty



Obrázek 12: Grafické znázornění hodnot z oblasti potřeb uznání a sebeúcty v MŠ s EYFS

Výsledky šetření říkají, že potřeba sebeúcty a uznání je v MŠ pracujících dle EYFS respektována ze 79,9% (z toho odpověď „spíše ano“ je 35,7%).

Pedagogové používají pozorování ke shromáždění co nejvíce informací o rozvoji dítěte ve všech vzdělávacích oblastech. Tato pozorování a zpracovávání informací je prováděno pravidelně.

Pedagogové používají spontánní a plánované pozorování. Provádí je sami nebo je provádí asistent učitele. Pozorování je vždy přímé. Zaměřují se na jedno dítě individuálně nebo na skupinu dětí, či jak se chovají jednotlivé děti ve skupině dětí. Pozorování jsou zapisována do dětského portfolia. Na jejich základě se píše 2x ročně zpráva o dítěti. Tato zpráva je pak sdílena s učiteli dalšího ročníku. Spontánní pozorování jsou psána na lepící papírky, které učitel vlepí do portfolia dítěte. Kromě pozorování učitel sbírá informace o dítěti komunikací s rodiči /pečovateli a

konzultacemi s dalšími učiteli, kteří se podílejí na vzdělávání dětí. Chybí komunikace s ostatními zařízeními (logoped, PPP).

Činnosti, které děti dělají, jsou založené na předchozích dovednostech a navazují na sebe. Děti se projevují jistě při práci. Aktivitu je baví, většinou se všechny děti zapojují.

Pedagogové hodnotí děti převážně pouze pozitivně. Děti dostávají samolepky / razítka za dobré chování, dobře vykonanou činnost, práci apod. Projevy dětí předškolního věku značí, že prvotní pozitivní hodnocení se změnilo na neustálé odměňování a děti si na něj zvykly. Pedagogové mají různé, i když ve směřování podobné, přístupy k hodnocení dětí. Setkala jsme s podobou semaforu, archů na samolepky, kouzelného stromu, Jackovy fazole apod. Princip je stejný, učitel pohybuje s kartičkami se jmény dětí podle toho, jak se chovají, jak vykonají práci, jak se snaží. Platí pravidlo, čím výš, tím líp. To znamená zelené světlo na semaforu, koruna stromu, vrchol Jackovy fazole. Z toho vyplývá, že kartička dítěte, které se zrovna nesnažilo či se nevhodně chovalo, skončí na červeném světle, či u kořene stromu. Dítě je tak zesměšněno přede všemi, může se cítit bezmocné. Objevuje se tu také riziko podmíněného sebezpyčování, které by mohlo vést k podceňování a nedůvěře v sebe samého.

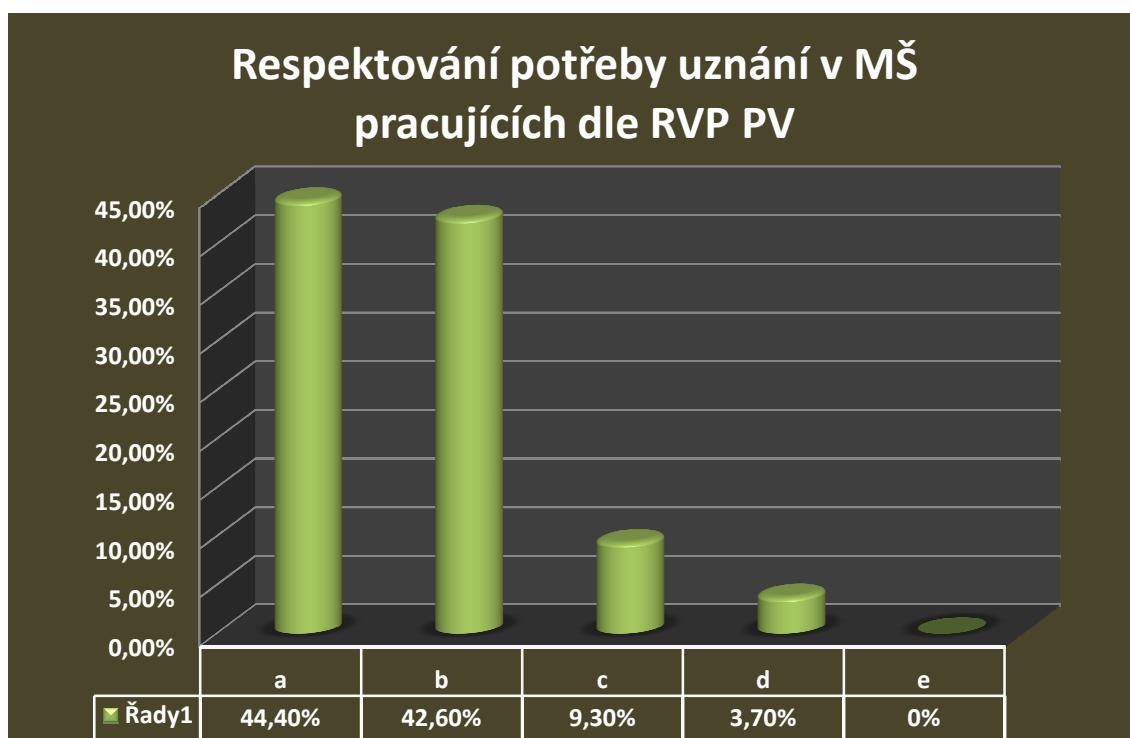
Učitelé s rodiči aktivně komunikují v anglickém jazyce, popřípadě českém s pomocí překladatele, pokud je třeba. Rodiče, kteří nemluví česky ani anglicky, navazují kontakt s učiteli emailem. Jejich komunikace je nižší, ve většině případů omezená na třídní schůzky (2x ročně), kam přijdou se svým překladatelem.

Komunikace pracovníků je vůči rodičům respektující, pedagog se snaží vyjít rodičům vstříc. Ve třídách učitelé modelují vhodné způsoby komunikace a podávají dětem dobrý vzor.

Děti pracují většinou ve skupinách, do kterých jsou rozřazovány podle svých schopností. Aktivitu tak odpovídají jejich možnostem a stupni rozvoje. Děti tak lépe zažívají pocit úspěchu. Aktivita je u starších dětí povinná. Pedagog se snaží dítě motivovat k činnosti, pokud se mu to nedaří, dítě se musí i tak aktivitu zúčastnit. Tyto situace jsou však ojedinělé, děti projevují vysoké dobrovolné zapojení a nadšení pro aktivitu a činnost.

V čele předškolního vzdělávání stojí tzv. „foundation stage leader“ (vedoucí učitel pro předškolní vzdělávání), který zodpovídá za kurikulum, programy a plány pro

celé předškolní období. Pedagogové spolu proto hodně spolupracují. Děti znají mladší i starší kamarády, hrají společné hry, podílí se na společných akcích a projektech.



Obrázek 13: Grafické znázornění hodnot z oblasti potřeb uznání a sebeúcty v MŠ s RVP PV

Potřeba úcty a uznání je respektována v českých mateřských školách z 87% (odpověď „spíše ano“ tvoří 42,4%).

Informace o dítěti pedagogové sbírají různým způsobem. Z rozhovoru s pedagogy bylo zjištěno, že na začátku školního roku rodiče vyplňují dotazník o dítěti. Tak se pedagog dozví, jakou formu jména má dítě nejradši, jeho záliby, preference, možnosti. V průběhu roku pedagog dítě pozoruje, 2x do roka zapisuje jeho pokroky do předem připravených formulářů.

Plány jsou tvořené pro celou skupinu dětí. Učitelé si sami vytváří tzv. Třídní programy. Děti jsou hodnoceny po činnosti většinou slovně, v některých případech se objevuje bonbón jako odměna. Pedagog je součástí volné hry, zároveň respektuje dětskou hru a násilně se nevměšuje. Pokud vidí správné vzory chování, pochválí děti slovně. Pozitivní slovní hodnocení je dítěti projevováno po každé činnosti. Jen ve výjimečných případech se objevuje odměna v podobě bonbónu. Komunikace mezi pedagogem a dítětem je většinou respektující. Občas byly zaznamenány příkazy, zákazy, instrukce. Negativní hodnocení bylo také použito.

Činnosti pedagogové plánují na základě předchozích zkušeností s dětmi. Aktivity jsou stejné pro všechny děti. Hodnocení pedagoga je však založené na dlouhodobém pozorování dětí a tudíž přizpůsobeno jeho individuálním možnostem. Při vysokém počtu dětí pedagog rozděluje třídu na skupiny dětí a pracuje s nimi zvlášť. Pokud dítě potřebuje v činnosti podporu, pedagog se mu snaží pomoci. Ve věkově heterogenních třídách vede starší děti, aby pomohly mladším. V homogenních si děti pomáhají navzájem. Rozvíjí se u nich tak schopnost spolupráce, komunikace, přátelství. Děti se učí důvěřovat v sebe samé a věřit druhým.

Pracovníci spolu komunikují přátelským způsobem, vzájemně se respektují, pomáhají si. Techniky efektivní komunikace většina pracovníků používá. Komunikace s rodiči je vstřícná.

#### **10.6.4.2 Porovnání**

Podhypotéza 4 se nepotvrdila. Výsledky šetření ukazují, že potřeba uznání a sebeúcty je lépe respektována v MŠ pracujících dle RVP PV. Rozdíl je o 7, 1%.

Pedagogové v obou školách děti pozorně sledují, přebírají vedení a jsou schopni identifikovat příležitosti, kdy je možné posunout učení dětí o další krok dopředu, a to citlivou a vhodnou intervencí. Další kroky jsou tak respektující vzhledem k individuálním možnostem dětí.

Hodnocení ve školách probíhá velice rozdílně. V mateřských školách s RVP PV je založeno na pochvalách slovního typu, vystavení práce. V britských školách se slovní hodnocení také objevuje, ale více „efektivnější“ se pedagogům jeví cesta pozitivního hodnocení skrz odměny a vizuální představy o chování dětí.

Děti v MŠ pracujících dle RVP PV jsou také vedeny k větší samostatnosti. Učitelé vytvářejí situace k podpoře spolupráce mezi dětmi a k přebírání zodpovědnosti. V britských školách je důraz kladen na neustálou interakci mezi dítětem a učitelem, respektive asistentem. Děti jsou tak v podstatě neustále pod vedením. Třída funguje jako jedna skupina, ale aktivity v ní jsou v převážné většině směřovány svými otázkami na jednotlivce. Chybí tu kooperační hry, hry na podporu prosociálního chování.

Celkově lze ale říci, že v současné době se děti projevují jako bytosti plné sebedůvěry a schopné se učit. K diskusi však zůstává otázka, jak se budou děti vyvíjet

dál a jakým způsobem se projeví systém hodnocení britských škol na dítě ve starším věku.

#### 10.6.5 Potřeba seberealizace

Schopnosti člověka jsou vrozené. Každý je rozvíjí dle svých možností individuálním způsobem. To, jak člověk dovede svoje schopnosti využít, záleží na uspokojení předchozích pater pyramidy.

Do pátého patra pyramidy patří potřeba něčeho dosáhnout, něčím být, pochopit sám sebe, umět využít svoje znalosti a dovednosti. U dítěte předškolního věku se tato potřeba projevuje objevováním, zkoumáním, zvědavostí dítěte, tvořivostí. Nejlepší cesta k uspokojení této potřeby je hra. Především volná hra a dostatek podnětů.

Tak, jak se dítě učí vážit si samo sebe, rozvíjí se u něho potřeba identity, uvědomuje si svoji odlišnost, jedinečnost. Je důležité, aby pedagog dokázal vyzdvihnout odlišnost dítěte jako něco pozitivního a děti se učily tyto odlišnosti a rozdíly mezi sebou respektovat.

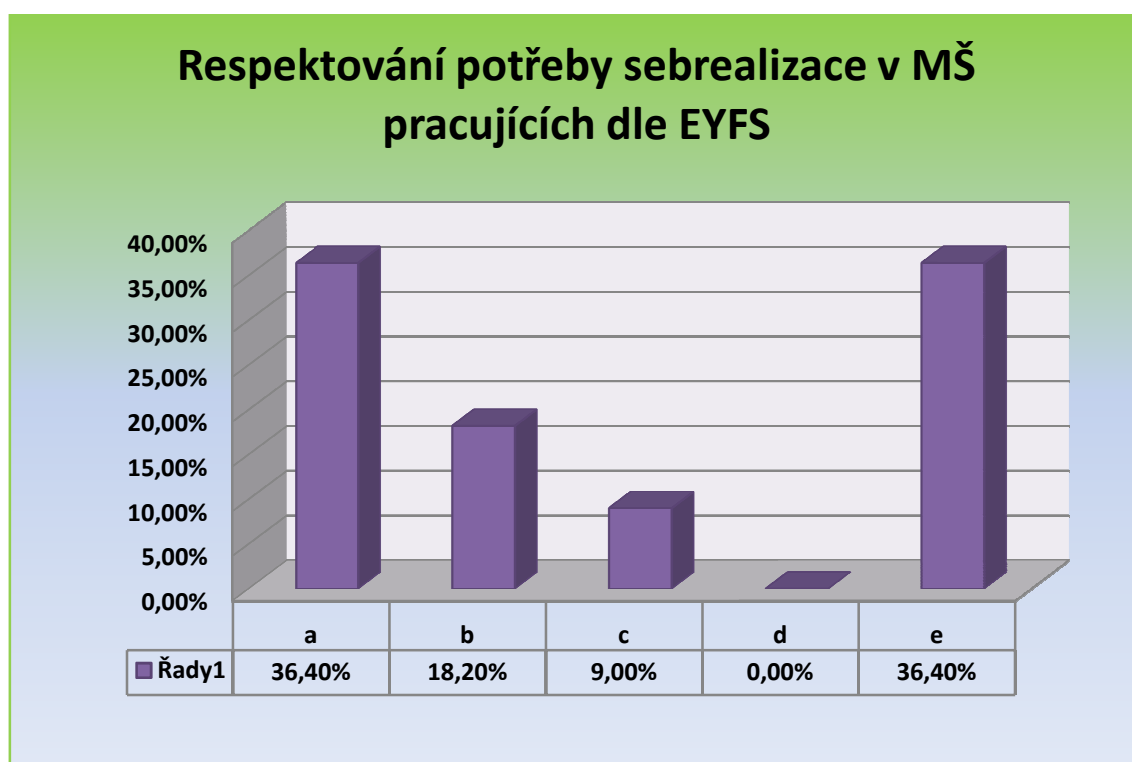
Ke zjištění, jak je naplňována potřeba seberealizace, byla stanovena tato kritéria:

- Vzdělávací prostředí nabízí bezstarostnou a bezpečnou základnu pro zkoumání, objevování.
- Děti mají dostatek času k prosazení vlastní fascinace a rozšíření jejich učení objevováním, zkoušením hranic a vyjadřováním svých pocitů.
- Dítě má možnost se rozhodovat a ovlivnit svoji vzdělávací cestu.
- Odborníci si váží dětské hry bez ohledu na své zájmy, stupeň hluku a učební styl.
- Děti obvykle vykazují vysoký stupeň zapojení a blahobytu.
- Děti mají neustálou příležitost k prozkoumávání prostředí, svobodně si vybírají z řady fyzických i duševně stimulujících/ náročných zážitků.
- Děti prokazují sebedůvěru a nezávislost při přístupu ke zdrojům, nástrojům a prozkoumávání s jinými.



- Pedagogové připravují plány, které jsou přizpůsobeny individuálním potřebám dětí na základě informací od rodičů/ pečovatелů, ostatních pedagogů.
- Pracovník navozuje situace ke hře.
- Pracovník umožňuje dětem dokončit hru, či v ní pokračovat.
- Děti mají dostatek prostoru pro hru, pomůcek, materiálu, vhodné vybavení interiéru i zahrady.

#### 10.6.5.1 Hodnoty získané v oblasti potřeb seberealizace



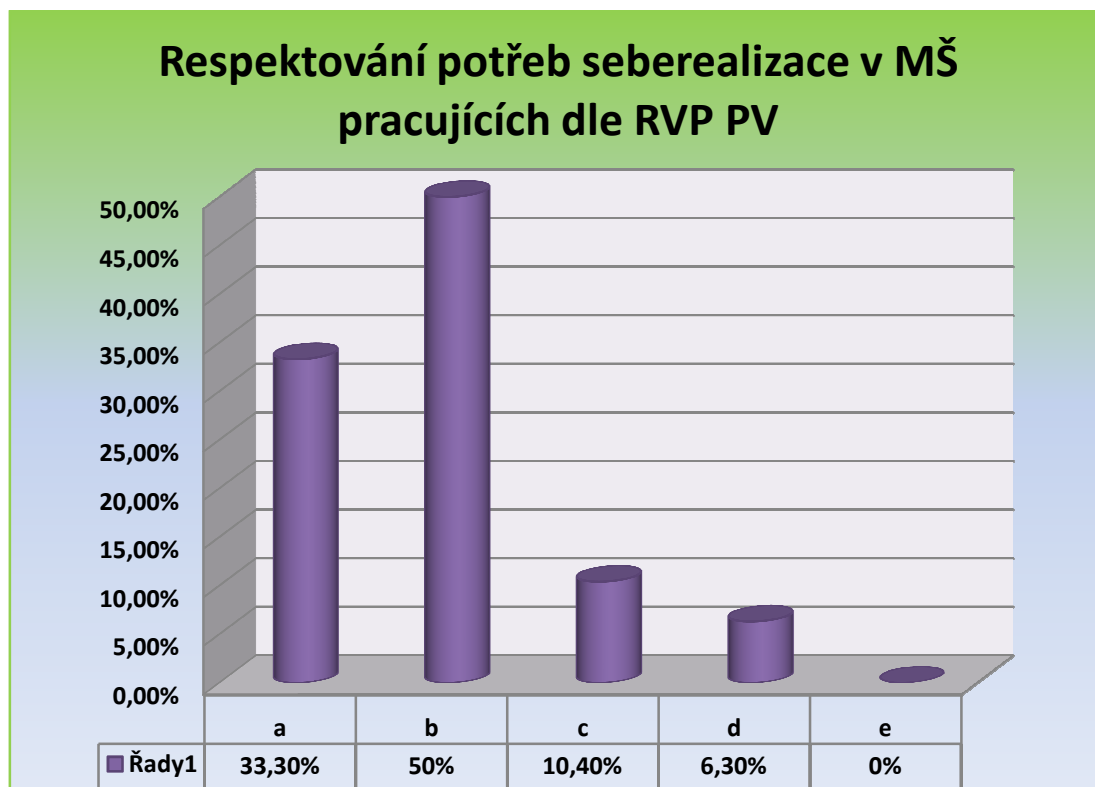
Obrázek 14: Grafické znázornění hodnot z oblasti potřeb seberealizace v MŠ s EYFS

Výsledky z poslední kategorie vykazují stejné hodnoty v odpovědích „ano“ a „ne“. Oba ukazatelé mají 36, 4%. Celkem je potřeba sebeaktualizace respektována v britských MŠ z 56, 4% (odpověď „ano“ plus odpověď „spíše ano“).

Děti se v prostředí školy cítí dobře, rády zkoumají, zkouší nové věci, experimentují. Obecně se zapojují všechny děti dobrovolně a s nadšením. Činnosti jim přinášejí radost a učení je baví. Pedagogové přizpůsobují plány potřebám dětí ve třídě.

Negativní výsledek v této kategorii je zapříčiněn nedostatkem hry. Volná hra je umožněna dětem mladším (3letým). V přípravných třídách se objevuje, ale po intervalech v podobě dlouhých přestávek. 5-6leté děti mají možnost volné hry

minimální. Hra je také pro dítě časově omezená, děti nemohou hru dokončit, neboť jejich výuka je řízena rozvrhem hodin. V některých MŠ se dokonce objevovala možnost hry jen s hračkami vybraných pedagogem. Prostor pro samostatné rozhodování je tak omezený.



Obrázek 15: Grafické znázornění hodnot z oblasti potřeb seberealizace v MŠ s RVP PV

Výsledky v kategorii potřeb seberealizace ukazují, že celkově jsou respektovány z 83, 3% (dohromady odpovědi „ano“ a „spíše ano“).

Děti se projevují jako šťastné bytosti, které se chtějí zapojit do aktivit, znají pravidla a režim dne, cítí se bezpečně v prostředí a projevují důvěru k pedagogům.

Pracovníci si cení volné hry a podstatná část dne je věnovaná této „aktivitě“. Pedagog je v tomto případě pouze „dozorem“, do hry vstupuje jen v případě potřeby. Navozuje situaci hry, modeluje, jak si hrát při rolové hře. Děti mají možnost rozhodnout se, s čím si chtějí hrát a jak. Hračky mají na dosah a nejsou omezeny výběrem učitelky. Dostatek prostoru pro rozvoj jejich fantazie jim pomáhá rozvíjet kreativitu a nápaditost. Vyšší počet dětí ve třídě zapříčiňuje, že se děti snaží domluvit mezi sebou, nacházejí kompromisy, řešit situace.

### 10.6.5.2 Porovnání

Respektování potřeby seberealizace se ve zkoumaných typech zařízení značně lišilo. Podhypotéza 5 se potvrdila. MŠ pracující dle RVP PV výrazně více uspokojují potřebu seberealizace a sebeaktualizace. Rozdíl je o 26, 9%.

Jak uvádí Kopřivová tato potřeba je spojena s potřebou sebeúcty, která také byla lépe naplněna v MŠ českých. Jedná se především o prostor k vytvoření si vlastní identity, uvědomění si svého já a vážit si sebe sama. Když dítě pozná samo sebe, lépe bude poznávat i druhé a uvědomovat si, čím vším může být. Naučí se rozvíjet to, v čem je dobré, talentované či nadané.

Předškolní období se projevuje typickou potřebou hry, která hraje klíčovou roli v uspokojování potřeby seberealizace. Dítě zkoumá, objevuje, snaží se porozumět světu, nalézá spjitosti a odlišnosti, propojuje si znalosti se zkušenostmi, tvoří. A to vše se děti učí nejpřirozeněji skrz hru. V MŠ pracujících dle EYFS je však hra, máme na mysli především volnou hru, časově omezena. Děti nemají dostatek prostoru k volné hře. Hra je navíc přerušovaná a dětem není poskytnuta možnost ji dokončit. Na druhou stranu zdůrazňováním jedinečnosti každého dítěte, vyzdvihováním jeho předností a originality respektují potřebu identity. České mateřské školy mají přístup opačný. Hra je respektována jako přirozená potřeba dětí předškolního věku. I když řízené hry stále tvoří podstatnou část dne. Originalita dítěte je méně oceňována. Přístup škol se přiklání spíše k přizpůsobení se ostatním, než tzv. „vyčnívání“. Obě prostředí nabízí podnětné prostředí.

K naplnění této potřeby je třeba respektovat předchozí patra. V předškolním věku je nejdůležitější, aby se děti cítily emočně i fyzicky v pohodě. Respektování potřeb z nižších pater umožní dobrý start do dalšího učení.

## 10.7 Závěr z výsledků šetření

Přestože předškolní vzdělávání není v České republice povinné, jeho návštěvnost je vysoká. „Mateřské školy navštěvuje 76,5 % tříletých, 89,4 % čtyřletých a 92,8 % pětiletých dětí (údaje za rok 2008/09).“ (EURYDICE, 1997)

Rodiče mohou zvolit mateřskou školu státní nebo soukromou. Soukromý sektor nabízí několik alternativních škol. V poslední době hodně oblíbeným typem jsou mateřské školy anglické. Angličtina je viděna jako jazyk celosvětový, takzvaně pomocný jazyk mezinárodní, o jehož existenci se pokoušel již Jan Ámos Komenský. Její ovládnutí však není jednoduché. Mnoho rodičů proto volí britské školy, kde se jejich děti seznámí s tímto jazykem přirozenou formou, či jiné mateřské školy s výukou angličtiny. Tady je však důležité dbát na to, že ne všechny tyto školy jsou britského typu a mají akreditaci mezinárodních škol.

Výsledky hypotéz ukazují, že potřeby dětí jsou v mateřských školách uspokojovány dobře. Šetření udává, že celkově jsou potřeby dle Maslowovy pyramidy uspokojovány lépe v mateřských školách pracujících dle RVP PV.

Fyziologické potřeby jsou zohledněny v MŠ s RVP PV plněji. Jedná se zejména o potřebu spánku a potřebu pohybu a pobytu na čerstvém vzduchu. Zde se objevuje výrazný rozdíl v přístupu k respektování těchto potřeb a to již dle kurikula, tedy na teoretické bázi, tak i v praxi. Důvodem je nejen rozdílnost přístupu rámcového programu, ale také ve faktu, že britské školy jsou v ČR školy soukromé a finančně nákladné. Rodiče mají vysoké nároky na své děti v těchto školách, proto je pro ně například nepřijatelné mít na rozvrhu hodin dvě hodiny pobytu venku. Často se setkáváme se zajímavým názorem rodičů ke spánku dětí ve škole. Většina rodičů projevuje kladný postoj k odsunutí spánku z režimu dne školy, protože mají pocit, že děti lépe usnou večer, tzv. bez problémů a dohadů. Nutno podotknout, že kromě občasné únavy dětí, nebyly zaznamenány závažnější projevy neuspokojení této potřeby. Otázkou však je, jak se chování dětí změní s příchodem domů.

Výsledky zkoumání uspokojení potřeby bezpečí vyšly pozitivně v obou případech, menší procentuální rozdíl hraje pro britské školy. Osobně se domnívám, že hlavním důvodem tohoto rozdílu je nižší počet dětí na učitele, respektive učitele a asistenta. Pravidelný rytmus a řád je v obou typech škol dobře aplikován, děti se

projevují jako jisté, vědí, kde jsou hranice a jaké jsou následky porušení pravidel. Počet dětí ve třídě na jednoho učitele ve školách s RVP PV omezuje také uspokojení potřeby lásky a náležitosti. U škol s EYFS je hlavním důvodem nedostatečného uspokojení jazyková bariéra mezi dětmi a pedagogy a rodiči a pedagogy.

Podhypotéza 4 předpokládala, že děti v britských školách mají vyšší možnosti cítit se úspěšné a uznávané. Sebeúcta a uznání jsou zde ale silně spojovány s hmotnými odměnami. V přesné opozici je pak přístup pedagogů v MŠ s RVP PV. Slovní hodnocení a podpora spolupráce a prosociálního chování jsou hlavními důvody pozitivních výsledků v upokojování potřeby sebehodnocení v českých MŠ.

Poslední podhypotéza souvisela úzce s potřebou hry, která je nástrojem k uspokojení potřeby seberealizace dětí předškolního věku. Hra, především volná hra, není dětem v MŠ s EYFS naplňována uspokojivě. Znovu se tu konfrontují přirozené potřeby dětí s potřebami a nároky rodičů na děti a s jejich očekáváním, která mají od finančně náročných soukromých škol. Volná hra není viděna a hodnocena jako jedna z nejdůležitějších náplní rozvrhu dětí v mateřských školách. Následky tohoto neuspokojení nejsou prozatím zjištěny. Mohou být však zajímavým podnětem k dalšímu zkoumání.

Stanovená hypotéza předpokládala lepší uspokojení potřeb dětí dle Maslowovy pyramidy v mateřských školách s RVP PV. Výsledky šetření tuto hypotézu potvrzují. Tyto důkazy mohou poukazovat na to, že nezáleží na moderním vybavení školy, jako jsou interaktivní tabule, užívání Mcbooks a Ipads, a že drahé školy neznamenaají lepší vzdělávání. Otázkou zůstává, zdali si tento fakt uvědomí i rodiče, a jakým způsobem mohou mateřské školy s EYFS přispět k lepšímu uspokojování potřeb dětí.

# Závěr

---

K vývoji člověka je nutné uspokojovat jeho potřeby. Základními potřeby jsou potřeby biologické, dále ale také potřeby psychologické a sociální. Míra uspokojení těchto potřeb se různí dle každého člověka. Dělení potřeb je diskutabilní. Pro tuto práci byla vybrána pětistupňová pyramida potřeb dle Abrahama Maslowa. S jejím rozčleněním ne všichni psychologové souhlasí, platí ale, že uspokojení těchto potřeb provází člověka celý život. U dětí je obzvláště důležité dbát na uspokojování potřeb, neboť jejich ne/uspokojení má vliv na tělesný, psychický i sociální vývoj dítěte. Na začátku vývoje uspokojuje tyto potřeby rodina, s nástupem do mateřské školy tuto roli pak doplňuje institucionální výchova a všichni, kdo se na ni podílí. Obecně je možné určit potřeby předškolního věku, míra a způsob uspokojení se však u každého dítěte liší, proto je nutné pečlivé pozorování jednotlivého dítěte, aby pedagog dítě dobře poznal. (Oprávilová, a další, 2005)

Institucionální předškolní výchova je na našem území i území Velké Británie nepovinná. Vzhledem k tomu, že obě země vytvořily rámcové programy pro předškolní vzdělávání, je vidět, že kurikulum považují za důležité.

Práce analyzuje oba kurikulární dokumenty a srovnává přístupy, kterými se snaží země uspokojit potřeby dětí na teoretické bázi i praktické. Přestože se dokumenty liší, jedním ze společných bodů je nutnost uvědomění si respektování individuálních vývojových potřeb. „*Základní lidské potřeby jsou společné všem lidským bytostem bez rozdílu pohlaví, rasy, věku.*“<sup>32</sup> Proto nezávisle na tom, jestli děti navštěvují anglickou mateřskou školu, mateřskou školu s montessorri přístupem, školu hrou či jiné alternativní školy, každá mateřská škola a každý kurikulární program by měl být připraven tak, aby respektoval a uspokojoval potřeby dítěte a tento bod byl zanesen jako nejdůležitější požadavek péče o dítě.

Toto téma jsem si vybrala, neboť již několik let pracuji v mezinárodním prostředí škol a již dlouho pozoruji, že některé potřeby dětí jsou uspokojovány

---

<sup>32</sup>Nováčková J., Nevolová D., Kopřiva P., Kopřivová T., Respektovat a být respektován, Pavel Kopřiva – Spirála, Kroměříž, 2005, ISBN: 80 – 901873 – 6 – 6, s. 188

nedostatečně, či v omezené míře. Zajímalo mě, zdali to je otázka rozdílného vzdělávacího programu, přístupu pedagogů, či soukromého školství.

Cílem práce bylo porovnat, jak jsou respektovány potřeby dětí v mateřských školách pracujících dle RVP PV a mateřských školách pracujících dle EYFS. K naplnění tohoto cíle byly použity dvě výzkumné metody. První, analýza edukačních dokumentů, rozebírá rámcové programy obou zemí a porovnává vybrané kategorie. Zaměřuje se na to, zdali se dokumenty zabývají potřebami dětí v mateřských školách. Výsledky této části ukázaly, že přes rozdílné kulturní, sociální i ekonomické podmínky zemí, si jsou dokumenty svým obsahem podobné. Programy svými vzdělávacími oblastmi, cíly a podmínkami umožňují respektování přirozených lidských potřeb. Druhá výzkumná část, pozorování, se soustředí na způsoby a míru uspokojení jednotlivých potřeb v existujících mateřských školách. Šetření bylo provedeno pomocí pozorovacího archu, který umožnil snadnější vyhodnocení výsledků. Výsledky výzkumu ukazují, že mateřské školy s RVP PV lépe přistupují k respektování potřeb dětí. Největší podíl na tomto závěru tvoří skutečnost, že děti v britském systému začínají povinnou školní docházku již v 5 (4) letech. V současné době však probíhají debaty na toto téma. Odborník na vzdělávání, Dr. Richard House, upozorňuje, že přílišné soustředění se na „velká tři Rs“ – psaní, čtení, aritmetika (writing, reading, arithmetic), může způsobit dlouhodobé škody. K němu se přidává řada dalších, kteří upozorňují, že většina států Evropy stanovuje povinné vzdělávání k 6. roku dítěte. Dr. House také upozorňuje, že by děti neměly být zbytečně brzy připraveny o dětství. Stejně tak docent z Roehampton Univerzity (obor terapeutické vzdělání) uvádí, že 6 let dítěte je vhodnější věk k začátku povinné školní docházky, jako jeden z důvodů zaznamenal lepší rozvoj intelektu. (PARKINSON, 2012)

MŠ s RVP PV jsou převážně školy státní. MŠ s EYFS mají na území ČR soukromý status. Školy britského typu jsou finančně nákladné. Byl zpozorován fakt, že rodiče mají vysoké nároky nejen na své dítě, ale také na školu samotnou. Jejich očekávání jsou často v rozporu s dětskými zájmy a potřebami. Děti v těchto školách mají nabitý program často do 17 hodin, to znamená, že jsou pod neustálým vedením až 9hodin denně. Jaké to bude mít důsledky v jejich dalším rozvoji, zatím není zjištěno.

Práce upozorňuje na to, proč jsou britské školy ve srovnání s českými populární a jaké důvody mají rodiče k výběru této školy. Vede k uvědomění si

důležitosti uspokojování potřeb dětí a k otázkám, jak neuspokojování může ovlivnit další vývoj dítěte. Tato problematika ale přesahuje rámec této práce.



## Použitá literatura

- Bečvářová Zuzana** Současná mateřská škola a její řízení [Kniha]. - Praha : Portál, 2003. - 80 - 7178 - 837 - 7.
- Bendl Stanislav Kucharská Anna (ed.) a kol.** Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie [Kniha]. - Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. - str. 32. - 978-80-7290-366-5.
- Brdek Miroslav a Vychová Helena** Evropská vzdělávací politika [Kniha]. - Praha : ASPI Publishing s.r.o, 2004. - str. 150. - 80 - 86395 - 96 - 0.
- Čáp Jan** Psychologie pro učitele [Kniha]. - Praha : SPN, 1983. - 2.vydání. - 46-00-13/2.
- EURYDICE CEDEFOP** Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v zemích Evropské unie [Kniha] / překl. Pavel Černožský, Váňová Miroslava a Coufalík Jaromír. - [místo neznámé] : Učitel'ské noviny - Gnosis, spol. s.r.o., 1997.
- EURYDICE** <http://www.msmt.cz/vzdelavani/system-vzdelavani-v-cr> [Online]. - 2009/2010. - 8. duben 2013.
- EURYDICE** Předškolní a primární vzdělávání v zemích Evropské unie [Kniha] / překl. Anna Konopásková. - Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 1996. - 80 - 211 - 0237 - 3.
- Gavora P.** Úvod do pedagogického výzkumu [Kniha] / překl. Ph.Dr. Vladimír Jůva CSc. - Brno : Paido, Edice pedagogické literatury, 2000. - stránky 117 - 124. - 80-85931-79-6.
- Haová Markéta** Tvůrba školního vzdělávacího programu a jeho uvádění do života mateřské školy. - České Budějovice : Pedagogická fakulta Jihočeské Univerzity, 2007.
- Havlínová Miluše** Zdravá mateřská škola [Kniha]. - Praha : Portál, 1995. - 80 - 7178 - 048 - 0. <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf> [Kniha]. <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf> [Online].
- [http://cs.wikipedia.org/wiki/Maslowova\\_pyramida](http://cs.wikipedia.org/wiki/Maslowova_pyramida) [Kniha]. <http://cw.routledge.com/textbooks/9780415485586/data/EarlyYearsFoundationStage-PracticeGuidance.pdf> [Online]. <http://diskuze.rvp.cz/viewtopic.php?f=699&t=20965&p=73041#p73041> [Online].
- [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase\\_full\\_reports/CZ\\_CS.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/CZ_CS.pdf) [Konference]. - 2009-2010. - stránky 21-22.
- [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041\\_UN\\_CS.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_UN_CS.pdf) [Kniha].
- <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066:FIN:CS:PDF> [Kniha]. [http://media.education.gov.uk/assets/files/pdf/2/2013\\_eyfs\\_handbook.pdf](http://media.education.gov.uk/assets/files/pdf/2/2013_eyfs_handbook.pdf) [Online].
- <http://media.education.gov.uk/assets/files/pdf/y/eyfs%20summary%20of%20changes.pdf> [Kniha]. [http://studentka.sms.cz/index.php?P\\_id\\_kategorie=7630&P\\_soubor=%2Fstudent%2Findex.php%3Fakce%3Dprehled%26ptyp%3D%26cat%3D47%26idp%3D%26detail%3D1%26id%3D3592%26view%3D1%26url\\_back%3D](http://studentka.sms.cz/index.php?P_id_kategorie=7630&P_soubor=%2Fstudent%2Findex.php%3Fakce%3Dprehled%26ptyp%3D%26cat%3D47%26idp%3D%26detail%3D1%26id%3D3592%26view%3D1%26url_back%3D) [Online]. - 9. duben 2013.
- <http://www.education.gov.uk/inthenews/inthenews/a00205838/eyfsframework> [Kniha].
- <http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/a0068102/early-years-foundation-stage-eyfs> <http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/a0068102/early-years-foundation-stage-eyfs> [Online]. - 9. duben 2013. - <http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/a0068102/early-years-foundation-stage-eyfs>.
- <http://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/earlychildhood/childrensservices/svfs2.pdf> [Online].
- <http://www.mentor.ac/ukinfo2.html> [Online]. - 8. duben 2013.
- <http://www.mentor.ac/ukinfo2.html> <http://www.mentor.ac/ukinfo2.html> [Online]. - 9. duben 2013. - <http://www.mentor.ac/ukinfo2.html>.

<http://www.mpsv.cz/files/clanky/11902/principy.pdf> [Online].

**<http://www.nurseryworld.co.uk/news/1124351/Revised-EYFS-learning-development-requirements/>** [Kniha].

[http://www.redwoods.edu/Departments/Distance/Tutorials/MaslowsHierarchy/maslows\\_print.html](http://www.redwoods.edu/Departments/Distance/Tutorials/MaslowsHierarchy/maslows_print.html) [Kniha].

**[http://www.redwoods.edu/Departments/Distance/Tutorials/MaslowsHierarchy/maslows\\_print.html](http://www.redwoods.edu/Departments/Distance/Tutorials/MaslowsHierarchy/maslows_print.html)**

[http://www.redwoods.edu/Departments/Distance/Tutorials/MaslowsHierarchy/maslows\\_print.html](http://www.redwoods.edu/Departments/Distance/Tutorials/MaslowsHierarchy/maslows_print.html) [Online]. - 9. duben 2013. -

[http://www.redwoods.edu/Departments/Distance/Tutorials/MaslowsHierarchy/maslows\\_print.html](http://www.redwoods.edu/Departments/Distance/Tutorials/MaslowsHierarchy/maslows_print.html).

<http://www.teacherstoolbox.co.uk/maslow.html> [Kniha].

**[http://zameklomnice.cz/pdf/implementace/docs/1\\_rocnik/SOS/PED/vyvoj.pdf](http://zameklomnice.cz/pdf/implementace/docs/1_rocnik/SOS/PED/vyvoj.pdf)** [Kniha].

**[https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/eyfs\\_cards\\_0001207.pdf](https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/eyfs_cards_0001207.pdf)** [www.education.gov.uk](http://www.education.gov.uk) [Online]. - 11. duben 2013. -

[https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/eyfs\\_cards\\_0001207.pdf](https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/eyfs_cards_0001207.pdf).

**Kolláriková Z. a Pupala Branislav** Předškolní a primární pedagogika, Předškolná a elementární pedagogika [Kniha]. - Praha : Portál, 2001. - str. s. 132. - 80 - 7178 - 585 - 7.

**Kolláriková Zuzana a Pupala Branislav** Předškolní a primární pedagogika, předškolná a elementární pedagogika [Kniha]. - Praha : portál, 2001. - str. 125. - 80 - 7178 - 585 - 7.

**KRONICK JANE C.** Alternativní metodologie pro analýzu kvalitativních dat [Článek] // Sociologický časopis. - 1997. - Vol. 33 (No. 1: 57-67).

**Kwon Young-Ihm** <http://ecrp.uiuc.edu/v4n2/kwon.html> [Online] // <http://ecrp.uiuc.edu/v4n2/kwon.html>. - 2002. - 23. duben 2013.

**Langmeier Josef - Krejčířova, Dana** Vývojová psychologie [Kniha]. - Praha : Grada Publishing, 1998. - 3. vydání : stránky 19 - 115. - 80-7169-195-X.

**Matějček Zdeněk** Co děti nejvíc potřebují [Kniha]. - Praha : Portál, 1994. - 80 - 7178 - 853 - 8.

**MŠMT** [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/bila-kniha/bila\\_kniha\\_2001\\_cz.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/bila-kniha/bila_kniha_2001_cz.pdf) [Online]. - 2001. - 8. duben 2013. -

[http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/bila-kniha/bila\\_kniha\\_2001\\_cz.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/bila-kniha/bila_kniha_2001_cz.pdf).

**MŠMT S Evropským sociálním fondem k novacím vzdělávání Díl I. Vzdělávání v roce 2006 v datech, výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky v roce 2006** [Kniha]. - Praha : ÚIV - divize nakladatelství TAURIS, 2007. - 978 - 80 - 211 - 0538 - 6.

**Nakonečný Milan** Motivace lidského chování [Kniha]. - Praha : Academia, 1996. - stránky 183 - 186. - 80 - 200 - 0592 - 7.

**Nakonečný Milan** Základy psychologie [Kniha]. - Praha : Academia, 1998. - 80 - 200 - 0689 - 3.

**Němcová Hana** [http://is.muni.cz/th/267124/pedf\\_m/Diplomova\\_prace.txt](http://is.muni.cz/th/267124/pedf_m/Diplomova_prace.txt) [Online] // [is.muni.cz](http://is.muni.cz/th/267124/pedf_m/Diplomova_prace.txt). - 2009. - 8. duben 2013. - [http://is.muni.cz/th/267124/pedf\\_m/Diplomova\\_prace.txt](http://is.muni.cz/th/267124/pedf_m/Diplomova_prace.txt).

**Nesrstová Martina** Odklad školní docházky u dětí s nedostatečnou školní zralostí a školní připraveností [Online] // [http://is.muni.cz/th/247043/pedf\\_m/Diplomova\\_prace.txt](http://is.muni.cz/th/247043/pedf_m/Diplomova_prace.txt). - 2008. - 23. duben 2013. - [http://is.muni.cz/th/247043/pedf\\_m/Diplomova\\_prace.txt](http://is.muni.cz/th/247043/pedf_m/Diplomova_prace.txt).

**Nováčková J.** Přirozené lidské potřeby ve škole [Časopis]. - Praha : PORYV, Projekt podpory vzdělávání, Open Society Fund, 1998. - str. s.III/16.

**Opravilová Eva a Kropáčková Jana** Studijní texty k předškolní pedagogice s úvodem do pedagogiky [Kniha]. - Praha : Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2005. - str. 49. - 80 - 7290 - 251 - 2.

**Opravilová Eva Gebhártová Vladimíra** Rok mateřské školy - Jaro, léto, podzim, zima [Kniha]. - Praha : portál, 2011. - 978-80-7367-703-9.

**Opravilová Eva** Výpisky z přednášek. - 2013.

**Ošťadalová Lenka** [http://is.muni.cz/th/333012/fss\\_b/Ostadalova\\_Lenka.txt](http://is.muni.cz/th/333012/fss_b/Ostadalova_Lenka.txt) [Online] // [http://is.muni.cz/th/333012/fss\\_b/Ostadalova\\_Lenka.txt](http://is.muni.cz/th/333012/fss_b/Ostadalova_Lenka.txt). - 2012. - 22. duben 2013. - [http://is.muni.cz/th/333012/fss\\_b/Ostadalova\\_Lenka.txt](http://is.muni.cz/th/333012/fss_b/Ostadalova_Lenka.txt).

**PARKINSON RICHARD HARTLEY** <http://www.dailymail.co.uk/news/article-2145136/School-starting-age-raised-to-prevent-long-term-damage-brighter-children.html> [Online]. - 16. květen 2012. - 11. duben 2013. - <http://www.dailymail.co.uk/news/article-2145136/School-starting-age-raised-to-prevent-long-term-damage-brighter-children.html>.

**Piháková Alena** Učebnice obecné psychologie [Kniha]. - Praha : Academia, 2003. - 80 - 200 - 1387 - 3.

**Preiss Marek** Abraham H. Maslow - zkladatel humanistické psychologie [Článek] // Československá psychologie. - červen 45 / 2001. - stránky 540 - 544.

**Prof.Ph.Dr. Jarmila Skalková DrSc.** Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu [Kniha]. - Praha : Státní pedagogické nakladatelství, n.p., 1985. - stránky 94-97. - 14-275-85.

**Průcha Jan, Walterová Eliška a Mareš Jiří** Pedagogický slovník [Kniha]. - Praha : Portál, 2009. - str. 228. - 978 - 80 - 7367 - 647 - ž.

**Reifová Kateřina** <http://theses.cz/id/d21a6q/33565-358812228.pdf> [Online]. - 2010. - 9. duben 2013.

**Rýdl Karel** Inovace školských systémů [Kniha]. - Praha : ISV nakladatelství, 2003. - 80 - 86642 - 17 - 8.

**Říčan Pavel** Cesta životem [Kniha]. - Praha : Panorama, 1990. - 1. vydání. - 80-7038-078-0.

**Smékal Vladimír** Pozvání do psychologie osobnosti, člověk v zrcadle vědomí a jednání [Kniha]. - Brno : Barrister&Principal, 2002. - str. 239. - ISBN 80-85947-80-3.

**Statham June** The Education fact file [Kniha]. - Great Britain : The Open University, 1991. - 0 - 340 - 54467 - 8.

**Vágnerová Marie - Valentová, Lidmila** Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita [Kniha]. - Praha : Karolinum, 1991. - 1. vydání : stránky 22 - 69. - 80-7066-384-7.

**Váňová Miroslava** Vzdělávací systémy ve vyspělých evropských zemích [Kniha]. - Praha : Univerzita Karlova, Karolinum, 1994. - 382 - 52 - 94.

**Vassiliou Androulla** [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-11-185\\_cs.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-11-185_cs.htm) [Online]. - 14. březen 2013.

## Citovaná literatura

- Bečvářová Zuzana** Současná mateřská škola a její řízení [Kniha]. - Praha : Portál, 2003. - 80 - 7178 - 837 - 7.
- Brdek Miroslav a Vychová Helena** Evropská vzdělávací politika [Kniha]. - Praha : ASPI Publishing s.r.o, 2004. - str. 150. - 80 - 86395 - 96 - 0.
- EURYDICE CEDEFOP** Struktury systémů vzdělávání a odborné příprav v zemích Evropské unie [Kniha] / překl. Pavel Černožorský, Váňová Miroslava a Coufalík Jaromír. - [místo neznámé] : Učitel'ské noviny - Gnosis, spol. s.r.o., 1997.
- EURYDICE** <http://www.msmt.cz/vzdelavani/system-vzdelavani-v-cr> [Online]. - 2009/2010. - 8. duben 2013.
- EURYDICE** Předškolní a primární vzdělávání v zemích Evropské Unie [Kniha]. - Praha : ústav pro informace ve vzdělávání, 1996. - stránky 76 - 102. - 80 - 211 - 0237 - 3.
- Gavora P.** Úvod do pedagogického výzkumu [Kniha] / překl. Ph.Dr.Vladimír Jůva CSc. - Brno : Paido, Edice pedagogické literatury, 2000. - stránky 117 - 124. - 80-85931-79-6.
- Haová Markéta** Tvorba školního vzdělávacího programu a jeho uvádění do života mateřské školy. - České Budějovice : Pedagogická fakulta Jihočeské Univerzity, 2007.
- Havlíňová Miluše** Zdravá mateřská škola [Kniha]. - Praha : Portál, 1995. - 80 - 7178 - 048 - 0. [http://studentka.sms.cz/index.php?P\\_id\\_kategorie=7630&P\\_soubor=%2Fstudent%2Findex.php%3Fakce%3Dprehled%26ptyp%3D%26cat%3D47%26idp%3D%26detail%3D1%26id%3D3592%26view%3D1%26url\\_back%3D](http://studentka.sms.cz/index.php?P_id_kategorie=7630&P_soubor=%2Fstudent%2Findex.php%3Fakce%3Dprehled%26ptyp%3D%26cat%3D47%26idp%3D%26detail%3D1%26id%3D3592%26view%3D1%26url_back%3D) [Online]. - 9. duben 2013.
- <http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/a0068102/early-years-foundation-stage-eyfs>**  
<http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/a0068102/early-years-foundation-stage-eyfs> [Online]. - 9. duben 2013. -  
<http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/a0068102/early-years-foundation-stage-eyfs>.
- <http://www.mentor.ac/ukinfo2.html>** <http://www.mentor.ac/ukinfo2.html> [Online]. - 9. duben 2013. - <http://www.mentor.ac/ukinfo2.html>.
- [http://www.redwoods.edu/Departments/Distance/Tutorials/MaslowsHierarchy/maslows\\_print.html](http://www.redwoods.edu/Departments/Distance/Tutorials/MaslowsHierarchy/maslows_print.html)**  
[http://www.redwoods.edu/Departments/Distance/Tutorials/MaslowsHierarchy/maslows\\_print.html](http://www.redwoods.edu/Departments/Distance/Tutorials/MaslowsHierarchy/maslows_print.html) [Online]. - 9. duben 2013. -  
[http://www.redwoods.edu/Departments/Distance/Tutorials/MaslowsHierarchy/maslows\\_print.html](http://www.redwoods.edu/Departments/Distance/Tutorials/MaslowsHierarchy/maslows_print.html).
- Kolláriková Z. a Pupala Branislav** Předškolní a primární pedagogika, Předškol'ská a elementárna pedagogika [Kniha]. - Praha : Portál, 2001. - str. s. 132. - 80 - 7178 - 585 - 7.
- Kolláriková Zuzana a Pupala Branislav** Předškolní a primární pedagogika, předškol'ská a elementárna pedagogika [Kniha]. - Praha : portál, 2001. - str. 125. - 80 - 7178 - 585 - 7.
- KRONICK JANE C.** Alternativní metodologie pro analýzu kvalitativních dat [Článek] // Sociologický časopis. - 1997. - Vol. 33 (No. 1: 57-67).
- Kwon Young-Ihm** <http://ecrp.uiuc.edu/v4n2/kwon.html> [Online] // <http://ecrp.uiuc.edu/v4n2/kwon.html>. - 2002. - 23. duben 2013.
- Langmeier Josef - Krejčířova, Dana** Vývojová psychologie [Kniha]. - Praha : Grada Publishing, 1998. - 3. vydání : stránky 19 - 115. - 80-7169-195-X.
- Matějček Zdeněk** Co děti nejvíc potřebují [Kniha]. - Praha : Portál, 1994. - 80 - 7178 - 853 - 8.
- MŠMT** [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/bila-kniha/bila\\_kniha\\_2001\\_cz.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/bila-kniha/bila_kniha_2001_cz.pdf) [Online]. - 2001. - 8. duben 2013. - [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/bila-kniha/bila\\_kniha\\_2001\\_cz.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/bila-kniha/bila_kniha_2001_cz.pdf).

**MŠMT S** Evropským sociálním fondem k inovacím vzdělávání díl I., Vzdělávání v roce 2006 v datech, Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky v roce 2006 [Kniha]. - Praha : TAURIS, 2007. - str. 26. - 978 - 80 - 211 - 0538 - 6.

**Němcová Hana** [http://is.muni.cz/th/267124/pedf\\_m/Diplomova\\_prace.txt](http://is.muni.cz/th/267124/pedf_m/Diplomova_prace.txt) [Online] // is.muni.cz. - 2009. - 8. duben 2013. - [http://is.muni.cz/th/267124/pedf\\_m/Diplomova\\_prace.txt](http://is.muni.cz/th/267124/pedf_m/Diplomova_prace.txt).

**Nesrstová Martina** Odklad školní docházky u dětí s nedostatečnou školní zralostí a školní připraveností [Online] // [http://is.muni.cz/th/247043/pedf\\_m/Diplomova\\_prace.txt](http://is.muni.cz/th/247043/pedf_m/Diplomova_prace.txt). - 2008. - 23. duben 2013. - [http://is.muni.cz/th/247043/pedf\\_m/Diplomova\\_prace.txt](http://is.muni.cz/th/247043/pedf_m/Diplomova_prace.txt).

**Nováčková J.** Přirozené lidské potřeby ve škole [Časopis]. - Praha : PORYV, Projekt podpory vzdělávání, Open Society Fund, 1998. - str. s.III/16.

**Opravilová Eva a Kropáčková Jana** Studijní texty k předškolní pedagogice s úvodem do pedagogiky [Kniha]. - Praha : Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2005. - str. 49. - 80 - 7290 - 251 - 2.

**Opravilová Eva Gebhártová Vladimíra** Rok mateřské školy - Jaro, léto, podzim, zima [Kniha]. - Praha : portál, 2011. - 978-80-7367-703-9.

**Opravilová Eva** Výpisky z přednášek. - 2013.

**Ošťadalová Lenka** [http://is.muni.cz/th/333012/fss\\_b/Ostadalova\\_Lenka.txt](http://is.muni.cz/th/333012/fss_b/Ostadalova_Lenka.txt) [Online] // [http://is.muni.cz/th/333012/fss\\_b/Ostadalova\\_Lenka.txt](http://is.muni.cz/th/333012/fss_b/Ostadalova_Lenka.txt). - 2012. - 22. duben 2013. - [http://is.muni.cz/th/333012/fss\\_b/Ostadalova\\_Lenka.txt](http://is.muni.cz/th/333012/fss_b/Ostadalova_Lenka.txt).

**PARKINSON RICHARD HARTLEY** <http://www.dailymail.co.uk/news/article-2145136/School-starting-age-raised-to-prevent-long-term-damage-brighter-children.html> [Online]. - 16. květen 2012. - 11. duben 2013. - <http://www.dailymail.co.uk/news/article-2145136/School-starting-age-raised-to-prevent-long-term-damage-brighter-children.html>.

**Plháková Alena** Učebnice obecné psychologie [Kniha]. - Praha : Academia, 2003. - 80 - 200 - 1387 - 3.

**Průcha Jan, Walterová Eliška a Mareš Jiří** Pedagogický slovník [Kniha]. - Praha : Portál, 2009. - str. 228. - 978 - 80 - 7367 - 647 - ž.

**Reifová Kateřina** <http://theses.cz/id/d21a6q/33565-358812228.pdf> [Online]. - 2010. - 9. duben 2013.

**Vágnerová Marie - Valentová, Lidmila** Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita [Kniha]. - Praha : Karolinum, 1991. - 1. vydání : stránky 22 - 69. - 80-7066-384-7.

## Bibliografie

- Brdek Miroslav a Vychová Helena** Evropská vzdělávací politika [Kniha]. - Praha : ASPI Publishing s.r.o, 2004. - str. 150. - 80 - 86395 - 96 - 0.
- EURYDICE CEDEFOP** Struktury systémů vzdělávání a odborné příprav v zemích Evropské unie [Kniha] / překl. Pavel Černohorský, Váňová Miroslava a Coufalík Jaromír. - [místo neznámé] : Učitel'ské noviny - Gnosis, spol. s.r.o., 1997.
- EURYDICE** <http://www.msmt.cz/vzdelavani/system-vzdelavani-v-cr> [Online]. - 2009/2010. - 8. duben 2013.
- EURYDICE** Předškolní a primární vzdělávání v zemích Evropské Unie [Kniha]. - Praha : ústav pro informace ve vzdělávání, 1996. - stránky 76 - 102. - 80 - 211 - 0237 - 3.
- Gavora P.** Úvod do pedagogického výzkumu [Kniha] / překl. Ph.Dr. Vladimír Jůva CSc. - Brno : Paido, Edice pedagogické literatury, 2000. - stránky 117 - 124. - 80-85931-79-6.
- Havlínová Miluše** Zdravá mateřská škola [Kniha]. - Praha : Portál, 1995. - 80 - 7178 - 048 - 0. [http://studentka.sms.cz/index.php?P\\_id\\_kategorie=7630&P\\_soubor=%2Fstudent%2Findex.php%3Fakce%3Dprehled%26ptyp%3D%26cat%3D47%26idp%3D%26detail%3D1%26id%3D3592%26view%3D1%26url\\_back%3D](http://studentka.sms.cz/index.php?P_id_kategorie=7630&P_soubor=%2Fstudent%2Findex.php%3Fakce%3Dprehled%26ptyp%3D%26cat%3D47%26idp%3D%26detail%3D1%26id%3D3592%26view%3D1%26url_back%3D) [Online]. - 9. duben 2013.
- <http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/a0068102/early-years-foundation-stage-eyfs>  
<http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/a0068102/early-years-foundation-stage-eyfs> [Online]. - 9. duben 2013. - <http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/a0068102/early-years-foundation-stage-eyfs>.
- <http://www.mentor.ac/ukinfo2.html> <http://www.mentor.ac/ukinfo2.html> [Online]. - 9. duben 2013. - <http://www.mentor.ac/ukinfo2.html>.
- [http://www.redwoods.edu/Departments/Distance/Tutorials/MaslowsHierarchy/maslows\\_print.html](http://www.redwoods.edu/Departments/Distance/Tutorials/MaslowsHierarchy/maslows_print.html)  
[http://www.redwoods.edu/Departments/Distance/Tutorials/MaslowsHierarchy/maslows\\_print.html](http://www.redwoods.edu/Departments/Distance/Tutorials/MaslowsHierarchy/maslows_print.html) [Online]. - 9. duben 2013. - [http://www.redwoods.edu/Departments/Distance/Tutorials/MaslowsHierarchy/maslows\\_print.html](http://www.redwoods.edu/Departments/Distance/Tutorials/MaslowsHierarchy/maslows_print.html).
- Kolláriková Zuzana a Pupala Branislav** Předškolní a primární pedagogika, předškol'ská a elementárna pedagogika [Kniha]. - Praha : portál, 2001. - str. 125. - 80 - 7178 - 585 - 7.
- KRONICK JANE C.** Alternativní metodologie pro analýzu kvalitativních dat [Článek] // Sociologický časopis. - 1997. - Vol. 33 (No. 1: 57-67).
- Langmeier Josef - Krejčířova, Dana** Vývojová psychologie [Kniha]. - Praha : Grada Publishing, 1998. - 3. vydání : stránky 19 - 115. - 80-7169-195-X.
- Matějček Zdeněk** Co děti nejvíc potřebují [Kniha]. - Praha : Portál, 1994. - 80 - 7178 - 853 - 8.
- MŠMT** [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/bila-kniha/bila\\_kniha\\_2001\\_cz.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/bila-kniha/bila_kniha_2001_cz.pdf) [Online]. - 2001. - 8. duben 2013. - [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/bila-kniha/bila\\_kniha\\_2001\\_cz.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/bila-kniha/bila_kniha_2001_cz.pdf).
- MŠMT** S Evropským sociálním fondem k inovacím vzdělávání díl I., Vzdělávání v roce 2006 v datech, Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky v roce 2006 [Kniha]. - Praha : TAURIS, 2007. - str. 26. - 978 - 80 - 211 - 0538 - 6.
- Němcová Hana** [http://is.muni.cz/th/267124/pdf\\_m/Diplomova\\_prace.txt](http://is.muni.cz/th/267124/pdf_m/Diplomova_prace.txt) [Online] // [is.muni.cz](http://is.muni.cz). - 2009. - 8. duben 2013. - [http://is.muni.cz/th/267124/pdf\\_m/Diplomova\\_prace.txt](http://is.muni.cz/th/267124/pdf_m/Diplomova_prace.txt).
- Oprailová Eva a Kropáčková Jana** Studijní texty k předškolní pedagogice s úvodem do pedagogiky [Kniha]. - Praha : Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2005. - str. 49. - 80 - 7290 - 251 - 2.
- Oprailová Eva Gebhártová Vladimíra** Rok mateřské školy - Jaro, léto, podzim, zima [Kniha]. - Praha : portál, 2011. - 978-80-7367-703-9.

- Opravilová Eva** Výpisky z přednášek. - 2013.
- Ošťadalová Lenka** [http://is.muni.cz/th/333012/fss\\_b/Ostadalova\\_Lenka.txt](http://is.muni.cz/th/333012/fss_b/Ostadalova_Lenka.txt) [Online] // [http://is.muni.cz/th/333012/fss\\_b/Ostadalova\\_Lenka.txt](http://is.muni.cz/th/333012/fss_b/Ostadalova_Lenka.txt). - 2012. - 22. duben 2013. - [http://is.muni.cz/th/333012/fss\\_b/Ostadalova\\_Lenka.txt](http://is.muni.cz/th/333012/fss_b/Ostadalova_Lenka.txt).
- PARKINSON RICHARD HARTLEY** <http://www.dailymail.co.uk/news/article-2145136/School-starting-age-raised-to-prevent-long-term-damage-brighter-children.html> [Online]. - 16. květen 2012. - 11. duben 2013. - <http://www.dailymail.co.uk/news/article-2145136/School-starting-age-raised-to-prevent-long-term-damage-brighter-children.html>.
- Plháková Alena** Učebnice obecné psychologie [Kniha]. - Praha : Academia, 2003. - 80 - 200 - 1387 - 3.
- Průcha Jan, Walterová Eliška a Mareš Jiří** Pedagogický slovník [Kniha]. - Praha : Portál, 2009. - str. 228. - 978 - 80 - 7367 - 647 - ž.
- Reifová Kateřina** <http://theses.cz/id/d21a6q/33565-358812228.pdf> [Online]. - 2010. - 9. duben 2013.
- Vágnerová Marie - Valentová, Lidmila** Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita [Kniha]. - Praha : Karolinum, 1991. - 1. vydání : stránky 22 - 69. - 80-7066-384-7.

## Seznam obrázků

Obrázek 1: Struktura kurikulárních dokumentů .....	18
Obrázek 2: Soustava českého školství .....	20
Obrázek 3: Struktura školského systému .....	32
Obrázek 4: Maslowova pyramida potřeb .....	43
Obrázek 5: Maslowova pyramida potřeb .....	44
Obrázek 6: Grafické znázornění hodnot z oblasti fyziologických potřeb v MŠ s EYFS .....	85
Obrázek 7: Grafické znázornění hodnot z oblasti fyziologických potřeb v MŠ s RVP PV .....	86
Obrázek 8: Grafické znázornění hodnot z oblasti potřeb bezpečí v MŠ s EYFS .....	89
Obrázek 9: Grafické znázornění hodnot z oblasti potřeb bezpečí v MŠ s RVP PV .....	90
Obrázek 10: Grafické znázornění hodnot z oblasti potřeb lásky a náležitosti v MŠ s EYFS .....	93
Obrázek 11: Grafické znázornění hodnot z oblasti lásky a náležitosti v MŠ s RVP PV .....	96
Obrázek 12: Grafické znázornění hodnot z oblasti potřeb uznání a sebeúcty v MŠ s EYFS .....	100
Obrázek 13: Grafické znázornění hodnot z oblasti potřeb uznání a sebeúcty v MŠ s RVP PV .....	102
Obrázek 14: Grafické znázornění hodnot z oblasti potřeb seberealizace v MŠ s EYFS .....	105
Obrázek 15: Grafické znázornění hodnot z oblasti potřeb seberealizace v MŠ s RVP PV .....	106



## Seznam tabulek

Tabulka 1: Věk dětí navštěvujících MŠ v ČR a VB .....	36
Tabulka 2: Základní potřeby dítěte .....	39
Tabulka 3: Systém vzdělávacích cílů.....	55
Tabulka 4: Vzdělávací oblasti a jejich cíle jako výstupy.....	67
Tabulka 5: Vzdělávací oblasti v RVP PV a EYFS .....	76

## Přílohy:

### Pozorovací arch

#### Fyziologické potřeby:

- Střídání aktivních činností a odpočinku.
  - a) Ano
  - b) Spíše ano
  - c) Občas
  - d) Spíše ne
  - e) Ne
  
- Dostatek spontánního pohybu, či jiného kompenzačního cvičení.
  - a) Ano
  - b) Spíše ano
  - c) Občas
  - d) Spíše ne
  - e) Ne
  
- Dostatek odpoledního spánku nebo odpočinku.
  - a) Ano
  - b) Spíše ano
  - c) Občas
  - d) Spíše ne
  - e) Ne
  
- Vyvážená plnohodnotná strava obsahující pitný režim.
  - a) Ano
  - b) Spíše ano
  - c) Občas
  - d) Spíše ne
  - e) Ne

➤ Rozvoj sebeobsluhy, kultury stolování, správné stravovací návyky, zdravý životní styl.

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Občas
- d) Spíše ne
- e) Ne

➤ Zdraví dětí je nedílnou součástí všech aspektů zařízení.

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Občas
- d) Spíše ne
- e) Ne

➤ Organizace dne je flexibilní, spontánní, reaguje na potřeby a přání dětí.

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Občas
- d) Spíše ne
- e) Ne

Poznámky:

**Potřeba bezpečí:**

➤ Všichni pedagogičtí zaměstnanci mají vynikající znalosti v oblasti prevence šikany a týrání dětí a znají případné postupy.

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Občas
- d) Spíše ne
- e) Ne

➤ Děti mají možnost volby a svobodu v rozhodování.

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Občas
- d) Spíše ne
- e) Ne

➤ Děti se podílí na tvorbě pravidel a hranic.

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Občas
- d) Spíše ne
- e) Ne

➤ Pedagogové jsou autentičtí a empatičtí.

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Občas
- d) Spíše ne
- e) Ne

➤ Pedagogové budují blízké emocionální vztahy s dětmi v jejich třídě.

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Občas
- d) Spíše ne
- e) Ne

➤ Rodiče jsou součástí života mateřské školy.

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Občas
- d) Spíše ne
- e) Ne

Poznámky:

### **Potřeba lásky a náležitosti:**

- Prostředí je pro všechny příjemné. Vřelá a přátelská atmosféra přijímá všechny bez rozdílu.
  - a) Ano
  - b) Spíše ano
  - c) Občas
  - d) Spíše ne
  - e) Ne
  
- Pracovníci disponují znalostmi v oblasti kulturních odlišností a jejich zvyků, podporují děti v porozumění a respektování odlišností mezi lidmi.
  - a) Ano
  - b) Spíše ano
  - c) Občas
  - d) Spíše ne
  - e) Ne
  
- Pracovníci poznají, kdy dítě vyhledává individuální péči, a dovedou k dané situaci přistupovat a řešit ji.
  - a) Ano
  - b) Spíše ano
  - c) Občas
  - d) Spíše ne
  - e) Ne
  
- Z prostředí školy, třídy, je patrná vzájemná spolupráce mezi dětmi, rodiči a zaměstnanci školy.
  - a) Ano
  - b) Spíše ano
  - c) Občas
  - d) Spíše ne
  - e) Ne

➤ Pracovníci poskytují všem dětem pocit sounáležitosti a přináležení ke skupině.

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Občas
- d) Spíše ne
- e) Ne

➤ Pracovníci podporují u dítěte emocionální pohodu.

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Občas
- d) Spíše ne
- e) Ne

➤ Pracovníci zdraví rodiče/pečovatele a děti jejich domácím osobním jazykem.

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Občas
- d) Spíše ne
- e) Ne

➤ Rodiče jsou vybízeni ke sdílení jejich kulturního zázemí a obohacení tak učebního prostředí.

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Občas
- d) Spíše ne
- e) Ne

➤ Názory rodičů a vzdělávání a výchovu jejich dítěte v mateřské škole jsou pravidelně hodnoceny a projednávány.

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Občas
- d) Spíše ne
- e) Ne

➤ Pracovníci plně naslouchají dětem, modelují a rozšiřují jejich slovní zásobu, poskytují možné návrhy.

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Občas
- d) Spíše ne
- e) Ne

➤ Pedagogové děti pozorně sledují, přebírají vedení a jsou schopni identifikovat příležitosti, kdy je možné posunout učení dětí o další krok dopředu, a to citlivou a vhodnou intervencí.

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Občas
- d) Spíše ne
- e) Ne

➤ Sociální klima mateřské školy reflektuje vzorce sociálního chování.

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Občas
- d) Spíše ne
- e) Ne



➤ Učitelka navazuje s dítětem oční kontakt, tělesný kontakt, naslouchá a projevuje empatické chování.

a) Ano

b) Spíše ano

c) Občas

d) Spíše ne

e) Ne

Poznámky:

### Potřeba uznání:

- Pedagogové používají širokou škálu metod pozorování ke shromažďování co nejvíce informací o rozvoji dítěte ve všech vzdělávacích oblastech. Tato pozorování jsou pravidelná.
  - a) Ano
  - b) Spíše ano
  - c) Občas
  - d) Spíše ne
  - e) Ne
  
- Další naplánované kroky jsou pro dítě vhodně, přiměřené a dosažitelné – vzdělávací příležitosti staví na tom, co už dítě umí, jsou zohledněny vůči jeho potřebám.
  - a) Ano
  - b) Spíše ano
  - c) Občas
  - d) Spíše ne
  - e) Ne
  
- Pracovníci projevují dítěti pozitivní hodnocení.
  - a) Ano
  - b) Spíše ano
  - c) Občas
  - d) Spíše ne
  - e) Ne
  
- Pracovníci aktivně naslouchají rodičům / pečovatelům. Snaží se porozumět jejich pocitům, obavám, myšlenkám.
  - a) Ano
  - b) Spíše ano
  - c) Občas

- d) Spíše ne
- e) Ne

➤ Pracovníci respektují dítě jako rovnocenného partnera.

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Občas
- d) Spíše ne
- e) Ne

➤ Pracovníci ovládají techniky efektivní komunikace.

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Občas
- d) Spíše ne
- e) Ne

➤ Odborníci aktivně udržují pozitivní vztahy s rodiči, rodinami a dalšími pracovníky.

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Občas
- d) Spíše ne
- e) Ne

➤ Pracovníci podporují děti v budování vztahů založených na důvěře pomocí různých strategií a metod. Modelují různé situace jako je hra, umět se rozdělit, sdílet něco, střídat se v činnosti, být přátelský.

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Občas
- d) Spíše ne

e) Ne

➤ Pracovníci navozují situace, kdy děti mají příležitost rozvíjet empatii, toleranci a slovní zásobu vztahující se k pocitům.

a) Ano

b) Spíše ano

c) Občas

d) Spíše ne

e) Ne

➤ Pracovníci respektují, váží si a navazují vztahy se všemi pracovníky v týmu.

a) Ano

b) Spíše ano

c) Občas

d) Spíše ne

e) Ne

➤ Pedagogové znají preference, zájmy, potřeby, učební styl a stupeň rozvoje jazyka každého dítěte a mohou jim tak nabídnout pro ně neodolatelné aktivity.

a) Ano

b) Spíše ano

c) Občas

d) Spíše ne

e) Ne

Poznámky:

**Potřeba seberealizace:**

➤ Vzdělávací prostředí nabízí bezstarostnou a bezpečnou základnu pro zkoumání, objevování.

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Občas
- d) Spíše ne
- e) Ne

➤ Děti mají dostatek času k prosazení vlastní fascinace a rozšíření jejich učení objevováním, zkoušením hranic a vyjadřováním svých pocitů.

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Občas
- d) Spíše ne
- e) Ne

➤ Dítě má možnost se rozhodovat a ovlivnit svoji vzdělávací cestu.

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Občas
- d) Spíše ne
- e) Ne

➤ Odborníci si váží dětské hry bez ohledu na své zájmy, stupeň hluku a učební styl.

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Občas
- d) Spíše ne
- e) Ne

- Děti obvykle vykazují vysoký stupeň zapojení a blahobytu.
  - a) Ano
  - b) Spíše ano
  - c) Občas
  - d) Spíše ne
  - e) Ne
  
- Děti mají neustálou příležitost k prozkoumávání prostředí, svobodně si vybírají z řady fyzických i duševně stimulujících/ náročných zážitků.
  - a) Ano
  - b) Spíše ano
  - c) Občas
  - d) Spíše ne
  - e) Ne
  
- Děti prokazují sebedůvěru a nezávislost při přístupu ke zdrojům, nástrojům a prozkoumávání s jinými.
  - a) Ano
  - b) Spíše ano
  - c) Občas
  - d) Spíše ne
  - e) Ne
  
- Pedagogové připravují plány, které jsou přizpůsobeny individuálním potřebám dětí na základě informací od rodičů/ pečovatелů, ostatních pedagogů.
  - a) Ano
  - b) Spíše ano
  - c) Občas
  - d) Spíše ne
  - e) Ne

➤ Pracovník navozuje situace ke hře.

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Občas
- d) Spíše ne
- e) Ne

➤ Pracovník umožňuje dětem dokončit hru, či v ní pokračovat.

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Občas
- d) Spíše ne
- e) Ne

➤ Děti mají dostatek prostoru pro hru, pomůcek, materiálů, vhodné vybavení interiéru i zahrady.

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Občas
- d) Spíše ne
- e) Ne

Poznámky:

## Observation sheet

### Physiological needs:

- There is an alternating active work and rest periodically during the day.
  - f) Yes
  - g) Rather yes
  - h) Sometimes
  - i) Rather no
  - j) No
  
- Children are allowed maximum of spontaneous movement or exercise in both environment, indoors and outdoors.
  - a) Yes
  - b) Rather yes
  - c) Sometimes
  - d) Rather no
  - e) No
  
- Children are given sufficient time for afternoon sleeping or relax time.
  - a) Yes
  - b) Rather yes
  - c) Sometimes
  - d) Rather no
  - e) No
  
- Adequate and balanced diet, including all day hydration.
  - a) Yes
  - b) Rather yes
  - c) Sometimes
  - d) Rather no
  - e) No
  
- Employees lead children to the correct eating habits, culture and self - service dining.



- a) Yes
- b) Rather yes
- c) Sometimes
- d) Rather no
- e) No

➤ Children's health is integral to all aspects of the setting.

- a) Yes
- b) Rather yes
- c) Sometimes
- d) Rather no
- e) No

➤ Daily organisation is flexible, spontaneous and responsive to children's needs and wishes.

- a) Yes
- b) Rather yes
- c) Sometimes
- d) Rather no
- e) No

Notes:

**Safety needs:**

- All practitioners have excellent knowledge of safeguarding practice and procedures.
  - a) Yes
  - b) Rather yes
  - c) Sometimes
  - d) Rather no
  - e) No
  
- All children are enabled/supported to make choices and therefore given some sense of control over their day.
  - a) Yes
  - b) Rather yes
  - c) Sometimes
  - d) Rather no
  - e) No
  
- Children are included in developing rules and boundaries, and involved in assessing risks.
  - a) Yes
  - b) Rather yes
  - c) Sometimes
  - d) Rather no
  - e) No
  
- Teachers are authentic and empathetic.
  - a) Yes
  - b) Rather yes
  - c) Sometimes
  - d) Rather no
  - e) No

➤ All key persons develop close emotional relationships with children in their group - a genuine bond.

- a) Yes
- b) Rather yes
- c) Sometimes
- d) Rather no
- e) No

➤ Parents are part of the school life.

- a) Yes
- b) Rather yes
- c) Sometimes
- d) Rather no
- e) No

Notes:

**Love and Belonging needs:**

➤ The environment is welcoming to all and portrays a warm, friendly, accepting atmosphere where all children and their families are assigned equal status.

- a) Yes
- b) Rather yes
- c) Sometimes
- d) Rather no
- e) No

➤ Practitioners have knowledge of different cultural groups and can support children to begin to understand and respect differences.

- a) Yes
- b) Rather yes
- c) Sometimes
- d) Rather no
- e) No

➤ Practitioners identify when additional support may be necessary and effectively implement the processes involved.

- a) Yes
- b) Rather yes
- c) Sometimes
- d) Rather no
- e) No

➤ Cooperation between children and teachers and teachers and parents is seen at all times.

- a) Yes
- b) Rather yes
- c) Sometimes
- d) Rather no
- e) No

- All practitioners provide all children with a sense of belonging and being part of a group.
  - a) Yes
  - b) Rather yes
  - c) Sometimes
  - d) Rather no
  - e) No
  
- Practitioners support each individual child's physical and emotional well-being.
  - a) Yes
  - b) Rather yes
  - c) Sometimes
  - d) Rather no
  - e) No
  
- Practitioners greet parents/carers and children personally using their home language and welcome them warmly.
  - a) Yes
  - b) Rather yes
  - c) Sometimes
  - d) Rather no
  - e) No
  
- Parents are actively encouraged to share cultural backgrounds and to contribute to the learning environment
  - a) Yes
  - b) Rather yes
  - c) Sometimes
  - d) Rather no
  - e) No

- Parents/carers views on their child's care and education are actively and regularly sought and acted upon.
  - a) Yes
  - b) Rather yes
  - c) Sometimes
  - d) Rather no
  - e) No
  
- All practitioners are actively involved in listening to children with all their senses. They model and extend vocabulary, offer suggestions and verbalise their thinking instinctively.
  - a) Yes
  - b) Rather yes
  - c) Sometimes
  - d) Rather no
  - e) No
  
- All practitioners are 'tuned' into children - they carefully observe, take their lead and are able to identify opportunities to move children's learning on by sensitive and appropriate intervention.
  - a) Yes
  - b) Rather yes
  - c) Sometimes
  - d) Rather no
  - e) No
  
- Social climate in settings reflects patterns of social behaviour.
  - a) Yes
  - b) Rather yes
  - c) Sometimes
  - d) Rather no
  - e) No

➤ The teacher follows the child eye contact, physical contact, listening and empathic behavior manifests.

- a) Yes
- b) Rather yes
- c) Sometimes
- d) Rather no
- e) No

Notes:

**Esteem needs:**

- All practitioners use a wide variety of observational methods to gather information on each child in all learning areas and their aspects and track these regularly.
  - a) Yes
  - b) Rather yes
  - c) Sometimes
  - d) Rather no
  - e) No
  
- Next steps are appropriate, realistic and achievable and are personalised for the needs and interests of each individual.
  - a) Yes
  - b) Rather yes
  - c) Sometimes
  - d) Rather no
  - e) No
  
- Practitioners show all children positive evaluation.
  - a) Yes
  - b) Rather yes
  - c) Sometimes
  - d) Rather no
  - e) No
  
- Time is made by all practitioners to actively listen to all parents/carers. Practitioners seek to understand their feelings, ideas and concerns and have the knowledge and confidence to respond appropriately.
  - a) Yes
  - b) Rather yes
  - c) Sometimes



- d) Rather no
- e) No

➤ The staff respect every child as an equal partner.

- a) Yes
- b) Rather yes
- c) Sometimes
- d) Rather no
- e) No

➤ Practitioners always use the effective communication techniques.

- a) Yes
- b) Rather yes
- c) Sometimes
- d) Rather no
- e) No

➤ Experts actively maintain positive relationships with parents, families and other staff.

- a) Yes
- b) Rather yes
- c) Sometimes
- d) Rather no
- e) No

➤ All practitioners effectively support all children in building trusting relationships by using a range of strategies - modelling how to play, share, take turns; being friendly, modelling and using a variety of opportunities to develop empathy and tolerance, including language related to feelings.

- a) Yes
- b) Rather yes
- c) Sometimes

- d) Rather no
- e) No

➤ Workers evoke situations where children have the opportunity to develop empathy, tolerance and vocabulary related to feelings

- a) Yes
- b) Rather yes
- c) Sometimes
- d) Rather no
- e) No

➤ Practitioners respect, value and engage with every member of the team.

- a) Yes
- b) Rather yes
- c) Sometimes
- d) Rather no
- e) No

➤ All practitioners are aware of the preferences, needs, interests, learning styles and language development of each child.

- a) Yes
- b) Rather yes
- c) Sometimes
- d) Rather no
- e) No

Notes:

**Self actualization needs:**

- The learning environment provides children with a safe and secure base in which they can explore, make meaningful choices, be independent, seek comfort and take risks.
  - a) Yes
  - b) Rather yes
  - c) Sometimes
  - d) Rather no
  - e) No
  
- Children are given time and space to pursue their own fascinations and extend their learning in a free flow environment where they feel comfortable exploring, expressing their feelings and taking risks.
  - a) Yes
  - b) Rather yes
  - c) Sometimes
  - d) Rather no
  - e) No
  
- The child has the opportunity to make decisions and affect their educational journey.
  - a) Yes
  - b) Rather yes
  - c) Sometimes
  - d) Rather no
  - e) No
  
- Experts weigh children to play regardless of their interests, the degree of noise and teaching style.
  - a) Yes
  - b) Rather yes

- c) Sometimes
  - d) Rather no
  - e) No
- Children generally display very high levels of well-being and involvement.
- a) Yes
  - b) Rather yes
  - c) Sometimes
  - d) Rather no
  - e) No
- Children continuously have the opportunity to explore the learning environment and freely choose from a range of physically and mentally stimulating/challenging experiences.
- a) Yes
  - b) Rather yes
  - c) Sometimes
  - d) Rather no
  - e) No
- Children show great confidence and independence in accessing resources and tools and investigating with others.
- a) Yes
  - b) Rather yes
  - c) Sometimes
  - d) Rather no
  - e) No
- All practitioners complete effective personalised learning plans for each individual child based on information gathered from parents, colleagues and observations of the children.
- a) Yes

- b) Rather yes
  - c) Sometimes
  - d) Rather no
  - e) No
- Practitioners evoke the situations of play.
- a) Yes
  - b) Rather yes
  - c) Sometimes
  - d) Rather no
  - e) No
- Practitioners allow children to finish their game or finish it later.
- a) Yes
  - b) Rather yes
  - c) Sometimes
  - d) Rather no
  - e) No
- Children are given appropriate space (indoor, outdoor), toys and other equipments and materials for their free play.
- f) Yes
  - g) Rather yes
  - h) Sometimes
  - i) Rather no
  - j) No

Notes: